

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**TESE**

**Construção e Validação de uma Escala Psicopedagógica para  
Identificação de Tipos de Ansiedade na Aprendizagem de Universitários**

**Edneusa Lima Silva**

**2023**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UMA ESCALA PSICOPEDAGÓGICA  
PARA IDENTIFICAÇÃO DE TIPOS DE ANSIEDADE NA APRENDIZAGEM DE  
UNIVERSITÁRIOS**

**EDNEUSA LIMA SILVA**

*Sob a Orientação da Professora Doutora*

**Valéria Marques de Oliveira**

Tese de doutorado submetida como requisito para obtenção do título de **Doutor** no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ.

Seropédica /RJ  
Agosto de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586c Silva, Edneusa Lima, 1965-  
Construção e validação de uma escala psicopedagógica  
para identificação de tipos de ansiedade na  
aprendizagem de universitários / Edneusa Lima Silva.  
Seropédica, 2023.  
161 f.

Orientadora: Valeria Marques Oliveira.  
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Psicologia,  
2023.

1. Escala tipológica. 2. Ansiedade . 3. Obstáculo  
epistemofílico. 4. Escolha forçada. I. Oliveira,  
Valeria Marques, 1963-, orient. II Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós  
Graduação em Psicologia III. Título.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TERMO Nº 1067/2023 - PPGPSI (12.28.01.00.00.00.21)

Nº do Protocolo: 23083.062280/2023-77

Seropédica-RJ, 18 de setembro de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**EDNEUSA LIMA SILVA**

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
Doutor em Psicologia, no Curso de Pós-Graduação em Psicologia, área de  
Concentração em Psicologia.

TESE APROVADA EM 22/08/2023.

Banca Examinadora

Dra. GABRIELA SOUZA DE MELO MIETTO, UnB Examinadora Externa à Instituição  
Dra. HELENA COSMA DA GRAÇA FONSECA VELOSO Examinadora Externa à Instituição  
Dra. PRISCILA PIRES ALVES, UFF Examinadora Externa à Instituição  
Dr. MARCOS AGUIAR DE SOUZA, UFRJ Examinador Interno  
Dra. VALERIA MARQUES DE OLIVEIRA, UFRRJ Presidente

*Documento não acessível publicamente*

**(Assinado digitalmente em 18/09/2023 14:20)**

**VALERIA MARQUES DE OLIVEIRA**

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptPO (12.28.01.00.00.00.23)  
Matrícula: ##209#1

**(Assinado digitalmente em 18/09/2023 09:57)**

**PRISCILA PIRES ALVES**

ASSINANTE EXTERNO  
CPF: ###.###.707-##

**(Assinado digitalmente em 18/09/2023 14:40)**

**HELENA COSMA DA GRAÇA FONSECA VELOSO**

ASSINANTE EXTERNO  
CPF: ###.###.307-##

**(Assinado digitalmente em 18/09/2023 17:44)**

**MARCOS AGUIAR DE SOUZA**

ASSINANTE EXTERNO  
CPF: ###.###.806-##

**(Assinado digitalmente em 18/09/2023 15:05)**

**GABRIELA SOUSA DE MELO MIETTO**

ASSINANTE EXTERNO  
CPF: ###.###.261-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **1067**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **18/09/2023** e o código de verificação: **b496939060**

## DEDICATÓRIA

Dedico à minha mãe Maria do Carmo e à minha sogra Maria Thereza, que partiram durante a construção deste projeto de pesquisa: a primeira por ter me concedido o dom da vida que me permitiu desfrutar das mais belas experiências que o ato de existir propicia; a segunda pelos laços eternos de amizade.

Incluídas nas experiências que guardarei da jornada pessoal que empreendo, estão as referências que marcaram a minha trajetória no campo do ensino e da pesquisa, por isso: dedico esta tese de doutorado a todos os mestres e mestras que compartilharam e continuam compartilhando seus conhecimentos porque acreditam no poder libertário da educação. Cada palavra escrita neste trabalho traz consigo a riqueza das orientações recebidas durante a minha formação acadêmica e que foram utilizadas para nortear os caminhos que trilhei até este momento. As marcas das pegadas que encontrei na areia me deram a certeza de que nunca estive só nas buscas que promovi em prol do conhecimento.

A minha atuação na docência e na pesquisa possui o contorno do apoio recebido nos encontros que começaram nas salas de aula, supervisões e orientações, se estendendo para além desses espaços.

No tear da vida utilizei como fios os exemplos encantadores e as críticas construtivas que cada educador/docente/ensinante ofertou para construir a minha identidade profissional. Na trama que forma essa tessitura estou constituída por todos e cada um.

Por isso, dedico esta pesquisa: Aos meus mestres, com carinho!

## AGRADECIMENTOS

A experiência do doutorado foi uma jornada transformadora repleta de desafios, dúvidas e questionamentos constantes, que concebo como elementos saudáveis na promoção de amadurecimento pessoal e profissional. O ato de pesquisar não é solitário, pois provoca e captura a alma curiosa, convidando-a a visitar novos espaços e diferentes áreas de conhecimento, cujas interlocuções ampliam os campos de troca, promovendo novas formas de conceber conceitos e estabelecer relações.

Por isso, começo agradecendo aos pesquisadores que me antecederam por todo o conteúdo que produziram e foi compartilhado para que pudesse consultar, servindo como guia para pensar o método científico.

Agradeço ao meu companheiro Antonio Paulo, a paciência, o apoio e a compreensão, que me ajudaram a realizar com serenidade trabalhos, atividades e compromissos exigidos pelo doutorado. Registro meu agradecimento aos meus filhos: Rafael, por me levar ao trabalho quando me via exausta por ter virado as noites estudando; Pedro, por me alimentar quando eu não me lembrava se havia almoçado ou quando o tinha feito; Carolina, por todas as vezes em que disse que eu ia conseguir e que tudo daria certo.

Agradeço aos companheiros do Grupo de Pesquisa: Aprendizagem e Cultura Organizacional: Narrativas Emancipatórias Dialógicas, por ouvirem as minhas dúvidas, anseios e receios. Ao amigo querido e parceiro de pesquisa, Marcus Vinicius, que nunca me abandonou nas madrugadas de revisão de literatura, reconferindo os resultados para que eu me sentisse segura quanto aos artigos que havia selecionado.

Minha gratidão ao Filipe, por revisar meus textos, fazer sugestões e acolher meus devaneios quando a exaustão era maior que a minha capacidade de dar sentido ao que havia escrito depois de horas de leitura.

Ao Alessandro, amigo e companheiro de resistência, pela disponibilidade em ouvir meus desabafos e angústias, mesmo quando eu dizia que as mensagens eram simples e lhe enviava textos imensos e áudios que eram verdadeiros podcasts.

À Elen de Léo, por todas as figurinhas motivacionais e por vibrar com mais entusiasmo do que eu quando a pesquisa evoluía de um tópico para outro; à Amanda Porfírio, pelo carinho singelo demonstrado nos encontros semanais do grupo de estudo. À Mary Galdino, por refazer tabelas e quadros para que ficassem elegantes e bem-organizados. À Juliana, pela escuta serena nos grupos de estudos, que vinha sempre seguida de comentários

que enriqueciam o tema discutido e à Tayane por compartilhar suas dúvidas e fazer apontamentos sobre o ato de pesquisar utilizando metodologia que permite ao pesquisador aproximar-se do processo de investigação, influenciando e sendo influenciado nas/pelas informações que coleta.

Coloco em destaque meu agradecimento à minha orientadora, professora doutora Valéria Marques de Oliveira, por estar comigo a cada novo ciclo e por me colocar em contato com o tema que abordo nesta tese. Serei eternamente grata pela confiança, incentivo e acolhimento ofertados.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”.

## RESUMO

SILVA, Edneusa Lima. **Construção e validação de uma escala psicopedagógica para identificação de tipos de ansiedade na aprendizagem de universitários.** 2023. 161p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Educação/Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2023.

A ansiedade é algo inerente ao processo de aprendizagem, todos podem vivenciá-la em alguma ocasião. Obstáculo epistemofílico é quando este fenômeno interfere negativamente na interação entre sujeito e objeto do conhecimento, e, em vez da ansiedade sinalizadora, são ativadas a confusional, paranoide ou depressiva. Situações acadêmicas novas podem funcionar como gatilho para o universitário e provocar alterações emocionais que comprometam o processo de aprendizagem. O objetivo deste estudo é construir e validar uma escala para identificação dos tipos de ansiedade na aprendizagem de universitários, sob a perspectiva da psicopedagogia. Diferenciar esta tipologia colabora para o planejamento de ações de promoção de saúde e educação, assim como fundamenta intervenções especializadas para o manejo das ansiedades. A revisão de literatura apontou a predominância de instrumentos que avaliam os níveis de ansiedade e a inexistência dos que identificam os seus tipos na aprendizagem. Organização do estudo: 1) Esquematização dos postulados teóricos relacionados às ansiedades desadaptativas, descritos por J. Visca e M. Klein, para estruturação conceitual do construto com a definição constitutiva e operacional dos fatores para elaboração dos itens da escala tipológica de ansiedade; 2) Descrição dos procedimentos para a construção dos itens da escala e o tratamento psicométrico para a validação do instrumento. Ações: Construiu-se uma escala com quatro fatores: sinalizadora, confusional, paranoide e depressiva e seis facetas: modalidade de aprendizagem, valência do objeto, comportamento interacional, medo, reação manifesta e mecanismos de defesa. Validação de Conteúdo dos itens: cinco juízes especialistas avaliaram a clareza da linguagem, a pertinência e a relevância e 58 acadêmicos/população-alvo avaliaram a clareza, a adequação e a compreensão. Análise: Clareza de linguagem – o coeficiente de validade geral = 0,89, pertinência = 0,96 e relevância = 0,92; CVC global da escala = 0,92; Coeficiente de validade total para os critérios de clareza = 0,87, adequação = 0,84 e compreensão = 0,87. Desvio padrão: clareza = 0,021, adequação e compreensão = 0,025. Aplicação da escala *on-line*: 127 universitários, independentemente de gênero, idade, curso, IES pública/privada, em 10 estados, 38 IES. Análise: Na modelagem da escala de escolha forçada os itens do *ranking* foram recodificados em comparações binárias com uso da Teoria de Resposta ao Item Thurstoniana. Análise dos dados usando Mplus 7.11, os parâmetros dos itens foram estimados usando ULSMV, parametrização Theta, 10.000 iterações e critério de convergência igual a 0,001. Considerações: Pode-se afirmar que a versão inicial da escala apresentou boas evidências de validade de conteúdo com escores acima  $\geq 0,80$  atendendo à nota de corte descrita na literatura. A fidedignidade da escala foi avaliada por meio das análises de validade de estrutura interna para o modelo oblíquo em que:  $\chi^2(131) = 179,059$ ,  $p = 0,0034$ ; CFI = 0.949 TLI = 0.940; RMSEA = 0.040 (CI 90% 0.024 - 0.054) e ortogonal em:  $\chi^2(132) = 205,068$ ,  $p < .001$ ; CFI = 0.922; TLI = 0.910; RMSEA = 0.049 (CI 90% 0.036 - 0.062), ambos considerados satisfatórios, sendo a correlação entre os fatores de 0,913 ( $p < 0,001$ ). A estrutura fatorial do instrumento foi confirmada, de acordo com a expectativa teórica, e os índices de ajuste e precisão dos escores merecem destaque, dado os bons resultados encontrados. A ampliação da aplicação do instrumento poderá fornecer dados mais robustos para novas análises, para o aprofundamento do tema e avanço da área.

**Palavras-chave:** Obstáculo epistemofílico. Tipos de ansiedade. Escala tipológica. Escolha Forçada.

## ABSTRACT

SILVA, Edneusa Lima. **Construction and validation of a psychopedagogical scale to identify types of anxiety in university students' learning.** 2023. 161p. Thesis (Doctoral Research Project in Psychology) – Institute of Education/Stricto Sensu Graduate Program in Psychology, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2023.

Anxiety is something inherent to the learning process, everyone can experience it at some point. Epistemophilic obstacle is when this phenomenon interferes negatively in the interaction between subject and object of knowledge, and instead of signaling anxiety, confusional, paranoid or depressive anxiety is activated. New academic situations can act as a trigger for the university student and cause emotional changes that compromise the learning process. The objective of this study is to build and validate a scale to identify the types of anxiety in university students' learning, from the perspective of psychopedagogy. Differentiating this typology contributes to the planning of health promotion and education actions, as well as the basis for specialized interventions for the management of anxieties. The literature review pointed to the predominance of instruments that assess anxiety levels and the lack of instruments that identify their types in learning. Study organization: 1) Schematization of the theoretical postulates related to maladaptive anxieties, described by J. Visca and M. Klein, for the conceptual structuring of the construct with the constitutive and operational definition of the factors for the elaboration of the items of the typological scale of anxiety; 2) Description of the procedures for constructing the scale items and the psychometric treatment for validation of the instrument. Actions: A scale was built with four factors: signaling, confusional, paranoid and depressive and six facets: learning modality, object valence, interactional behavior, fear, overt reaction and defense mechanisms. Item Content Validation: five expert judges assessed language clarity, pertinence and relevance, and fifty-eight academics/target population assessed clarity, adequacy and understanding. Analysis: Clarity of language - the overall validity coefficient =0.89, pertinence =0.96 and relevance =0.92; Global CVC of the scale =0.92; Total validity coefficient for the criteria of clarity =0.87, adequacy =0.84 and comprehension =0.87. Standard deviation: clarity =0.021, adequacy and understanding =0.025. Application of the online scale: 127 university students, regardless of gender, age, course, public/private HEI, in 10 states, 38 HEIs. Analysis: In modeling the forced choice scale, the ranking items were recoded in binary comparisons using Thurstonian Item Response Theory. Data analysis using Mplus 7.11, item parameters were estimated using ULSMV, Theta parameterization, 10,000 iterations and convergence criterion equal to 0.001. Considerations: It can be said that the initial version of the scale presented good evidence of content validity with scores above  $\geq 0.80$ , meeting the cutoff point described in the literature. The reliability of the scale was assessed using internal structure validity analyzes for the oblique model in which:  $\chi^2 (131) = 179.059$ ,  $p = 0.0034$ ; CFI = 0.949 TLI = 0.940; RMSEA = 0.040 (CI 90% 0.024 - 0.054) and orthogonal at:  $\chi^2 (132) = 205.068$ ,  $p < .001$ ; CFI = 0.922; TLI = 0.910; RMSEA = 0.049 (CI 90% 0.036 - 0.062), both considered satisfactory, with a correlation between the factors of 0.913 ( $p < 0.001$ ). The instrument's factorial structure was confirmed, in accordance with theoretical expectations, and the scores' adjustment and precision indices deserve to be highlighted, given the good results found. The expansion of the instrument's application may provide more robust data for new analyses, for deepening the theme and advancing the area.

**Keywords:** Epistemophilic obstacle. Types anxiety. Typological. Forced choice.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1. Resumo esquemático dos tipos de ansiedades na aprendizagem .....	37
Quadro 2. Tipologia: estrutura, características e fatores das ansiedades no obstáculo epistemofílico .....	51
Figura 1. Fluxograma do processo de seleção dos artigos com identificação das bases de dados.....	53
Quadro 3. Instrumento, características, objetivo e autor/ano de pesquisas sobre ansiedade .....	54
Figura 2. Apresentação do algoritmo utilizado no presente trabalho para calcular o valor do Coeficiente de Validade de Conteúdo para cada item (CVC <sub>i</sub> ) e do CVC total (CVC <sub>t</sub> ) para os aspectos: clareza global da escala, coerência com o construto e correspondência sem .....	73
Tabela 1. Segue a ordem de apresentação dos itens na escala e apresenta o Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC <sub>i</sub> ) para cada item que foi calculado com base nas avaliações realizadas pelos cinco juízes especialistas.....	73
Tabela 2. Instituições de ensino superior representadas pelos universitários participantes da pesquisa .....	78
Tabela 3. Descrição de gênero e faixa etária dos participantes.....	78
Tabela 4. Identificação do curso, período, frequência e percentual .....	79
Tabela 5. Vivência e frequência em que a ansiedade foi percebida no processo de aprendizagem.....	80
Tabela 6. Experiência específica de ansiedade.....	81
Tabela 7. Primeiro bloco de itens com quatro opções, frequência de resposta e porcentagem .....	82
Tabela 8. Segundo bloco de itens com quatro opções, frequência de resposta e porcentagem .....	82
Tabela 9. Terceiro bloco de itens com quatro opções, frequência de resposta e porcentagem .....	83
Tabela 10. Quarto bloco de itens com quatro opções, frequência de resposta e porcentagem .....	84
Tabela 11. Quinto bloco de itens com quatro opções, frequência de resposta e porcentagem .....	85
Tabela 12. Sexto bloco de itens com quatro opções, frequência de resposta e porcentagem .....	86
Tabela 13. Grau de dificuldade para responder à escala .....	86
Tabela 14. Segue a ordem de apresentação dos itens na escala e apresenta o Coeficiente de Validade de Conteúdo - CVC <sub>i</sub> , CVC <sub>t</sub> e desvio padrão para cada item que foi calculado com base nas avaliações realizadas pelos 58 universitários, público-alvo do instrumento.....	87
Tabela 15. Instituições de ensino superior participantes e exclusões conforme critérios previamente estipulados .....	91

Tabela 16. Descrição do nível de titulação dos participantes da pesquisa e percentual.....	92
Tabela 17. Gênero e nível de titulação dos participantes .....	93
Tabela 18. Faixa etária e nível de titulação .....	94
Tabela 19. Distribuição por área de conhecimento e nível de titulação .....	95
Tabela 20. Vivência e frequência da ansiedade como obstáculo na aprendizagem .....	97
Tabela 21. Experiência específica de ansiedade na aprendizagem, frequência e percentual de respostas .....	97
Tabela 22. Primeiro bloco de itens .....	98
Tabela 23. Segundo bloco de itens .....	99
Tabela 24. Terceiro bloco de itens .....	99
Tabela 25. Quarto bloco de itens .....	100
Tabela 26. Quinto bloco de itens .....	101
Tabela 27. Sexto bloco de itens .....	101
Tabela 28. Grau de dificuldade para responder à escala .....	102
Tabela 29. Correlação entre Ansiedade Sinalizadora, Confusional, Paranoide e Depressiva .....	106
Tabela 30. Cargas Fatoriais do Modelo Ortogonal de Dois Fatores .....	107
Tabela 31. Cargas Fatoriais do Modelo Oblíquo de Dois Fatores .....	107

## LISTA DE ABREVIACÕES, SIGLAS OU SÍMBOLOS

AEDB	Associação Educacional Dom Bosco
CEDERJ	Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do RJ
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFI	<i>Comparative Fit Index</i>
CVC	Coeficiente de Validade de Conteúdo
EEF	Escala de Escolha Forçada
FACHA	Faculdades Integradas Hélio Alonso
FAMATH	Faculdade Maria Thereza
FaSF	Faculdade Sul Fluminense
FC	Forçada Confusional
FD	Forçada Depressiva
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FP	Forçada Paranoide
FQ	Forçada Questão
FS	Forçada Sinalizadora
FUSVE	Universidade de Vassouras
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RMSEA	<i>Root Mean Square Error of Approximation</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TLI	<i>Tucker-Lewis Index</i>
TRI-T	Teoria de Resposta ao Item Thurstoniana
UCB	Universidade Católica Brasileira
UCL	Centro Universitário Celso Lisboa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UGB	Centro Universitário Geraldo de Biasi
ULSMV	<i>Mean and Variance adjusted Unweighted Least Square</i>
UnB	Universidade de Brasília
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNESP	Universidade de São Paulo
UNIALFA	Centro Universitário Alves Faria
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Ansiedade e Ensino Superior.....	19
1.2 Justificativa.....	22
1.3 Objetivo .....	23
1.4 Estrutura do Trabalho .....	23
2 TIPOS DE ANSIEDADE NA APRENDIZAGEM E CONSTRUÇÃO DE ESCALAS PARA SUA IDENTIFICAÇÃO: REVISÃO TEÓRICA.....	25
2.1 Aprendizagem e Seus Tipos de Ansiedade .....	27
2.1.1 Aprendizagem segundo a psicopedagogia.....	27
2.1.2 Obstáculos na Aprendizagem .....	32
2.1.3 Tipos de ansiedade constitutivas do obstáculo epistemofílico .....	35
2.1.3.1 Ansiedade Confusional (Sintomática).....	37
2.1.3.2 Ansiedade Paranoide (Inibitória).....	39
2.1.3.3 Ansiedade Depressiva (Sintomática).....	42
2.1.4 Fatores para Identificação e Construção dos Itens da Escala Tipológica de Ansiedade em Universitários.....	43
2.1.4.1 Fator 1 – Modalidade de Aprendizagem .....	43
2.1.4.2 Fator 2 – Valência do Objeto.....	45
2.1.4.3 Fator 3 – Comportamento Interacional.....	47
2.1.4.4 Fator 4 – Medo .....	47
2.1.4.5 Fator 5 – Reação Manifesta .....	48
2.1.4.6 Fator 6 – Mecanismos de Defesa.....	49
2.1.5 Discriminação e Comparação Tipológica das Ansiedades na Aprendizagem .....	50
2.2 Escalas Psicopedagógicas de Ansiedade na Aprendizagem.....	51
2.2.1 Instrumentos de testagem: breve histórico .....	61
2.2.2 Princípios fundamentais para a criação da escala.....	62
2.2.3 Definição e tipos de escalas.....	63
2.2.4 Procedimentos para criação de escala .....	65
3 METODOLOGIA.....	66
3.1 Tipo de Pesquisa.....	66
3.2 Aspectos Éticos .....	66
3.3 Participantes .....	66

3.4 Instrumento.....	67
3.5 Procedimentos .....	68
3.5.1 Elaboração dos itens .....	68
3.5.2 Aplicação informatizada.....	69
3.6 Avaliação pelo Comitê de Experts – Validade de Conteúdo.....	70
3.6.1 Devolutiva dos Juízes: Análise dos Blocos na Escala de Escolha Forçada.....	71
3.6.2 Juízes especialistas: coeficiente de validade de conteúdo .....	73
3.7 Avaliação dos Itens pela População Alvo .....	75
3.7.1 Estrutura e formato do instrumento .....	76
3.7.2 Público-alvo: avaliação do instrumento .....	77
3.8 Resultados.....	77
3.8.1 Instituições de Ensino Superior Participantes .....	77
3.8.2 Gênero e faixa etária dos participantes do teste piloto .....	78
3.8.3 Curso em andamento e nível de titulação.....	79
3.8.4 Vivência e Frequência de ansiedade na aprendizagem .....	80
3.8.5 Experiência Específica de Ansiedade na Aprendizagem .....	80
3.9 Teste Piloto: Resultados Escala de Escolha Forçada dos Blocos 1 a 6.....	81
3.9.1 Bloco 1 – Escala de Escolha Forçada.....	81
3.9.2 Bloco 2 – Escala de Escolha Forçada.....	82
3.9.3 Bloco 3 – Escala de Escolha Forçada.....	83
3.9.4 Bloco 4 – Escala de Escolha Forçada.....	84
3.9.5 Bloco 5 – Escala de Escolha Forçada.....	84
3.9.6 Bloco 6 – Escala de Escolha Forçada.....	85
3.9.7 Nível de dificuldade para responder à escala .....	86
3.9.8 Avaliação dos itens pelo público-alvo.....	87
3.10 Aplicação da Escala Tipológica de Avaliação da Ansiedade na Aprendizagem em Universitários .....	89
3.10.1 Resultados da escala tipológica de ansiedade na aprendizagem de universitários...	90
3.10.2 Participantes por nível de titulação.....	92
3.10.3 Participantes por gênero e nível de titulação .....	93
3.10.4 Participantes por faixa etária e nível de titulação .....	94
3.10.5 Cursos e número de participantes.....	95
3.10.6 Vivência e Frequência da ansiedade como obstáculo na aprendizagem .....	96
3.10.7 Experiência Específica de Ansiedade como Obstáculo na Aprendizagem .....	97

3.11 Teste 1: Aplicação da Escala Tipológica de Avaliação de Ansiedade em Universitários Bloco 01 a 06.....	98
3.11.1 Bloco 01 da Escala de Escolha Forçada.....	98
3.11.2 Bloco 02 da Escala de Escolha Forçada.....	98
3.11.3 Bloco 03 da Escala de Escolha Forçada.....	99
3.11.4 Bloco 04 da Escala de Escolha Forçada.....	100
3.11.5 Bloco 05 da Escala de Escolha Forçada.....	100
3.11.6 Bloco 06 da Escala de Escolha Forçada.....	101
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	103
4.1 Definição dos construtos definidores para identificar as características presentes nos tipos de ansiedade sinalizadora, confusional, paranoide e depressiva.....	103
4.2 Elaboração dos itens para a construção da escala tipológica de ansiedade na aprendizagem.....	105
4.3 Validação da Escala Preliminar Tipológica de Ansiedade na Aprendizagem.....	105
5 CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICE I – CARTA CONVITE AOS JUÍZES ESPECIALISTAS.....	127
APÊNDICE II – DOCUMENTO DE ORIENTAÇÃO AOS JUÍZES ESPECIALISTAS.....	128
APÊNDICE III – TIPOLOGIA: VARIÁVEIS E CARACTERÍSTICAS DAS ANSIEDADES NO OBSTÁCULO EPISTEMOFÍLICO.....	132
APÊNDICE IV – ITENS DA ESCALA DE ESCOLHA FORÇADA.....	133
APÊNDICE V – ITENS DA ESCALA DE ESCOLHA FORÇADA.....	135
APÊNDICE VI – AVALIAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE CLAREZA, PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA.....	137
APÊNDICE VII – CARTA-CONVITE AOS JUÍZES DA POPULAÇÃO-ALVO.....	140
APÊNDICE VIII – AVALIAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE CLAREZA, ADEQUAÇÃO E COMPREENSÃO.....	141
APÊNDICE IX – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	144
APÊNDICE X – FOLHA DE ROSTO DA SUBMISSÃO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	146
APÊNDICE XII – TRANSCRIÇÃO DO TESTE PILOTO CONFORME APRESENTADO NO GOOGLE FORMS.....	151
APÊNDICE XIII– TRANSCRIÇÃO DA APLICAÇÃO DA ESCALA TIPOLOGICA PARA AVALIAÇÃO DE ANSIEDADE NA APRENDIZAGEM DE UNIVERSITÁRIOS CONFORME APRESENTADO NO GOOGLE FORMS.....	156

## APRESENTAÇÃO

Investigo o construto ansiedade desde a graduação, quando ensaiei os primeiros passos na pesquisa acadêmica com o tema ontogenia da ansiedade. Na ocasião, os experimentos aconteciam no biotério na área de psicologia experimental com *Rattus norvegicus* da linhagem Wistar (ratos albinos), a fim de compreender se o aumento ou a redução da ansiedade os faziam adquirir comportamentos novos em seu repertório ou se suprimiam comportamentos filogenéticos. Os resultados serviam como base para compreender os efeitos da ansiedade no comportamento humano e as discussões se estendiam por longas horas antes e depois dos testes com o labirinto em cruz elevado.

Destaco essa experiência por ser o ponto de partida que me permitiu acolher a ansiedade como tema no projeto de doutorado, contudo, a articulação entre aprendizagem e ansiedade em universitários precisou do amadurecimento que o só tempo promove. Desse modo, quando o conceito de obstáculo epistemofílico me foi apresentado pela professora Valéria Marques, aprendi sobre os vínculos afetivos/relações vinculares que se estabelecem entre aquele que aprende e o que é aprendido, enquanto conteúdo sistematizado e regido por critérios e normas.

Ao resgatar o conceito de ansiedade na aprendizagem formal, é importante lembrar que a psicologia postula que somos únicos e singulares em nossas produções existenciais, mas que possuímos, também, situações compartilhadas por todos, sendo as mais comuns: a aprendizagem formal, a vivência de ansiedade inerente ao ato de aprender e os comprometimentos que surgem entre os sujeitos e o objeto a ser conhecido.

Quando aprendizagem, ansiedade e dificuldades se justapõem, respostas comportamentais são produzidas. No contexto acadêmico, é frequente ouvirmos do aprendente que sua reprovação ocorreu por conta de uma nota baixa/ruim atribuída pelo professor em provas, seminários ou trabalho. Entretanto, o professor não avalia o aprendente enquanto pessoa, já que a análise tem relação direta com a articulação que o universitário faz entre o conteúdo expositivo e a teoria proposta para debate durante as aulas.

A lógica dessa argumentação, todavia, não atende a quem foi reprovado e se a ansiedade frente ao experienciado não for manejada, as dificuldades na aprendizagem aumentam e se intensificam, culminando no trancamento da matrícula e até na desistência do curso. Se essa ocorrência é frequente, que fenômeno é esse? Como conviver com a

ansiedade que emerge de situações novas? O que fazer com o sentimento de desamparo, paralisação e desejo de fuga quando as tarefas parecem exigir mais do que se tem como lastro experiencial? Se há sofrimento psíquico e alterações fisiológicas durante a aprendizagem de algo novo, como manejar os sentimentos que o desorganizam e o deixam perdido/desnortado?

Perguntar exige investigação e esse trabalho não tem a pretensão de trazer respostas que atendam ao quantitativo de ações presentes no comportamento humano quando confrontado com as dificuldades encontradas na seara do ato de aprender.

Durante todo o processo de construção, essa pesquisa foi concebida como um ensaio exploratório em um universo bibliográfico que aponta múltiplos caminhos, e isso não significa que, ao final, a resposta hipotetizada durante o planejamento do trabalho será contemplada em sua totalidade. Há muito a aprender, o que nos torna cientes da impossibilidade de capturar a gama infinita de elaborações criadas pelas pessoas nas diversas interações e articulações que realizam ao longo da vida.

As diferentes formas de problematizar o construto ansiedade encontradas na literatura construíram as condições necessárias para (re)ler e (res)significar conceitos instituídos e naturalizados, que possibilitassem inferir porque determinados comportamentos emergem, se mantêm e são reproduzidos por diferentes sujeitos no ensino superior.

Frente ao exposto, considero esse momento uma pausa necessária e obrigatória para apresentar os resultados deste trabalho, classificando-o como a finalização de uma etapa que anuncia o início da próxima que virá.

## 1 INTRODUÇÃO

As características da aprendizagem humana são o objeto de estudo da psicopedagogia que, ao estudar as formas como se constrói o ato de aprender, interroga como se aprende para identificar como o sujeito entende o ato de aprender e como este acontece para cada sujeito, referenciando-se pela singularidade e especificidade individual (OLIVEIRA; CABRAL, 2019). Sob essa perspectiva, estudar a aprendizagem humana exige a articulação dos aspectos cognitivos, afetivos, sociais, orgânicos e pedagógico-culturais. Esta articulação também permite reconhecer os obstáculos inerentes ao aprender e preveni-los.

O ato de aprender conceitos acadêmicos não está baseado apenas na habilidade para utilizar os conceitos consolidados pelo senso comum. O ingresso do universitário<sup>1</sup> no ensino superior implica no enfrentamento de situações novas e desconhecidas, uma vez que o discente deverá ser capaz de responder aos desafios presentes no conteúdo que será aprendido (OLIVEIRA; SANTOS; DIAS, 2016; TAFNER; CARVALHO, 2016) e no próprio contexto relacional. Isto implica na elaboração de expectativas para o desempenho acadêmico mediante apreensão do conteúdo (RAPOSO; GÜNTHER, 2008) que acontece sob a pressão presente durante a formação.

Escolher aprender algo novo implica valorizar a articulação de um complexo entrecruzamento de variáveis históricas, sociais, antropológicas, culturais, econômicas e ecológicas que retratam o sistema de significados vigentes e os valores pessoais que as materializam em comportamentos observáveis. As interações inerentes ao processo indicam os atravessamentos com as quais a rede de relações humanas é tecida (MÜLLER, 1997) e, nesse caso, investidas de expectativas que geram ansiedade.

Ao se deparar com todas as situações novas inerentes à formação acadêmica, o aprendente também vivencia alterações emocionais que podem comprometer a aprendizagem. Este fenômeno de desorganização emocional que interfere negativamente na interação entre sujeito e objeto do conhecimento é denominado na psicopedagogia por obstáculo epistemofílico (FERNANDEZ, 1991, 1994, 2001a, 2001b; PAIN, 1987, 1989; VISCA, 1991, 2010; WEISS, 2012 [1994]). Dada a importância de tal obstáculo no processo da aprendizagem e buscando atender a essa demanda, o presente estudo tem como objetivo

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, o termo universitário refere-se ao estudante de curso superior.

construir uma escala para identificar os tipos de ansiedade que comprometem a aprendizagem de universitários, a partir da fundamentação psicopedagógica.

### **1.1 Ansiedade e Ensino Superior**

A opção de ingressar no ensino superior traz consigo mudanças drásticas para os universitários, pois o ritmo de vida se torna mais intenso, a carga horária de estudos mais elevada e, em alguns casos, há o distanciamento geográfico da família. Além disso, convive com as cobranças impostas pelo meio social, institucional e pessoal que podem provocar sentimentos de desapontamento, irritabilidade, preocupação e impaciência durante a graduação (FERNANDES *et al.*, 2018), acarretando o desejo de abandonar o curso ou evadir-se para reduzir a tensão identificada no período cursado ou em curso.

Adicionalmente, é essencial adaptar-se ao universo acadêmico, pois essa fase exige a formalização de compromisso frente às atividades e tarefas acadêmicas que virão e, na maioria das vezes, conflitam com a organização pessoal, familiar e profissional. Assim, o universitário precisará equilibrar as exigências didáticas/acadêmicas com os relacionamentos interpessoais, reorganizando-se para se ajustar aos novos hábitos e contratos sociais (SOARES *et al.*, 2014).

De acordo com Sadock, Sadock e Ruiz (2017, p. 387), a ansiedade está presente no repertório humano e se caracteriza “mais comumente como uma sensação difusa, desagradável e vaga de apreensão”. Entretanto, as manifestações tendem a variar entre as pessoas. A ansiedade é identificada, principalmente, nas situações novas em que algum fator desconhecido será acrescido à experiência a ser vivenciada.

Portanto, o termo ansiedade pode se referir a eventos bastante diversos, tanto no que diz respeito aos estados internos quanto aos eventos externos que produzem e potencializam os conteúdos internos (VASCONCELOS; COSTA; BARBOSA, 2008). Compreende-se que os espaços pessoais e coletivos, nos quais são estabelecidas as relações de troca, podem ameaçar e satisfazer, ou seja, podem tanto eliciar dor e aumentar a tensão quanto promover prazer, reduzindo-a.

Dalgalarrondo (2019) expõe que a ansiedade sinaliza prontidão e preparação e adverte as pessoas de que há algo a ser temido no futuro. Refere-se a um sentimento de inquietação que pode traduzir-se em manifestações de ordem fisiológica (agitação, movimentos precipitados, hiperatividade) e cognitiva (atenção e vigilância redobrada a

determinados aspectos do meio, pensamentos de possíveis desgraças etc.). Essas manifestações podem estar associadas a acontecimentos ou situações de natureza passageira (ansiedade estado) ou constituir uma maneira estável e permanente de reagir, provavelmente com base na própria constituição individual (ansiedade-traço).

Biaggio, Natalício e Spielberger (1977) sugerem a diferenciação entre a ansiedade-estado da ansiedade-traço. A primeira é uma emoção transitória caracterizada por um alerta fisiológico e a percepção de sentimentos de apreensão, de tremor e de tensão; já a segunda é uma predisposição para responder de uma forma ansiosa e, mais precisamente, a tendência para responder pelo medo a estímulos estressantes (OLIVEIRA, 2012; TOMÁS, 2012).

A ansiedade, então, pode ser descrita como uma única e coerente estrutura cognitivo-afetiva inserida em um sistema motivacional. No centro dessa estrutura, pode-se atribuir o sentido de incontrolabilidade, quando o sujeito focaliza a possibilidade de futuras ameaças, perigos ou eventos potencialmente negativos (BARLOW, 2000).

De uma forma mais consensual na literatura (COSTA, 2000; DALGALARRONDO, 2019; OLIVEIRA; SISTO, 2002; SADOCK; SADOCK; RUIZ, 2017), a ansiedade normal diz respeito à reação que não é desproporcional à ameaça objetiva. Ela não envolve repressão ou outros mecanismos de conflito intrapsíquico, não requer elemento consciente e pode ser aliviada se a situação objetiva for alterada.

Assim, a ansiedade é uma resposta defensiva com valor adaptativo cuja função é alertar o indivíduo sobre possíveis perigos presentes no ambiente ou em situação a ser vivenciada, de modo que possa evitá-los a tempo, preservando sua integridade e garantindo a sobrevivência. De acordo com Sanchez-Cano, Bonals e cols. (2010, p. 271), “a ansiedade não se converte em patologia até a perda de sua função adaptativa, quando isso ocorre podemos falar de ansiedade *desadaptativa*”.

Entretanto, confrontado com as exigências e cobranças que gradativamente vão aumentando, o universitário se depara com a exigência pessoal de obter notas iguais ou acima da média, além de precisar agenciar as atividades individuais e em grupo que se caracterizam pelo conflito de opiniões e divergências na forma como as atividades são desenvolvidas. Segundo Pessoti (1999, p. 9), “cada época e cada classe socioeconômica possui contradições próprias que determinam fontes de ansiedade”.

A exposição contínua às situações de conflito vivenciadas nas atividades acadêmicas associadas às demandas pessoais, familiares e profissionais, são agentes estressores. Quando os agentes estressores permanecem por longo período, intensificam a ansiedade que se torna

um problema quando impacta negativamente o processo de aprender (RAPOSO; GÜNTHER, 2008). À medida que se envolvem nas tarefas acadêmicas, os universitários descobrem sentidos imprevisíveis, e, em parte, imperceptíveis, já que estes só se revelam com a imersão nestas atividades (FABRIS, 2014).

O sentimento de inabilidade pode aumentar quando o universitário obtém notas baixas nas avaliações, associando o resultado obtido à incapacidade e incompetência. De acordo com Hall, Lindzey e Campbell (2000), a dinâmica da personalidade é dirigida pela necessidade de cada sujeito gratificar as próprias necessidades por meio de transações com objetos no mundo exterior. Afirmam que o ambiente, no qual vivemos e nos relacionamos, possui como função o papel de modelar a personalidade.

Desse modo, quando o desempenho acadêmico fica aquém do esperado, informações de perigo e insegurança são transmitidas ao sujeito e a ansiedade sinaliza a possibilidade de reprovação do semestre ou o atraso na finalização do processo de formação.

Nesse sentido, a ansiedade em universitários tem delineado questões reflexivas quanto à tipologia, as características que possibilitem identificá-las, os traços latentes e os critérios de mensuração, visando realizar ações preventivas e intervenções cabíveis.

Portanto, esta pesquisa busca contribuir com esta temática a partir do olhar psicopedagógico no tocante ao aprofundamento sobre o obstáculo epistemofílico. Isto se concretiza na discriminação/identificação do tipo de ansiedade que interfere negativamente no processo de aprendizagem. Cada tipo de ansiedade desadaptativa relacionada à produção de conhecimento implica uma resolução/ação diferenciada no âmbito da promoção de saúde e educação, desde orientações até intervenções psicopedagógicas.

Os comportamentos ansiosos não são valorizados no cotidiano da vida acadêmica, pois foram naturalizados em função da frequência com que ocorrem, entretanto, podem ser identificados por meio dos sintomas psicológicos e das respostas que produzem. Logo, o nervosismo antes de uma aula, o pânico e/ou o esquecimento durante uma avaliação de aprendizagem, a impotência ao fazer trabalhos acadêmicos, ou até mesmo a falta de interesse por uma matéria considerada difícil (CARVALHO *et al.*, 2015) são classificados como eventos corriqueiros que não precisam receber atenção ou cuidado.

No entanto, os sintomas podem ser utilizados para identificar os níveis adaptativos de ansiedade, sobretudo se forem relacionados com os fenômenos fisiológicos responsáveis pela adaptação do organismo às situações de perigo (BENUTE *et al.*, 2009). Em contrapartida, quando se desviam da função sinalizadora, tendem a desencadear sintomas

patológicos, fazendo com que o universitário possa desenvolver algum transtorno de ansiedade que afetará seu desenvolvimento psicológico, comprometendo, posteriormente, o seu rendimento acadêmico (ANDRADE *et al.*, 2016).

Desse modo, é importante ressaltar que o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (APA, 2014) apresenta os transtornos de ansiedade como alterações que compartilham características de medo e ansiedade excessivos além de perturbações comportamentais relacionadas a eles. O estresse, gatilho desencadeador, é uma alteração psicossocial considerada fator de risco para o desenvolvimento de outros transtornos mais graves (SEIXAS; SANTOS, 2019).

## **1.2 Justificativa**

Os universitários são vulneráveis às doenças mentais, pois experienciam, continuamente, eventos estressores, como a pressão exercida por professores e familiares, a realização de provas, a apresentação de trabalhos e a privação de sono para concluí-los. Agregam-se a esses fatores de risco a falta de lazer, os planos em relação ao futuro, os trabalhos e estágios extracurriculares, que, quando associados entre si, predispõem a maior probabilidade de desenvolvimento de transtornos psicológicos (LEÃO; GOMES; FERREIRA; CAVALCANTI, 2018; SEIXAS, SANTOS, 2019).

Importante salientar que há vasta quantidade de pesquisas e trabalhos realizados pela Academia e pelos equipamentos de saúde mental em torno dos níveis de ansiedade que tendem a comprometer a qualidade de vida e o desempenho pessoal, profissional e acadêmico das pessoas. Entretanto, o mesmo não acontece quando se refere às pesquisas para identificar os tipos de ansiedade que, se conhecidos, permitiriam elaborar ações e estratégias preventivas tanto pelas universidades quanto pelo próprio aluno/acadêmico.

Situações vivenciadas no cotidiano das salas de aula entre aprendente/conteúdo; ensinante/aprendente; nas relações inter e intrapessoais, quando naturalizadas, fazem com que episódios passíveis de intervenção sejam colocados no campo do senso comum. Entretanto, se os tipos de respostas que a ansiedade produz pudessem ser identificadas, ações interventivas poderiam ser disponibilizadas e o comprometimento na/da aprendizagem poderia ser minimizado.

Nesse sentido, justifica-se a construção de uma escala que permita identificar os tipos de ansiedade, que possa ser utilizada na Academia quando o aprendente se depara com

alguma dificuldade inerente à compreensão do conteúdo ofertado e quando o aprendizado é interpretado como uma ameaça ao sujeito.

### **1.3 Objetivo**

O objetivo geral desta investigação é: Criar e validar uma escala de avaliação tipológica de ansiedade na aprendizagem de universitários, a partir do olhar psicopedagógico.

Os objetivos específicos são:

- a) Descrever os construtos definidores para identificar as características presentes nos tipos de ansiedade: sinalizadora, confusional, paranoide e depressiva;
- b) Elaborar os itens para a construção da escala tipológica a fim de identificar os tipos de ansiedade que compõem o obstáculo epistemofílico que comprometem o processo de aprendizagem de universitários;
- c) Validar o instrumento de coleta de dados para identificar os tipos de ansiedade que constituem o obstáculo epistemofílico sob a perspectiva psicopedagógica.

### **1.4 Estrutura do Trabalho**

Este relato de pesquisa foi estruturado em cinco capítulos, com exceção da apresentação, e tem como foco apresentar os estudos que descrevem as etapas de construção de uma escala psicopedagógica para identificar os tipos de ansiedade que causam bloqueios na aprendizagem de universitários. Desta forma, os capítulos estão divididos em: Introdução, Tipos de ansiedade na aprendizagem e construção de escala para identificação das ansiedades desadaptativas: revisão teórica, Metodologia, Análise dos dados e Considerações finais.

Na introdução foi feita uma breve apresentação do conceito de ansiedade que se encontra presente no repertório humano e tem a função de sinalizar situações de perigo. Este capítulo permitiu delimitar o tema pesquisado no presente trabalho, além da relevância e justificativa para sua investigação.

Em seguida, apresentamos o quadro teórico com os conceitos-chave referentes à ansiedade e aos tipos de ansiedade na aprendizagem, além de discutirmos as Escalas Psicopedagógicas de Ansiedade na Aprendizagem.

O terceiro capítulo se refere à metodologia de pesquisa, no qual descrevemos o caminho da pesquisa para criação da escala psicopedagógica de avaliação de ansiedade na aprendizagem de universitários.

O quarto capítulo compreende a análise e a discussão dos dados, e precede o último capítulo, em que são apresentadas as considerações finais.

## **2 TIPOS DE ANSIEDADE NA APRENDIZAGEM E CONSTRUÇÃO DE ESCALAS PARA SUA IDENTIFICAÇÃO: REVISÃO TEÓRICA**

O processo de aprendizagem possui características mais complexas do que a mera repetição e memorização de práticas ou conceitos. Abrange a multiplicidade de experiências e valores que são incorporados ao longo do tempo, envolvendo aspectos socioemocionais, culturais, psíquicos, físicos e cognitivos. Inerente ao processo está a ansiedade que ganha destaque como alteração patológica e que deve ser suprimida em detrimento da sua função adaptativa, no entanto, revisita-se essa classificação por meio da interlocução entre as diferentes teorias que abordam o tema. Para refletir sobre esta questão, foi escolhida a contribuição da perspectiva psicopedagógica inspirada na Epistemologia Convergente (VISCA, 2010).

A base conceitual e teórica da psicopedagogia a partir da Epistemologia Convergente de Visca (2010) está na integração de três arcabouços teóricos compostos pela Escola Psicanalítica (Sigmund Freud), a Escola Piagetiana (Jean Piaget) e a Escola da Psicologia Social (Pichon-Rivière). Cada abordagem, com o seu enfoque e a forma de perceber o homem, valoriza as adaptações internas e externas que convergem para um ponto comum: a aprendizagem (BOSSA, 2019; FERNANDEZ, 1991; SERRA, 2012; VISCA, 2010).

No presente trabalho, amplia-se o espaço de diálogo com a psicopedagogia através da inclusão do Olhar Fluido proposto por Oliveira (2005) que se baseia na Teoria da Complexidade de Morin (2005) e na Teoria do Mosaico dos Isomorfos Não-Triviais de Maluf (*apud* MARQUES, 2003). Valoriza-se a rede de saberes numa perspectiva transdisciplinar, assim sendo, podemos inferir que a Epistemologia não seria mais apenas convergente, como defendida por Visca (2010), e sim dialógica e sistêmica, como defendida na Epistemologia Não-Ordinária.

O Olhar Fluido se articula com as demais escolas de pensamento ao propor que o equilíbrio humano se aproxima mais ao movimento de equilíbrio-desequilíbrio, e de caos-ordem, do que a estática característica da posição definidora de conclusão processual (OLIVEIRA, 2005). Para o Pensamento Fluido, diversos planos e dimensões precisam ser observados e valorizados, pois “o observador e o observado podem não estar no mesmo plano, o que interfere no resultado da observação. [...] São eixos de observação que se entrecruzam e formam uma constelação a partir das conexões estabelecidas” (*ibidem*, p. 37).

Este será o referencial utilizado para refletir sobre a ansiedade na aprendizagem de universitários.

A noção de ansiedade como mecanismo sinalizador de perigo iminente ou futuro existente no repertório humano, e a de aprendizagem como um estado perene do sujeito, transitam no campo do vivenciado, isso porque tanto uma quanto a outra não são coisas novas; nascem, vivem, amadurecem e morrem com a gente. Todavia, quando experienciadas pelo universitário, deve-se agregar aos conceitos (ansiedade-aprendizagem) a compreensão de que não são estáticos e nem imutáveis, pois os sujeitos são ativos e criadores/inventores da realidade na qual as relações são vivenciadas e construídas (MARQUES, 2003). Permitir-se captar a fluidez inerente à aprendizagem é exercitar o Olhar Fluido que possibilita identificar o que surge de novo no que já está estabelecido e/ou definido e que se supõe realidade/verdade consolidada.

Sendo assim, encontra-se aqui o desafio de refletir sobre a ansiedade não em sua intensidade, mas em sua organização psíquica, energética. Para tanto, os conceitos fundamentais que sustentam esta reflexão foram revisados, sistematizados e divididos em duas seções: a) tipos de ansiedade na aprendizagem; e b) instrumento de identificação de ansiedade na aprendizagem.

Considerando-se que o foco do nosso estudo envolve a relação vincular que os aprendentes estabelecem com o objeto do conhecimento, é relevante sinalizar o período de pandemia (2020-2021) em que os universitários foram submetidos a uma nova forma de acessar o conteúdo educacional, informativo e formativo, com uma mudança abrupta e radical na forma conservadora, tradicional e bancária para a modalidade remota em que prevalecem os recursos digitais.

O período pandêmico foi marcado pelo aumento dos níveis de ansiedade conforme pesquisas realizadas na área (TROI TINHO *et al.*, 2021; SILVA; CRUZ; BRITO; BRAGA, 2021; SILVA; ROSA, 2021). Os resultados obtidos reiteram o fato de que a ansiedade se manifesta para proteger o sujeito frente a situações de perigo, ao emergir durante o isolamento social em todos os grupamentos humanos e segmentos sociais demonstra que mantém sua função básica/adaptativa.

## 2.1 Aprendizagem e Seus Tipos de Ansiedade

### 2.1.1 Aprendizagem segundo a psicopedagogia

De acordo com Fernández (1991), a aprendizagem acontece na interação com outro, pois o “aprender transcorre no seio de um vínculo humano cuja matriz toma forma nos primeiros vínculos mãe-pai-filho-irmão [...]” (p. 48). Portanto, ela não pode ser compreendida como uma estrutura concluída ou finalizada, sendo algo que está continuamente acontecendo, definindo-se como individual e coletiva, enquanto perene construção de conhecimento.

Da mesma forma que a aprendizagem está presente em todos os momentos de nossa vida, as dificuldades inerentes a este processo também podem surgir em qualquer nível de ensino, pois mesmo com as estruturas cognitivas amadurecidas, um determinado assunto ou área de estudo pode se tornar árduo à aprendizagem, do ponto de vista afetivo, e nos fazer reagir, negando-o (FERNÁNDEZ, 1991; SERRA, 2012; VISCA, 2010).

Quando aborda os elementos que perpassam a construção do conhecimento, Paín (1989, p. 11) expõe que “o processo de aprendizagem se inscreve na dinâmica da transmissão da cultura, que constitui a definição mais ampla da palavra educação”. Contudo, a autora salienta que estão presentes outras funções inerentes ao processo, definindo-as como contraditórias, caracterizando-as com diferentes funções: socializadora, repressiva e transformadora, e que possuem em comum o ato de aprender.

A aprendizagem está relacionada com a qualidade do vínculo que é estabelecido nas interações acadêmicas, portanto, não é o produto, e sim o processo. Este se consolida em construção de conhecimento, quando o aprendente transforma a informação recebida através de leituras e das trocas de conteúdo. Informação diz respeito aos dados captados no ambiente através da interação de acordo com a capacidade intrínseca do ser enquanto indivíduo de uma dada espécie. Conhecimento, por sua vez, é a construção de sentido aplicada à realidade pelo aprendente e negociada com o coletivo. Logo, aprender implica modificar-se, transformar-se a partir da interação. Aprender relaciona-se com a (re)estruturação vincular entre o sujeito e a realidade construída na forma de conhecimento (FERNANDEZ, 2001a, 2001b; LIMA, 2013).

Este quadro interacional vincular efetiva-se na articulação inteligência-desejo e no equilíbrio assimilação-acomodação que ocorre na conexão entre sujeito desejante e sujeito cognoscente (ANDRADE, 2006).

Desse modo, a instituição de ensino é o espaço privilegiado em que as funções de aprendizagem se materializam. De acordo com Paín (1989), a função socializadora da aprendizagem se caracteriza por experimentar a vida em sociedade. Portanto, se as instituições de ensino atuam inseridas em um projeto social, têm como missão integrar o ser humano nos diferentes segmentos sociais, de modo que cada sujeito faça uso do conhecimento produzido pela cultura, colocando-o a serviço da sociedade. Por outro lado, a autora ressalta que a função repressora da aprendizagem acadêmica está representada por contornos rígidos, em função da obrigatoriedade da realização de provas, avaliações somativas, apresentação de seminários, prazos de entrega de trabalhos, além dos conteúdos a serem assimilados. Por conta desses limites, não é possível atender ao desejo de aprender do aprendente. A partir disso, a dicotomia está na função transformadora, cuja missão é garantir a manutenção da cultura por meio da socialização, ao mesmo tempo que delimita/reprime o sujeito (SERRA, 2012).

As relações entre conhecimento, saber, desejo e adversidades relacionadas à jornada são os fios utilizados para construir o ato de aprender (AMARINS, 2017; FERNANDES, 1983; PAÍN, 1989; PASSOS, 2006). Por isso, infere-se que o movimento desejante é a mola propulsora com a qual se constrói o conhecimento. É a partir da própria constituição como sujeito desejante, que este faz contato com o conhecimento e se permite ser um sujeito autor para construir seu próprio saber.

A ação do aprender é alimentada por duas estruturas simbólicas: uma energética e outra cognitiva. Uma estrutura não ocorre sem a outra, embora a força de cada uma possa prevalecer e suprimir a outra, influenciando a ação interativa do sujeito com o objeto de conhecimento em determinadas situações (AMARINS, 2017).

A estrutura simbólica energética, desejante, é inconsciente, impulsiona o sujeito, intensifica a interação e a troca de informação. Ela é responsável pelo inventário de significantes ligados a outros significantes. O objeto do conhecimento pode assumir valências diferentes para sujeitos distintos dependendo da estruturação simbólica, valência positiva (aproxima/atrai) e valência negativa (rejeita/repele) (CABRAL; NICK, 2006), por isso, repressão e repetição também se fazem presentes nesta dinâmica.

A estrutura simbólica cognitiva é composta de uma parte consciente e outra inconsciente, organiza o sujeito, participa da sistematização dos conteúdos recebidos por meio do armazenamento, interpretação e articulação da informação (FERNANDÉZ, 1991; ALMEIDA, 1993). Organiza-se em esquemas virtuais de ação, invariantes funcionais de organização e adaptação (assimilação e acomodação, equilíbrio), na direção de construção de sistemas cada vez mais equilibrados e abrangentes.

A visão psicanalítica trabalha com a ideia de dois instintos humanos básicos: sexualidade e agressividade. Estas forças instintuais podem ser: a) expressas livremente sem modificação; b) bloqueadas na expressão (pelo menos temporariamente); ou c) expressas de modo modificado. Cabe destacar a diferença entre instinto (*instinkt*) e pulsão (*trieb*). Instinto refere-se à questão biológica, à herança genética, trata das necessidades físicas, de objetos predeterminados. Pulsão, por sua vez, é um conceito localizado entre o psíquico e o somático; representante psíquico dos estímulos captados do organismo (FREUD, 1976 [1916]).

Pulsão refere-se à questão energética dirigida a objetos diversificados e não predeterminados. Ela é conhecida por seus representantes: o representante ideativo e o afeto (expressão qualitativa da quantidade de energia pulsional). Isto significa que, se a pulsão não se prender a uma ideia, ou não se expressar em um afeto, nada saberemos sobre ela. As construções e direções vinculares estão relacionadas aos afetos e são mobilizados, vividos e representados na interação (VALENTIN; ALMEIDA, 2019).

A aprendizagem funciona como o equivalente funcional do instinto (PAÍN, 1987; FERNANDEZ, 1991), visto que pode ser compreendida como modalidade de ações transmitidas próprias do ser humano. Herda-se a competência e não o conteúdo, que será construído dentro de um contexto interacional sócio-histórico. Partindo deste argumento, podemos inferir que aprender possui as mesmas possibilidades das forças instintuais de expressão, bloqueio ou mascaramento.

A aprendizagem transcorre intensa e, incessantemente, quando o aprendente estabelece interação funcional e saudável com o objeto de conhecimento. Desse modo, a vivência vincular pode ser observada quando há coerência entre os atributos do objeto e o manejo dos aspectos estruturais (cognitivo, afetivo, social e motor) da aprendizagem.

O aprendente capta valências positivas/atração ou negativas/rejeição (CABRAL; NICK, 2006) no objeto de conhecimento, e, ao fazê-lo, negocia sentidos e supera possíveis

alterações existentes na experiência vincular e dissociações de atributos, (re)organizando-se e atualizando estas valências (VISCA, 1987; BARBOSA, 2005).

A psicopedagogia recorre à perspectiva construtivista para compreender a estrutura simbólica cognitiva, com ênfase no pensamento piagetiano, que contribui com os construtos de organização e adaptação (assimilação e acomodação) e equilíbrio.

De acordo com Piaget (2009), a ação humana acontece a partir de uma necessidade do sujeito se adaptar ao desequilíbrio ou ruptura com a rotina. Em decorrência desse evento, ele procura novas formas de se relacionar com o mundo e surgem novas indagações para obter novamente o equilíbrio (ANDREOZZI, 1995, 2008). Porém, este equilíbrio apresenta-se com uma nova qualidade, um aperfeiçoamento da ação, que atinge níveis mais complexos de organização das experiências. Segue o contínuo movimento de reequilíbrio.

Para que a equilíbrio ocorra, Piaget cunhou dois conceitos: 1) assimilação – aspecto cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual nos esquemas ou padrões de comportamentos já existentes, ou seja, coloca novos conceitos em esquemas que existem; e 2) acomodação – que representa a mudança de configuração de um ou mais esquemas, ou seja, é a criação de novos esquemas ou a modificação de esquemas antigos. Sob essa perspectiva, a construção do conhecimento pode ser descrita como uma espiral crescente voltada à equilíbrio (BOSSA, 2019; PASSOS, 2006; SANCHIS; MAHFOUD, 2007; WEISS, 2012 [1994]).

Na seara da construção do conhecimento, este se faz pela diferenciação quando o objeto pode ser construído psiquicamente por meio de sua representação pela via dos significados. As indiferenciações se mobilizam para as diferenciações por meio das significações que fazem diferenças e só são possíveis de acontecer pela linguagem ao separar e delimitar sujeito e objeto de conhecimento, diferenciando-os ao promover a relação entre ambos (AMARINS, 2017; ANDREOZZI, 1995, 2008; PASSOS, 2006). A linguagem implica na diferenciação entre as ações do sujeito e o próprio sujeito. O que se introduz nesta diferenciação são os significantes que se sucedem e podem ser significados por meio de uma representação (do jogo simbólico ao conceitual) (VALENTIN; ALMEIDA, 2019).

De acordo com Lajonquière (1992, p. 190) “as aprendizagens se processam na ordem do significante” e do desejo. O autor afirma, ainda, que:

Os significantes encarnados guardam em si os traços dos processos passados. Desta forma, apre(e)nder alguma coisa nova significa reciclar uma aprendizagem anterior. Pode-se concluir assim, que as vicissitudes nas aprendizagens são o produto das tensões próprias da articulação significante que as possibilita, e processa o conhecimento. Mais ainda, admitindo que os significantes estão

ancorados no corpo, este deve ser considerado como a sede dos processos de aprendizagem e não o organismo como de hábito se diz (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 190).

A capacidade de classificar, descrever e seriar sobre determinado conteúdo acadêmico precisa percorrer a via das significações (construções) que são estabelecidas nas trocas enquanto representações simbólicas. Sob essa perspectiva, a mobilidade e a diferenciação se ampliam, pois as representações, tanto simbólicas quanto conceituais, permitem estabelecer relações entre as diferentes informações. Portanto, as trocas entre essas relações e as substituições realizadas não estão mais restritas à dimensão perceptiva (MOKREJS, 1995; MUNARI, 2010). Assim, é possível: apreender, apropriar-se da realidade social e representar o mundo sociocultural em função das trocas que ocorrem por meio dos significados.

Em conformidade com Weiss (2012 [1994]), o aprendente está constituído pelos aspectos: a) orgânico (construção biológica do sujeito); b) cognitivo (relacionado às estruturas cognitivas do sujeito); c) afetivo (refere-se à afetividade do sujeito e sua relação com o desejo de aprender); d) social (trata da relação estabelecida com a família e a sociedade); e e) pedagógico (relacionado ao método, avaliação, conteúdo, apresentação das aulas, dentre outros), que conferem ao aprendente o lugar de sujeito integral (BOSSA, 2019; SERRA, 2012). Para fins deste estudo, cabe destacar que o aspecto afetivo possui valência positiva se o vínculo for satisfatório, ou negativa se as articulações não atenderem às expectativas do aprendente.

Esse reconhecimento estende o campo de atuação do universitário, oferecendo-lhe espaço ampliado de (res)significação de si e (re)elaboração de conteúdos apre(e)ndidos durante o período de formação profissional, pois o ato de aprender não se refere somente à aquisição de conhecimentos. É isto, também, mas é algo mais...

Aprender tem relação com a postura frente ao outro, reflete os saberes que nos atravessam e, também, os não saberes que nos constituem. Enquanto seres cognoscentes, aprender envolve articular as dimensões cognitiva, afetiva e relacional em busca da construção de uma autonomia de pensamento que envolve uma relação/articulação dialógica e alteritária (VILELA, 2019).

Todo conhecimento é resultado de um trabalho que envolve elaboração interna e externa que demanda o/do sujeito desejante e não pode ser empreendido sem investimento energético (PAÍN, 1987; FONSECA, 1995; SERRA, 2012; BOSSA, 2019). No caso do universitário, ao atender, de forma satisfatória, às exigências do meio acadêmico, manejando

com habilidade os agentes estressores, terá de lidar, apenas, com as dificuldades inerentes ao conhecimento que tenta (re)construir.

Todavia, caso isso não aconteça, os elementos ansiogênicos tenderão a paralisar ou limitar a construção do conhecimento gerando comprometimentos a curto e longo prazo. Dentre estes comprometimentos estão: evasão, transtornos de saúde mental, baixo rendimento, comprometimento das atividades laborais, familiares e sociais.

### 2.1.2 Obstáculos na Aprendizagem

As dificuldades identificadas na aprendizagem podem ser pluricausais, entretanto, quando o universitário fica à margem do que lhe é solicitado e impossibilitado de acompanhar o grupo, os mecanismos de defesa do ego são acionados e as resistências ativadas (JACOB; LOUREIRO, 1996; SERRA, 2012; CASTANHO, 2013). A intensificação da ansiedade ocorre de forma imperceptível com mudanças comportamentais, que são, no primeiro momento, compreendidas como evento comum ao desenvolvimento da tarefa ou das atividades propostas em sala de aula.

As tarefas acadêmicas podem ser realizadas individualmente ou em grupo, todavia, enquanto seres de relação, tem-se que o compartilhamento de opiniões irmanam os sujeitos entre si, valendo como certos os resultados deliberados no grupo e/ou por maioria de pessoas no grupo. Bion (1966), postula que em qualquer grupo coexistiriam dois níveis: o de tarefa e o de valência.

O nível de tarefa tem relação com a dimensão consciente, racional que se organiza em torno do eixo de procedimentos e papéis (compreendido em conformidade aos princípios científicos e meios sofisticados) que contribuem para a cooperação entre membros durante a realização dos trabalhos. O nível da tarefa define “a mentalidade de grupo de trabalho”, que está continuamente atravessada pelo nível de valência, no sentido de esboçar a esfera emocional (protomental) dos seus membros.

O segundo nível articula-se com a valência, organizando-se sobre três hipóteses de base: a) dependência – em que os membros se comportam como se quisessem ser protegidos pelo líder, transferindo-lhe a responsabilidade pela estabilidade emocional e intelectual do grupo; b) luta-fuga – em que o grupo age como se estivesse ameaçado por um perigo e precisa se proteger de algo que não nomeia e considera presente; para se autorregular, elege um bode expiatório (interno ou externo) como presa provisória; c) acasalamento – refere-se

aos laços que se formam entre dois participantes no interior do grupo, simbolizando a promessa de que todos os problemas atuais serão resolvidos. As três hipóteses são consideradas obstáculos a realização da tarefa (*ibidem*, 1966).

Se o aprendiz conseguir manejar a situação, afastando a sensação de perigo, conseguirá se reorganizar, reequilibrando a aprendizagem do novo conteúdo. Por outro lado, se a instabilidade permanecer, a exposição constante e contínua às exigências e demandas acadêmicas, familiares, pessoais e sociais se articularão entre si, intensificando a sensação de perigo e os mecanismos de defesa, que continuarão ativos produzindo quadros patológicos e disfuncionais (CASTANHO, 2013; JACOB; LOUREIRO, 1996).

Para Bachelard (1996), os obstáculos estão diretamente relacionados ao ato de aprender e emergem quando o conteúdo de uma disciplina não é familiar ou não é bem compreendido pelo universitário. Quando o estudante possui uma formação anterior, infere que o conhecimento adquirido em outra área é um facilitador para assimilar melhor e mais rápido o que será aprendido no novo curso que elegeu. Entretanto, quando isso não acontece, a ansiedade se intensifica, prejudicando o desempenho e a compreensão das informações mais simples, a relação entre ensinante/aprendente, as trocas interpessoais com os colegas de turma e o sentimento de pertença ao curso (BACHELARD, 1996; TRINDADE; NAGASHIMA; ANDRADE, 2017).

Discriminar os obstáculos presentes na aprendizagem permite fundamentar ações e estratégias para o enfrentamento e/ou remoção deles, disponibilizando ao aprendiz condição de modificar os níveis de ansiedade que congelam ou paralisam a aprendizagem. É possível identificar, também, os indícios ou sintomas (aspectos manifestos) que emergem nas interações sociais experienciadas pelo aprendiz. Destaca-se que esta classificação tem apenas sentido didático, visto que a aprendizagem está referenciada pela concepção de sujeito integral, no qual tudo é dinâmico e está em movimento.

De acordo com Visca (2010), as causas que dificultam a aprendizagem são os obstáculos: epistêmico, epistemológico, funcional e epistemofílico.

O obstáculo epistêmico possui como base a teoria piagetiana e se refere à estrutura cognitiva do aprendiz, derivativa do nível de operacionalidade que ele já alcançou (BURLAMAQUI; AGUIAR; BATISTA, 2019; FERREIRA, 2009). Relaciona-se à capacidade perceptual para “captar a informação transmitida e a dificuldade para transformar o que é exterior (a matéria) em pensamento” (CONSTANTINO, 2003, p. 118), constitui-se no curso de estruturação cognitiva, sendo afetados pelos mesmos fatores que a promovem.

Converter o objeto do conhecimento em elemento do pensamento não ocorre de forma imediata, precisando passar por um processo de transformação que envolve sair da ação para a representação. Assim, a barreira ou o obstáculo epistêmico se presentifica na articulação entre os sistemas lógicos e de significação que garantem a interpretação dos eventos que ocorrem no mundo. Se o universitário não realiza a passagem da experiência sensível para o simbolismo, não consegue aglutinar palavras e imagens. No obstáculo epistêmico, o conhecimento fica limitado pela forma como o sujeito compõe a apreensão da realidade (OLIVEIRA, 2009), ocorrendo a lentificação ou a paralisação da aprendizagem.

O obstáculo epistemológico foi caracterizado por Bachelard (1996) como pontos de resistência ao conhecimento científico que podem ocasionar a lentidão ou o regresso dos conteúdos acadêmicos (LABATI-TERRA, 2014; VASCONCELOS, 2013), demonstra o aspecto insistente e generalizado de certas resistências ao conhecimento científico que não ficaram restritas ao passado, mas se presentificam sempre como impasse ao progresso do pensamento humano.

Frente à apresentação de conceitos acadêmicos/científicos, cabe ao ensinante desarticular os esquemas mentais, as ideias preconcebidas e opiniões infundadas dos aprendentes, antes de lhes ensinar o que quer que seja, pois, esses conhecimentos infundados são obstáculos à aprendizagem que se pretende alcançar. Entretanto, isso não ocorre sem resistência, visto que este obstáculo consiste em não aceitar o conhecimento que entra em contradição com a concepção de mundo e de vida. O aprendente, influenciado pelos valores culturais que o definem enquanto sujeito, não consegue se desvencilhar de valores já consolidados, e permitir a elaboração de novos saberes, em função do choque entre os conhecimentos leigos e científicos (NOGUEIRA; LEAL, 2011; VISCA, 1991, 2010).

Os obstáculos funcionais, segundo Barbosa (2005, p. 233), podem ser “de caráter orgânico ou de funcionamento do pensamento e podem se ligar tanto às hipóteses de dificuldades cognitivas, quanto às relacionadas às vinculações afetivas do aprendiz com as situações de aprendizagem”. Corresponde às dificuldades que o sujeito apresenta em algum domínio da inteligência (análise, síntese), funcionalidade das estruturas e nas desigualdades entre aspectos figurativos e operativos, sinalizando a forma com que o pensamento acontece (SOUZA, 2017).

Os obstáculos epistêmicos constituem-se no processo de estruturação cognitiva, seguindo o curso da construção da inteligência. No obstáculo epistêmico, o aprendente não dispõe dos recursos cognitivos de que precisa para aprender (FORTUNA, 2010; VEIGA,

2014), por isso, a interrupção ou a lentificação no desenvolvimento cognitivo do aprendente determina o nível de operatividade necessária para realizar determinada tarefa acadêmica. Quando o obstáculo epistêmico se manifesta, é possível identificá-lo por meio do atraso na realização de tarefas que exigem habilidades cognitivas mais amadurecidas, a lentificação ou a parada da aprendizagem.

Conceito de origem psicanalítica também utilizado por Pichon Rivière, o obstáculo epistemofílico, figura principal do presente trabalho, refere-se à “falta de amor pelo conhecimento” (SAMPAIO, 2019, p. 63). Este tipo de obstáculo designa o vínculo afetivo que o aprendente estabelece com as situações e pessoas no ato de aprender. “Esse obstáculo pode adotar diferentes configurações, que se constituem a partir das ansiedades básicas que sustentam os vínculos de um aprendiz com o mundo” (BARBOSA, 2005, p. 235). Está agrupado em três categorias, a primeira: o medo à confusão – contempla a dificuldade do aprendente em aceitar conhecimento novo por medo da indiscriminação entre o sujeito e o objeto de conhecimento; a segunda: o medo ao ataque – em que predomina o sentimento de ser agredido pelo objeto; e a terceira: o medo à perda – o sentimento está voltado para a perda do já adquirido (ALMEIDA, 2014; FERNANDES, 2004; SAMPAIO, 2019).

### 2.1.3 Tipos de ansiedade constitutivas do obstáculo epistemofílico

A ansiedade faz parte do repertório comportamental humano, portanto, normal no sentido de comum, e neste trabalho será denominada como ansiedade sinalizadora. Só assume característica patológica quando é desproporcional à situação que a desencadeia ou quando não existe um objeto específico ao qual se direcione (MARKS, 1987; SHARMA; ANDRIUKAITIS; DAVIS, 1995). Nessa circunstância, é um estado emocional com componentes psicológicos e fisiológicos, apresentando sensações subjetivas de antecipação, medo ou apreensão associadas a graus de grande excitação e reatividade autônoma (MONTIEL; BARTHOLOMEU; MACHADO; PESSOTO, 2014).

Níveis elevados de ansiedade, quando relacionados à aprendizagem, produzem alterações nos campos fisiológicos e psicológicos, comprometendo a evolução das etapas, pois interferem na atenção seletiva, codificação de informações na memória, raciocínio, concentração e percepção e no desempenho em geral. Portanto, abordar o conceito de ansiedade envolve necessariamente a referência a um conjunto de sentimentos e emoções

experienciadas pelo humano frente às situações desconhecidas ou que não fazem parte da sua rotina.

Os mecanismos de defesa, para Freud, seriam como operações mentais do Ego (EU) contra a ansiedade (CAMPOS, 2018). O pensamento freudiano os descreve como recursos inconscientes que protegeriam a mente de sentimentos e pensamentos difíceis de lidar, ou de impulsos carregados de desejo que o Ego (EU) consideraria perigosos, ou que entrariam em conflito com as exigências do Superego. A inclusão de informações novas no repertório humano causa resistência e, esta, por sua vez, produz medo do que não é dominado ou compreendido.

Os obstáculos, sob essa ótica, surgem em um determinado momento da vida do sujeito, por questões afetivas, cognitivas ou funcionais, interferem no aprendizado provocando sintomas e/ou inibições (FERNANDES, 2005; FORTUNA, 2010; VEIGA, 2014; VISCA, 2010). O sintoma e a inibição, quando utilizados na área da psicopedagogia, definem o vínculo entre o sujeito, o objeto de conhecimento e o ato de aprender. É construído pela interação que solicita do sujeito o uso das habilidades cognitivas e funcionais.

Inibição é “restrição normal de uma função” (FREUD, 1987 [1926], p. 107). A inibição não é necessariamente patológica. Contudo, o sintoma é. “Um sintoma é um sinal e um substituto de uma satisfação instintual que permaneceu em estado jacente, é uma consequência do processo de repressão” (FREUD, 1987 [1926], p. 112). Sintoma “denota a presença de algum processo patológico” (FREUD, 1987 [1926], p. 107). O excesso de repressão provoca a inibição da pulsão epistemofílica. A inibição pode se tornar um sintoma. A elaboração, como recurso terapêutico, relativiza os fatores que constroem a inibição e o sintoma.

Resumindo, na perspectiva psicopedagógica, a ansiedade é estudada enquanto presente na relação entre sujeito e objeto do conhecimento, ou seja, como componente da pulsão epistemofílica. A ansiedade sinalizadora<sup>2</sup> é esperada durante a aprendizagem, em um quantitativo de energia que favoreça a equilíbrio, referindo-se ao movimento de atualização entre assimilação e acomodação. A questão vincular entre sujeito e objeto do conhecimento é pulsional, isto é, atualizável, com negociação de sentido. As reações ao

---

<sup>2</sup> Termo utilizado para diferenciar a ansiedade que possui a função primária de sinalizar perigos presentes no ambiente de aprendizagem do termo ansiedade normal utilizado na área de saúde como referência comparativa para a ansiedade patológica.

medo podem ser experienciadas, mas são elaboradas e manejadas positivamente. Todavia, quando o fluxo pulsional está comprometido, forma-se o obstáculo epistemofílico.

Visto que o comprometimento energético afetivo pode se apresentar como inibição ou como sintoma, dependendo de suas características, sendo categorizados três tipos desadaptativos de ansiedade: confusional, paranoide e depressiva (conforme quadro 1), identificadas como os tipos de ansiedades na aprendizagem que marcam a emergência do obstáculo epistemofílico como variável que compromete a relação do sujeito com o objeto do conhecimento. Sendo a ansiedade confusional e a depressiva caracterizadas pela manifestação sintomática e a paranoide uma expressão inibitória (BOSSA, 2019).

Quadro 1. Resumo esquemático dos tipos de ansiedades na aprendizagem

<b>ANSIEDADE NA APRENDIZAGEM</b>			
<b>Sinalizadora</b> (Ansiedade adaptativa) Equilíbrio Assimilação Acomodação	<b>Conversão da ansiedade</b> (Ansiedade desadaptativa)  Modalidade de aprendizagem desalinhada Obstáculo epistemofílico (estrutura desejanete)		
Ansiedade sinalizadora	Ansiedade confusional	Ansiedade paranoide	Ansiedade depressiva
	Sintomática  Maníaca  Hiperassimilação Hipoacomodação	Inibitória  Fóbica  Hipoassimilação Hipoacomodação	Sintomática  Obsessiva  Hipoassimilação Hiperacomodação

Fonte: SILVA; OLIVEIRA, 2023.

### 2.1.3.1 Ansiedade Confusional (Sintomática)

A ansiedade confusional aparece quando o aprendiz, em sua interação com o objeto do conhecimento, não consegue discernir aspectos que sustentem seu julgamento. A semipermeabilidade na interação vincular é comprometida porque ele não consegue decidir o que entra e o que sai. As novas informações inundam seus pensamentos, mas não se conectam com as informações preexistentes.

Nesta categoria, o aprendente não consegue ter claras as suas possibilidades e limitações, fica confuso, e inseguro, e aguarda que alguém lhe diga o que fazer e como proceder. A ansiedade confusional relaciona-se ao medo frente à indiscriminação entre sujeito e objeto de conhecimento. Existe, assim, a perda do distanciamento entre ambos. O aprendente se desestrutura frente a nova aprendizagem, pois não consegue diferenciar sua potencialidade e sua limitação. É difícil para quem aprende estabelecer valências positivas e negativas ao que está sendo ensinado, o que o torna confuso, inseguro e dependente do julgamento do outro. Diante da nova aprendizagem, predomina o desequilíbrio, que causa o mal-estar, como consequência do sentimento desta confusão que se instaura (BLEGER, 2001; BARBOSA, 2005).

Por isto, a indiscriminação pela perda de uma discriminação preexistente e a dificuldade de perceber valências positivas ou negativas podem resultar em uma conduta dependente em relação à aprendizagem (BLEGER, 2001). A ansiedade confusional é vivida por todos diante da novidade, no entanto, sustenta, também, um vínculo dependente com as situações de aprendizagem. Desse modo, sempre que está diante de algo não conhecido, o estudante espera que alguém esclareça, assuma a frente e resolva o problema, como se fosse uma extensão do sujeito (AMADO, 2014; SAMPAIO, 2019).

Teoricamente, estes comportamentos são interpretados como ansiedade confusional pela aproximação da conceituação da posição gliscrocária, estágio mais primitivo do desenvolvimento humano (BLEGER, 1977), e da posição esquizoparanoide, conceituada por Klein. O que caracteriza estas posições são as defesas primitivas, a dissociação e a projeção. A simbiose, considerada nesta perspectiva como a incapacidade de discriminar e diferenciar as partes do objeto, apresenta como solução a aglutinação, a percepção de um só conjunto. A simbiose é utilizada pelo eu como mecanismo psíquico para lidar com a incapacidade do sujeito de suportar a separação com o objeto (CHATELARD; CERQUEIRA, 2015).

Quando a presença dessa ansiedade é muito intensa e frequente, a vinculação dependente de como as situações de aprendizagem podem passar a ser um obstáculo importante à aprendizagem (FORTUNA, 2010; BARONE, 2013; BLEGER, 1989). Muitos sintomas de dificuldades de aprendizagem podem possuir como causa vinculações afetivas inadequadas com as situações de aprendizagem, decorrentes da ansiedade confusional, que o não-conhecido pode gerar.

O aprendente percebe a nova aprendizagem como acima de sua capacidade e se coloca sugestionável ao comportamento do outro. Ele assume a posição passiva, não joga

com a aprendizagem, não se arrisca, esperando que o outro lhe indique o caminho, resolva a questão, ou lhe diga o que é preciso fazer, como agir. De acordo com Weiss (2010 [1994], p. 5), “os objetos do conhecimento escolar ultrapassam a capacidade de discriminação e de controle do ego do aprendente”.

O aprendente ansioso, quando apresenta quadro confusional, mostra-se indeciso, frágil, vacilante, oscilante, descoordenado, desorganizado, desatento, esquecido. Ele pode fazer perguntas em excesso e repetidamente, sem tempo para refletir e elaborar, ou justapor conceitos conflitantes (CARVALHO; SCATOLINI, 2013). Sua fala pode se alterar em ritmo e entonação, indicando dificuldade de organizar o pensamento e compreender o conteúdo. Seus comportamentos também podem indicar desorientação espaço-temporal, prevalecendo a insegurança. Por vezes, apresenta a tendência exagerada de prestigiar o professor ou outros aprendentes que tenham sucesso no aprender, estabelecendo um vínculo de dependência na aprendizagem.

A mediação junto a este aprendente direciona-se para melhorar sua capacidade de percepção de si e do mundo, no tocante à discriminação e reorganização psíquica. Enquanto se processa o autoconhecimento e a elaboração dos gatilhos ansiogênicos, o mediador pode promover atividades relacionadas à capacidade de organização, ordenação, classificação, planejamento e programação que colaboram com o manejo da situação e o controle do ego. O mediador pode se oferecer como continente seguro para que o aprendente possa arriscar-se em suas ideias, por exemplo, começar com uma dinâmica de tempestade de ideias, na qual as proposições são livres, sem organização e julgamento e, depois disso, explorar e sistematizar as ideias através da elaboração mediada, sem que a situação seja considerada uma avaliação (JESÚS; MIRANDA, 2017).

### **2.1.3.2 Ansiedade Paranoide (Inibitória)**

A motivação e as ações humanas visam a atender às necessidades de satisfação, que, quando alcançadas, geram outras necessidades e assim sucessivamente. Frente a essa busca, o homem tende ao desenvolvimento por meio da aprendizagem, confrontando-se com o novo. Abandonar e despedir-se do velho e entrar em contato com o novo desconhecido sempre acarreta vivência de ansiedade. Se tal ansiedade é intensa, torna-se paralisadora e configura-se a resistência à mudança (FORTUNA, 2010; SAMPAIO, 2005).

Romper estereótipos é uma ação necessária nos momentos de aprendizagem, gerando confusão e ansiedade. Ambas são elementos comuns quando algo novo é apresentado, entretanto, quando o novo é desconhecido e ganha intensa significação de perigo, surge a ansiedade paranoide (BLEGER, 1989, 2001; OLIVEIRA, 2014; PEREIRA, 2013; VISCA, 2010). Na ansiedade paranoide, o aprendente inibe, diminui e evita o contato com o objeto do conhecimento (FERNÁNDEZ, 1991) e adota uma atitude de hostilidade e desconfiança em relação ao que está sendo apresentado.

A ansiedade paranoide se relaciona ao medo de ser agredido e/ou destruído pelo objeto de conhecimento, desperta a reação de proteção, visto que as situações são percebidas como persecutórias (LUCCHESI; BARROS, 2007; AMADO, 2014). Prevalece o medo que a sensação de perigo emana. O aprendente vê a nova aprendizagem como ameaçadora, atribui valência negativa, percebe a nova realidade como capaz de desestruturá-lo, sentindo-se despreparado para enfrentá-la. Ele não consegue integrar as valências positivas e negativas do objeto do conhecimento.

A ansiedade paranoide tem pontos em comum com a posição esquizoparanoide kleiniana. Esta situação é percebida pelo aprendente como ameaçadora e/ou perigosa, e ele reage de modo regredido na tentativa de congelar a tensão. O medo prevalece e desencadeia a inibição psíquica como reação de proteção. O aprendente percebe o objeto do conhecimento como capaz de destruí-lo, desestruturá-lo (PEREIRA, 2012). A saída é criar uma situação imaginária que apague o perigo, ou seja, retire este foco da consciência e é como se o aprendente não vivenciasse mais aquela cena ansiogênica. Ele lida com o objeto parcialmente.

Assim sendo, o aprendente ansioso no quadro paranoide se mostra desconfiado, temeroso, podendo ter ataques de pânico e se tornar sensível ao extremo à apresentação de novos conteúdos. Ele evita, podendo até procrastinar, a tarefa da aprendizagem na tentativa de sair da situação ansiogênica.

O comportamento interacional prevalente é a ausência de permeabilidade. Predomina a rigidez mental e a paralisia cognitiva. O aprendente não consegue confiar para se permitir experimentar a flexibilidade interacional e entrar em contato com o objeto do conhecimento. Barreiras de contato são estabelecidas, podendo chegar ao ataque de pânico para evitar a interação (CAMARGO, 2015). Na interação com o ensinante, dois extremos de mesmo sentido podem se delinear: a) a idolatria numa posição passiva na espera de que o outro o proteja; ou b) a rebeldia numa posição de ataque identificando o ensinante com o próprio

objeto do conhecimento perseguidor e ameaçador (SEGAL, 1983). Ambas as situações apontam para a falta de permeabilidade, pois não há diálogo ou confronto de ideias, ou seja, não há atualização, existindo somente a evitação ao objeto do conhecimento. O objetivo é se esquivar da fonte ansiogênica.

Quando o aprendente idealiza o ensinante, é frequente a tentativa de estabelecer um vínculo de adoração e tendência a aproximar-se expressando curiosidade sobre aspectos pessoais daquele que ensina, desviando-se, assim, do foco da aprendizagem. O aprendente expressa: “Não me ocorre nada”, “Deu branco”, “Prefiro não me identificar, usarei pseudônimo”, usando de vários subterfúgios para procrastinar e fugir do fator ansiogênico.

O aprendente estipula valência negativa ao objeto do conhecimento, sem nem “jogar” com ele, e, desta forma, não consegue integrar as valências positivas e negativas. Ele evita se aproximar do objeto do conhecimento, postergando atividades pedagógicas, não se aprofundando ou dedicando atenção e/ou concentração ao tema estudado, mantendo a superficialidade.

Quando este “fingir-se de morto” na posição passiva de apenas esperar o tempo passar não der certo, o aprendente pode reverter esta energia que estava aprisionada em si, na direção de ataque ao outro. “A melhor defesa é o ataque”, diz o ditado popular. O aprendente que se sente agredido, encurralado, pode assumir uma posição desafiadora frente ao ensinante, tratando-o com agressividade por meio de questionamentos extremados, além de compará-lo com outras pessoas na mesma função, sem base na realidade (BÖCK; SARRIERA, 2006).

A mediação realizada pelo ensinante junto ao aprendente se direciona para reorganizar os parâmetros valorativos da nova aprendizagem. Como a desconfiança prepondera nestes quadros, o mediador não deve realizar cobranças excessivas, evitando reforçar no aprendente a possibilidade de vê-lo como opressor, juiz e/ou poderoso (FERNANDEZ, 1991; BOSSA, 2019). A atitude de respeito precisa transparecer no cuidado com o outro, na escuta empática, na escolha adequada dos padrões interacionais. O mediador pode dialogar com o aprendente no intuito de levantar indagações internas sobre os pilares que lhe sustentam a percepção, pois pode levantar reflexões e não propor imposições de leitura da realidade (PORTILHO; BLANCHET; SILVA; CORRÊA, 2017).

### 2.1.3.3 Ansiedade Depressiva (Sintomática)

Nessa categoria, têm-se como resultado a integração das valências positivas e negativas em um só objeto ou situação, pois o objeto é ambivalente (o aprendente o odeia ao mesmo tempo que o deseja). Aqui as valências não se encontram misturadas como no caso da ansiedade confusional, pois o universitário é capaz de conceber em um só objeto de aprendizagem a existência de aspectos positivos e negativos simultaneamente. Um professor pode ser chato e legal ao mesmo tempo, assim como uma disciplina ou uma tarefa. O aprendente é capaz de perceber os opostos presentes em uma mesma situação sem ter que os dicotomizar (BARBOSA, 2005; BÖCK; SARRIERA; 2016; FERNÁNDEZ, 1991).

Quando o sujeito se vê frente a tal situação tem medo de perder o que já conseguiu aprender e, por isso, deprime para permitir aceitar o conteúdo que era diferente daquilo que acreditava antes. O medo da perda pode assumir um tamanho maior do que realmente é, com isso, pode provocar o aparecimento de condutas depressivas muito intensas e frequentes, que tendem a gerar obstáculos na aprendizagem (BLEGER, 1989, 2001).

A ansiedade depressiva relaciona-se ao medo de perder o que já foi construído como objeto de conhecimento, impedindo o sujeito de se abrir ao novo. O aprendente tem a sensação de se desestruturar junto à modificação dos conhecimentos antigos que lhe serviam como sustentação (BARBOSA, 2005). Tem a tendência a maximizar a importância, a abrangência e o impacto dos novos conhecimentos. O aprendente justapõe as valências positivas e negativas em um objeto de conhecimento.

O aprendente ansioso no quadro depressivo tende a se mostrar passivo, frágil, triste, sem energia, impotente, com baixa autoestima e baixa tolerância à frustração. Podem ser observados também quadros de insônia, labilidade de humor, anorexia, choro intenso, otimismo em excesso e desconexão com a realidade, além de episódios de euforia e logorreia. De modo recorrente, insistente, superficial e/ou compensatório, pode buscar estabelecer vínculos afetivos com as pessoas do cotidiano.

A ansiedade depressiva tem alguns pontos de proximidade com a posição depressiva kleiniana, visto que o aprendente já consegue discernir o si mesmo do objeto do conhecimento. Ele percebe o objeto total e suas partes (SEGAL, 1983). Pela perspectiva kleiniana, há o medo de desaprender, de perder o objeto amado em razão do ódio e das pulsões agressivas direcionadas a ele, o que destrói o objeto do qual depende. A pessoa descobre a sua dependência pelo objeto e até sente a necessidade de protegê-lo contra seus

próprios ataques destrutivos. Nessa posição, em virtude da onipotência, também irrompe o medo de perder o objeto bom internalizado (CAMARGO, 2015).

#### 2.1.4 Fatores para Identificação e Construção dos Itens da Escala Tipológica de Ansiedade em Universitários

De acordo com Segal (1983), Melanie Klein redefine a forma de funcionamento psíquico, em especial, a noção que Freud tinha a respeito das fases de organização da libido, quando propõe o conceito de **posição**, que são etapas mais flexíveis, em que o psiquismo transita entre as posições paranoide e depressiva. O funcionamento saudável consistiria nessa possibilidade de transitar entre as posições. Descreve a existência do Eu, desde o nascimento, denominando-o de Eu Primitivo. É a partir dele que o bebê experimenta a ansiedade, mobiliza mecanismos de defesa e estabelece relações de objeto primitivas na fantasia e na realidade. Os conceitos que ofereceram a base para a construção dos itens da escala tipológica de ansiedade em universitários trazem como estrutura as ansiedades confusionais, paranoide e depressivas postuladas por Melanie Klein (1882-1960).

A ansiedade sinalizadora se insere, enquanto elemento comparativo, devido ao fato de que a ansiedade está presente em todas as fases da vida humana, com a função de garantir a saudabilidade do aparato psíquico, possibilitando a reorganização frente ao advento que a ative. A ansiedade confusional emerge quando a ansiedade sinalizadora é convertida para a função desadaptativa, transitando entre a paranoide e a depressiva e está relacionada ao uso excessivo da identificação projetiva, podendo ser concebida como apelo do ego para a resolução do conflito interno.

Assim, foram eleitos seis (6) fatores para identificar a ansiedade na aprendizagem, com o intuito de organizar os itens da escala tipológica que contemplam em sua composição: 1) modalidade de aprendizagem; 2) valência do objeto; 3) comportamento interacional; 4) medo; 5) reação manifesta; e 6) mecanismos de defesa.

##### 2.1.4.1 Fator 1 – Modalidade de Aprendizagem

A modalidade de aprendizagem posiciona o sujeito como autor do conhecimento que será elaborado. Em conformidade com Paín (1989), a aprendizagem se deve mais à sua função e modalidade, não sendo por isso uma estrutura. Deve ser concebida como um efeito

e “nesse sentido é um lugar de articulação de esquemas” (p. 15). As modalidades de aprendizagem referem-se à forma particular com que cada sujeito se aproxima do conhecimento; é a matriz com a qual formata o ato de aprender (FERNÁNDEZ, 1991).

Modalidade envolve a articulação e o equilíbrio entre corpo, desejo e organismo, sob essa perspectiva o universitário deverá ser capaz de utilizar dois movimentos cunhados por Piaget (2008), e apropriados pela psicopedagogia, que são: assimilação e acomodação.

As modalidades de aprendizagem iniciam-se no nascimento, desenvolvendo-se durante as interações com os membros do núcleo familiar, quando o ato de aprender se organiza de forma assistemática, ampliando-se para situações em que informações formais são adquiridas/transmitidas (sistemáticas) no sistema educacional (PEREIRA, 2021). No equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, sem a predominância de um sobre o outro, se dá a adaptação. Para garantir a aprendizagem, é preciso apropriar-se do conteúdo, o que pressupõe uma modalidade de aprendizagem observável por meio da equilibrção – processo autorregulador cujos instrumentos são a assimilação e a acomodação (WADSWORTH, 1997, FERNÁNDEZ, 1991).

Portanto, para identificar a estrutura na qual a ansiedade está posicionada, o fator referente à modalidade de aprendizagem permite obter dados sobre a forma que o sujeito se percebe enquanto aprendiz e a influência que os ensinantes têm no processo de aprender; o tipo de vínculo que estabelecem com o objeto de conhecimento; as histórias de aprendizagem que construíram e; como enfrentam situações que exigem reformulações e criação de novos esquemas.

Na modalidade de aprendizagem hipoassimilativa (hipoassimilação), há pobreza de contato com o objeto, não explora os recursos que possui, os esquemas para assimilação dos objetos são empobrecidos, o acadêmico apresenta dificuldade de lidar com o lúdico criativo e demonstra prejuízo na energia para transformar os conteúdos em produções novas, não cria, não consegue reconfigurar.

Na hiperassimilação, o aprendiz aborda vários assuntos enquanto realiza a tarefa ou atividade proposta; conversa, questiona, mas não ouve a resposta ou argumentação, porque já está formulando outra pergunta, fica preso a detalhes que não agregam valor ao que precisa assimilar, pois não consegue perceber o todo. Não amplia o cenário para realizar articulações entre o que sabe e o novo; internaliza precocemente os esquemas representativos; predomina o lúdico, utiliza em excesso a subjetivação, resiste para aceitar

os limites, demonstrando dificuldade para se resignar (PAÍN, 1989; FERNÁNDEZ, 1991; GOMES; VALE-DIAS, 2017).

Na hipoacomodação, o aprendiz tem dificuldade de estabelecer vínculos emocionais e cognitivos, não explora os objetos, como se lhe causassem sofrimento físico. Ao realizar atividades em grupo, pode ser confundida com uma pessoa preguiçosa em função da pouca contribuição que oferece. Na maioria das vezes só consegue realizar uma atividade, por conta do pouco contato que estabelece com o objeto. Falta-lhe o ritmo, possui dificuldade na internalização de imagens em função do déficit na representação simbólica e não gosta de repetir tarefas ou refazê-las. Entedia-se com trabalhos individuais ou em grupo, opta pelo não reconhecimento de que tem desejo de conhecer e que pode, inclusive, selecionar e escolher o que aprenderá (PAÍN, 1989; FERNANDES, 1991; SORDI, 2009).

Na hiperacomodação, o aprendiz demonstra dificuldade para criar ou elaborar textos autorais, tende a copiar, repete o que aprende sem questionar ou investigar. Aceita tudo o que lhe é dito de forma submissa e obedece sem problematizar, mesmo que não consiga entender o que lhe foi pedido. O contato com a dimensão subjetiva é empobrecido, assim não toma a iniciativa na realização de tarefas acadêmicas.

#### **2.1.4.2 Fator 2 – Valência do Objeto**

A relação objetual está presente na interação entre o sujeito e o objeto da aprendizagem. Esta interação é caracterizada pela vivência vincular determinada pela valência que rege este encontro. Na interação com o objeto, a estruturação simbólica do aprendiz capta e interpreta as valências como positivas e negativas (PICHON-RIVIÈRE, 2007).

As valências positivas aproximam e fortalecem o vínculo entre sujeito e objeto do conhecimento, despertando-lhe motivação, interesse e atração por informações novas. A curiosidade, quando incorporada como parte do eu, produz maior proximidade entre sujeito e objeto do conhecimento, reduzindo a ansiedade, pois o acadêmico sente a tensão quando se depara com algo novo, no entanto, é capaz de se reorganizar e (res)significar a nova informação, assimilando e adaptando-a, construindo novos conhecimentos.

O mecanismo de defesa é acionado, mas logo atualizado, ou seja, o estímulo ansiogênico não tem longa duração e/ou alta intensidade de modo a prejudicar a saúde do aprendiz. O mecanismo de semipermeabilidade, que é acionado na interação, funciona

como um filtro que permite ao sujeito dosar o ritmo e a quantidade de informação de modo a operá-la positivamente.

As valências negativas, pelo contrário, antes ou durante o encontro entre sujeito e objeto de conhecimento, afastam ambos do conhecimento. O manejo desta situação apresenta maior dificuldade, pois o gatilho que move a estrutura não advém da materialidade do encontro e, sim, de sua construção simbólica. Isto significa afirmar que o despertar da ansiedade não é fruto de uma percepção de perigo real, mas de uma situação povoada de fantasmas da psique, com indissociações de atributos e falta de negociação de sentidos.

A ansiedade desadaptativa é marcada por relações vinculares disfuncionais, nas quais preponderam as valências negativas, indiscriminadas ou indefinidas mantendo ou ampliando as imagens representacionais ameaçadoras e destruidoras, e o aprendente responde interpretando o objeto como perigoso. Este tipo de ansiedade patológica causa profundo mal-estar no sujeito do conhecimento, configurando-se no desprazer de aprender.

O aprendente ativa o filtro de modo disfuncional, ou fecha a trama de forma a não facilitar o contato com as novas informações, resultando em quadros rígidos de conhecimento. Em outra situação, ele abre demasiadamente a trama e passa a preponderar a entrada das novas informações, entretanto, nada permanece e a instabilidade prevalece. Em ambos os casos a interação está comprometida, visto que não vivencia a capacidade de atualização ou o agenciamento na troca das informações.

A ansiedade será vivenciada positivamente quando a reação do aprendente frente ao novo lhe permitir se autoecoorganizar para manejar a matriz operatória de acordo com o demandado pela situação, de modo semipermeável, assimilando e se adaptando aos atributos do objeto, ressignificando-o.

A reação ou resposta desadaptativa é aquela que dificulta ou impede a atualização interacional entre sujeito e objeto do conhecimento. A vivência vincular é conturbada e prevalece a total permeabilidade ou sua rigidez, o que afasta o sujeito do momento presente e o aprisiona aos fantasmas psicológicos. Esta experiência desconfortável pode ser generalizada em outras ocasiões, nas quais o sujeito do conhecimento ao primeiro sinal de ansiedade pode desencadear reações inadequadas incoerentes com o que está experienciando, cronificando o quadro disfuncional de ansiedade.

### **2.1.4.3 Fator 3 – Comportamento Interacional**

O comportamento interacional do aprendente com o objeto do conhecimento se caracteriza pela curiosidade e motivação para aprender, quando maneja as valências positivas e negativas do objeto. A relação vincular define as potencialidades para fazer elaborações novas, além da identificação das limitações inerentes à compreensão do conteúdo que precisará assimilar e acomodar. Frente à ansiedade, reconfigura as informações e a si mesmo, ressignificando o que sabe, posicionando-se frente às atividades propostas.

Pressionado por demandas oriundas de vários segmentos (pessoais, familiares, profissionais e acadêmicos), o aprendente organiza internamente o objeto amado/bom e o objeto odiado/mau, atribuindo-lhes valências positivas e negativas, portanto, separadas. Desse modo, o ego se identifica com os objetos bons que foram internalizados, e se não consegue obter o resultado desejado por meio das notas que são atribuídas, a ansiedade persecutória se manifesta por estar ligada à preservação do que é percebido como seguro.

Frente à exigência de tarefas estudantis, o pensamento se desorganiza, produzindo na/e durante a realização, hostilidade, desconfiança, afastamento do contato, procrastinação e a paralisação. Transitando entre os tipos de ansiedade, a ambivalência surge, pois se há frustrações, internas ou externas, os impulsos agressivos se tornam predominantes e o equilíbrio se rompe, dando origem à irritabilidade com o objeto e com as pessoas envolvidas no processo.

### **2.1.4.4 Fator 4 – Medo**

O medo contextualizado é passível de elaboração e está presente na ansiedade sinalizadora, permitindo o manejo da ansiedade, agregando opções para a ressignificação frente ao objeto, situações e pessoas. Entretanto, o medo experimentado nas ansiedades desadaptativas encontram-se articulados ao mundo dos objetos internos.

Paín (1985), quando aborda o tema sobre os conteúdos internos e externos, aponta que há a desvalorização das condições externas da aprendizagem. Nesse caso, o aprendente apresenta um déficit real do meio em função da confusão dos estímulos, falta de velocidade e ritmo para compreender, apreender e reelaborar as informações que lhe chegam.

As desorganizações psíquicas no processo de assimilação baseiam-se na ansiedade persecutória dos primeiros meses de vida, e se presentificam durante todas as fases do

desenvolvimento humano, incluindo-se as situações de aprendizagem, pois a essência dos medos de perseguição do indivíduo que se desorganiza frente ao novo é o sentimento de que existe algo hostil que vai lhe causar sofrimentos, danos e aniquilamento. Paralisado pelo medo de se perder, não assume a iniciativa ou liderança, elegendo a dependência na realização de tarefas pela falta/dificuldade de posicionamento.

O medo de ser agredido pelo que não domina ou não maneja predispõe ao ataque na posição paranoide, enquanto na posição depressiva, assume o comando, o medo de desaprender o que já está esquematizado, perdendo-se o que já estava assimilado.

#### **2.1.4.5 Fator 5 – Reação Manifesta**

O ambiente educacional e o espaço delimitado pela sala de aula são os locais privilegiados para se observar a qualidade e a natureza das relações intra e interpessoais. Nas trocas entre aprendente e ensinante é possível observar comportamentos que são construídos a partir da interação realizada entre aprendente e conteúdo, ensinante e conteúdo; colegas de turma e acadêmicos de turmas diferentes (diferentes períodos), dentre outras inúmeras possibilidades de associações entre elementos presentes no ato de aprender. O posicionamento, a postura e o comportamento frente ao que é aprendido possui relação com o desempenho, o domínio, a autoconfiança, a insegurança, a percepção de si, a percepção do outro, a forma com que cada sujeito se percebe e como é percebido pelo outro enquanto seres de relação e interação. Criar expectativas para o próprio desempenho ou não as atender implica estar em contato constante com a ansiedade. Na ansiedade sinalizadora, a resposta do sujeito é orientada para a (re)equilibração, como um mecanismo de autorregulação que tem como função garantir a interação eficaz entre o sujeito e o meio.

Pichon-Rivière (2007) expõe que por trás da representação expressa-se uma fantasia que caracteriza a relação vincular que o sujeito estabelece com os objetos. Assim, na ansiedade confusional, o sujeito oscila entre as posições vivenciando a indiscriminação, dificuldade em perceber valências positivas ou negativas, condicionando a participação em tarefas acadêmicas, sob a égide de “um vínculo dependente com as situações de aprendizagem” (BARBOSA, 2005, p. 235). Sob essa ótica, o acadêmico que não consegue ter claras as suas possibilidades e limitações, fica confuso, inseguro e precisa que lhe digam o que deve ser feito.

As reações na ansiedade paranoide visam à proteção do ego, pois o aprendiz sente-se perseguido e o amor pelo conhecimento converte-se em aversão, o que foi assimilado pode ser destruído, não só por um perseguidor fantasiado, mas pelo ódio experienciado. Ao sentimento de perda e mágoa associa-se a culpa, sobretudo quando o aprendente concebe que é o responsável pelos ataques destrutivos que são canalizados ao objeto.

#### 2.1.4.6 Fator 6 – Mecanismos de Defesa

A energia é imprescindível para o funcionamento do aparelho psíquico e é igualmente importante nos mecanismos de defesa deflagrados pela ansiedade. Tais mecanismos considerados bem-sucedidos são aqueles que atuam de modo a diminuir o nível de excitação presente, ou seja, os que conseguem lidar e diminuir a ansiedade. Os mecanismos de defesa malsucedidos são aqueles ineficazes neste manejo, isto é, os que não conseguem diminuir ou findar a ansiedade. Desta forma, eles criam alternativas para lidar com a reação de medo/ansiedade frente ao perigo, negando-a, disfarçando-a ou aprisionando-a. Como a situação não é bem-elaborada, não é resolvida, pelo contrário, a energia não é canalizada de modo eficaz para a saída do aparelho psíquico e cria um *looping*, um ciclo de repetições que não se atualizam.

Hinshelwood (1991/1992), a partir de sua leitura kleiniana, propõe que existem duas formas de ansiedade comparáveis à psicótica: a depressiva e a persecutória, que desencadeiam diferentes mecanismos primitivos de defesa.

Os mais arcaicos (contra a ansiedade persecutória) abrangem a aniquilação dos perseguidores, a expulsão (projeção, inclusive a identificação projetiva), a negação, a fuga para o objeto bom e a cisão. Na posição depressiva, as defesas maníacas – onipotência, negação, triunfo e controle desdenhoso – são características (HINSHELWOOD, 1991/1992, p. 136).

Os mecanismos de defesa do eu são utilizados para preservar o equilíbrio dos vínculos com os objetos internos e externos. Sua função é evitar o sofrimento psíquico e neutralizar aspectos da realidade e do eu para minimizar ou dirimir o aumento da excitação mental que causa desprazer. Estes mecanismos são calcados em fantasias e expressos na conduta manifesta. Para compreendê-los, é preciso reconhecer a dinâmica do aparelho psíquico, que implica: identificar e analisar a qualidade, dinâmica, flexibilidade e papéis das fantasias, investigar o porquê, para quê, sua direção, intensidade, duração, efetividade, pois envolve diferenciar os perigos reais dos fantasmáticos.

Ao seguir a lógica kleiniana, podemos inferir o aparecimento inicial de mecanismos esquizoides (dissociação, idealização, negação, controle onipotente, identificação projetiva), e, depois, os mecanismos maníacos e obsessivos, que marcam o início da posição depressiva. É importante lembrar que estas posições fazem parte do desenvolvimento humano (CAMARGO, 2015). Vivenciar bem e elaborar as questões dos períodos confusional, paranoide e depressivo são ações que possibilitam a estruturação de mecanismos neuróticos que colaboram com a defesa do ego, tais como: inibição, deslocamento e repressão, para posteriormente aparecer também a sublimação. Se o trânsito entre as posições não for resolvido de forma satisfatória, mecanismos temporários podem se tornar disfuncionais e mais permanentes, tais como a dissociação e as identificações projetivas exacerbadas.

#### 2.1.5 Discriminação e Comparação Tipológica das Ansiedades na Aprendizagem

Cabe salientar que a categorização da ansiedade em fatores tem como finalidade a compreensão dos elementos, pois o deslocamento entre as posições é dinâmico, constante e ininterrupto. As ansiedades serão categorizadas por seis fatores não se incluindo a Estrutura que identifica o momento vivenciado pelo aprendente que permite identificar o tipo de ansiedade que prepondera. Para compreender as variáveis que compõem cada fator, foi elaborado o quadro sinóptico (quadro 2) com a descrição dos fatores utilizados para compor os itens da escala, que permite discriminar e comparar entre os tipos de ansiedade investigado no presente trabalho. Contempla: 1) modalidade de aprendizagem; 2) valência do objeto; 3) comportamento interacional; 4) medo; 5) reação despertada; e 6) mecanismos de defesa. Esses dados possibilitam a discriminação e a comparação entre os quatro tipos de ansiedade na aprendizagem.

Quadro 2. Tipologia: estrutura, características e fatores das ansiedades no obstáculo epistemofílico

TIPOLOGIA					
Estrutura	Sinalizadora	Confusional	Paranoide	Depressiva	FATORES
	(Adaptável)	(Maníaca)	(Fóbica)	(Depressiva)	
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	Manejável Assimilação Acomodação	Hiperassimilação Hipoacomodação	Hipoassimilação Hipoacomodação	Hipoassimilação Hiperacomodação	<b>1. Modalidade de aprendizagem</b>
	<b>Positiva</b> Discrimina e maneja as valências positivas e negativas do objeto	<b>Negativa</b> Não discrimina e mistura as valências positivas e negativas do objeto	<b>Negativa</b> Fragmenta a percepção e ênfatisa (ou só reconhece) as valências negativas	<b>Negativa</b> Aglutina as valências positivas e negativas do objeto (aglutinação)	<b>2. Valência do objeto</b>
	Curiosidade, motivação para aprender, visão das potencialidades e limitações. Reorganização ressignificação	Desorganização de comportamento (pensamento e sentimento)	Hostilidade e Afastamento do contato Procrastinação, paralisação	Ambivalência de comportamento (pensamento e sentimento)	<b>3. Comportamento interacional</b>
	Medo contextualizado Possível de ser vivenciado e elaborado	Medo de se perder Prepondera a dependência e a falta de posicionamento	Medo de ser agredido ou destruído pelo novo objeto do conhecimento Prepondera a posição de ataque	Medo de desaprender e perder o objeto amado	<b>4. Medo</b>
	Reequilíbrio	Confusão	Agressão (reação ao medo de ser agredido)	Culpa	<b>5. Reação manifesta</b>
	Maduro e atualizável	Cisão do eu e identificação projetiva (de modo mais violento do que na ansiedade paranoide)	Cisão do eu e identificação projetiva	Regressão, somatização, anulação e negação	<b>6. Mecanismos de defesa</b>

Fonte: OLIVEIRA; SILVA, 2021<sup>3</sup>.

## 2.2 Escalas Psicopedagógicas de Ansiedade na Aprendizagem

O presente trabalho embasa sua relevância na revisão de literatura que permitiu observar que a ansiedade é objeto de estudo e interesse não só da psicologia, mas de outras áreas de conhecimento. A busca por instrumentos de avaliação da ansiedade com ênfase na

<sup>3</sup> O quadro é de autoria de Valéria M. Oliveira e Edneusa L. Silva, realizado durante os estudos para sistematização teórica, em 2021.

aprendizagem e na identificação de instrumentos de coleta de dados voltados para os tipos de ansiedade disponíveis no Brasil, foi realizada no período compreendido entre os anos de 2016 e 2020 nas seguintes bases de dados: IndexPsi, PePSIC, SciELO, LILACS.

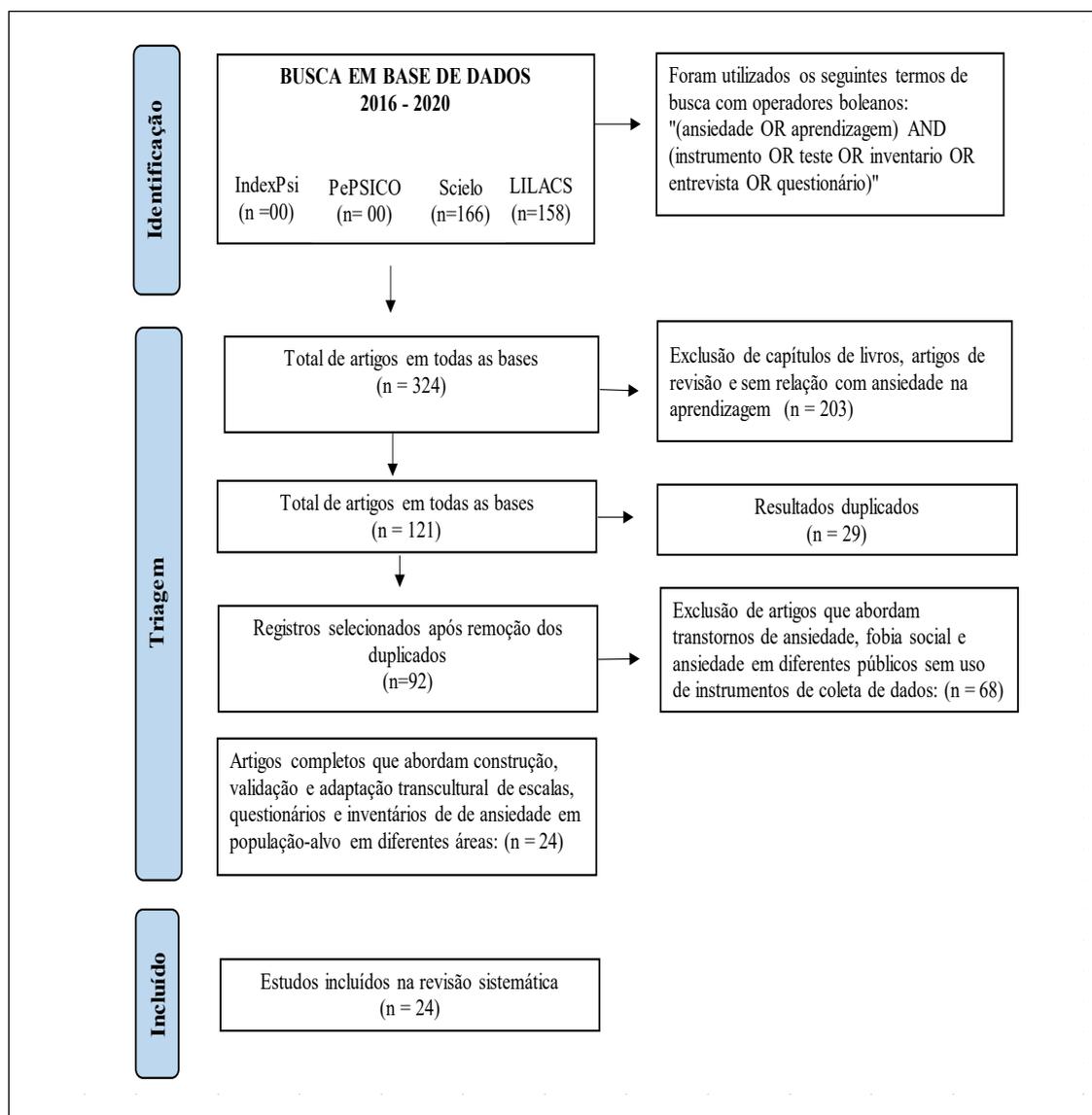
Foram utilizados os seguintes termos de busca com operadores booleanos: “(ansiedade OR aprendizagem) AND (instrumento OR escala OR teste OR inventário OR entrevista OR questionário)”. Os filtros utilizados foram coleções no Brasil, todos os periódicos, idioma em português e inglês, área temática: ciências humanas; WOS áreas temáticas: psicologia multidisciplinar, psicologia e psicologia educacional.

Para essa busca na Base IndexPsi não foram encontradas publicações relacionadas ao tema pesquisado; na PePSIC não foram obtidos resultados; na base de dados SciELO obteve-se 166 publicações, e na LILACS foram encontrados 158 resultados, totalizando 324 trabalhos acadêmicos.

O critério de inclusão utilizado para referenciar as buscas foram os instrumentos de avaliação de ansiedade com análise dos títulos e resumos dos estudos. Na triagem, foram utilizados os seguintes critérios para exclusão: capítulos de livros, artigos de revisão e artigos sem relação com ansiedade e aprendizagem, totalizando 203 artigos; os estudos duplicados entre as bases perfizeram um total de 29; e foram encontrados 68 artigos que abordavam transtornos de ansiedade, fobia social e ansiedade em diferentes públicos, sem uso de instrumentos de coletas de dados para avaliar níveis ou sintomas ansiogênicos na população participante da pesquisa.

Após a triagem, foram incluídos os 24 artigos restantes, com conteúdos completos que descrevem a construção, a validação e as etapas da tradução e validação transcultural de instrumentos que investigam a ansiedade em diferentes públicos, utilizando, para a coleta de dados, escalas, questionários e inventários de ansiedade. O fluxograma (figura 1) a seguir apresenta as etapas do processo de identificação, triagem e inclusão dos estudos que serão demonstrados segundo as recomendações do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) (PAGE *et al.*, 2021).

Figura 1. Fluxograma do processo de seleção dos artigos com identificação das bases de dados



Fonte: A autora, 2020.

Assim, foram incluídos os 24 estudos (quadro 3) que apresentaram a descrição dos instrumentos traduzidos, adaptados e criados por pesquisadores brasileiros para coletar informações sobre ansiedade no âmbito da saúde, da educação e da psicologia.

Dos artigos selecionados, foram extraídas as informações sobre os instrumentos publicados em território nacional, com a identificação do(s) autor(es), o ano de publicação, as características principais dos construtos investigados e o objetivo para o qual cada instrumento foi elaborado. A análise visou investigar se havia instrumento que pudesse ser utilizado para identificar os tipos de ansiedade presentes na aprendizagem, relacionado ou associado ao obstáculo epistemofílico.

Quadro 3. Instrumento, características, objetivo e autor/ano de pesquisas sobre ansiedade

INSTRUMENTO	CARACTERÍSTICAS	OBJETIVO	AUTOR /ANO
Escala de Ansiedade Infantil “O que Penso e Sinto” (OQPS)	O instrumento consiste em uma escala infantil para autoaplicação, contendo 37 itens. 28 relacionados com vários aspectos da ansiedade-traço (e.g., «Tenho medo de muitas coisas», «Sou nervoso(a)», «Tenho frequentemente dificuldades de respirar») e nove relacionados com a desiderabilidade social ou mentira. Os 37 itens têm apenas duas possibilidades de resposta: Sim e Não.	Avaliar emoções e comportamentos associados à manifestação da ansiedade em crianças.	GORAYEB; GORAYEB, 2008
<i>Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders</i> (SCARED)	Escala autoaplicativa, composta por 38 itens, que avalia sintomas do DSM-V de transtorno de ansiedade de separação, transtorno de ansiedade generalizada, transtorno do pânico, transtorno de ansiedade social e fobia escolar.	Avaliar a ansiedade em crianças, adolescentes e pais brasileiros.	ISOLAN; SALUM; OSOWSKI; AMARO; MANFRO, 2011
Inventário de Ansiedade e Fobia Social para Crianças (SPAI-C)	Inventário de autorrelato utilizado para rastreamento de casos de fobia social, quantificação de gravidade de sintomas e avaliação de eficácia terapêutica. Constituído por 45 itens em duas subescalas: fobia social (32 itens) e agorafobia (13 itens).	Avaliar níveis de ansiedade social em crianças	GAUER; PICON; DAVOGLIO; SILVA; BEIDEL, 2009
Escala Multidimensional de Ansiedade para Crianças (MASC-VB)	Escala de autorrelato, constituída por 39 questões e serem pontuadas em uma escala Likert de acordo com a experiência vivida em cada situação. O examinando deve marcar 0 (nunca é verdade) / 1 (raramente é verdade) / 2 (às vezes é verdade) / 3 (frequentemente é verdade)	Escala de autorrelato para avaliar sintomas de ansiedade em crianças e adolescentes com idade entre 8 e 19 anos.	VIANNA, 2009
Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE)	O inventário de ansiedade traço-estado de 20 afirmações (cada). Os indivíduos devem indicar como se sentem num determinado momento. Para cada afirmação, o sujeito deve assinalar uma das quatro alternativas, indicando como se sente: absolutamente não; um pouco; bastante; e muitíssimo (na escala A-estado); quase nunca; às vezes; frequentemente; quase sempre (na escala A-traço).	Investigar níveis e frequência de ansiedade em situações de exposição a agentes estressores	FIORAVANTI-BASTOS; CHENIAUX; LANDEIRA-FERNANDEZ, 2011
Escala de Ansiedade de Hamilton (Ham-A)	Composta por 17 itens. O tempo de aplicação varia em torno de 15 a 30 minutos. O autor sugeriu que a	Utilizada para avaliar exclusivamente	KUMMER; CARDOSO;

	escala fosse administrada por meio de entrevista, aplicada em parceria de dois clínicos bem treinados e experientes: um para conduzir a entrevista e o outro para fazer perguntas adicionais ao final.	em pacientes previamente diagnosticados com transtorno afetivo do tipo depressivo. Em função da organização e da escolha de seus itens, eles servem para identificar a gravidade dos sintomas depressivos, e não sua existência.	TEIXEIRA, 2010
Inventário de Ansiedade Geriátrica (GAI)	O inventário é composto por 20 itens dicotômicos em que o respondente deve marcar resposta declarando concordar ou discordar das afirmações apresentadas.	Instrumento breve para avaliação de ansiedade em população idosa com ou sem diagnóstico de alteração em saúde mental.	MARTINY, SILVA, NARDI, PACHANA, 2011
Inventário de Ansiedade de Beck (BAI)	Consiste em 21 itens descrevendo sintomas comuns em quadros de ansiedade. As questões são respondidas em uma escala de 4 pontos, variando de 0 (não a todas) a 3 (severamente).	Investigar níveis de ansiedade em situações de exposição a agentes estressores.	OSÓRIO; CRIPPA; LOUREIRO, 2011
Escala de Ansiedade para Adolescentes	A escala composta de 26 itens é de fácil aplicação e não demonstra dificuldade de compreensão, podendo ser aplicada coletivamente em um tempo aproximado de 15 minutos.	Escala de ansiedade para avaliar adolescentes com base nos sintomas de ansiedade da CID 10 e do DSM IV.	BATISTA; SISTO, 2005
Inventário de Ansiedade e Fobia Social (SPAI)	Apresenta um total de 45 itens, divididos em duas subescalas: fobia social (itens 1 a 32) e agorafobia (itens 33 a 45). Os itens avaliam quantitativamente a gravidade dos sintomas de ansiedade social e agorafóbica através de escala Likert de 7 pontos (0 = nunca; 1 = muito raramente; 2 = raramente; 3 = às vezes; 4 = frequentemente; 5 =	Avaliação específica de fobia social, conforme definida na DSM-III, contemplando aspectos somáticos, comportamenta	PICON e cols., 2005

	<p>muito frequentemente e 6 = sempre). A subescala de agorafobia acessa sintomas clássicos de ansiedade associada a situações agorafóbicas, auxiliando na distinção entre os diagnósticos de fobia social e transtorno de pânico com agorafobia. O inventário SPAI, em sua subescala de fobia social, também inova ao investigar em vários de seus itens (itens 9 a 25) a ansiedade presente em diversas situações sociais, levando em consideração quatro diferentes tipos de audiência avaliados por subitens: com estranhos, com figuras de autoridade, com sexo oposto e com pessoas em geral.</p>	<p>is e cognitivos deste construto.</p>	
<p>Escala de Comportamento de Segurança na Ansiedade Social (ECSAS)</p>	<p>A versão é constituída por 17 itens, em uma escala tipo Likert, com variação de 1 a 4, correspondendo às avaliações "nunca", "às vezes", "muitas vezes" e "quase sempre". A pontuação da escala é obtida pela somatória das respostas aos 17 itens, com o escore total podendo variar entre 17 e 68 pontos.</p>	<p>Avaliar um conjunto de comportamentos de segurança que os indivíduos com ansiedade social utilizam diante de situações sociais, a fim de prevenir as possíveis avaliações negativas, atribuídas aos outros.</p>	<p>BURATO; CRIPPA; LOUREIRO, 2009</p>
<p>Questionário de Ansiedade Social para Adultos (CASO)</p>	<p>Foi utilizada a versão brasileira do CASO, composta por 30 itens pontuados em uma escala Likert de cinco pontos, de 1 = “Nenhum ou muito pouco mal-estar, tensão ou nervosismo” a 5 = “Muito ou muitíssimo mal-estar, tensão ou nervosismo”. O CASO avalia cinco dimensões da ansiedade social, compostas por seis itens distribuídos aleatoriamente em cada uma: 1) Falar em público/Interação com pessoas em posição de autoridade. 2) Interação com pessoas desconhecidas. 3) Interação com o sexo oposto. 4) Expressão assertiva de incômodo, desagrado ou raiva. 5) Ficar em evidência ou fazer papel de ridículo.</p>	<p>Avaliar as situações sociais causadoras de maiores níveis de ansiedade na população, a partir de um estudo comparativo entre gêneros.</p>	<p>CABALLO; SALAZAR; IRURTIA; ARIAS; HOFMANN, 2010</p>

Escala de Ansiedade Social Liebowitz (LSAS)	Versão de autorrelato ( <i>Liebowitz Social Anxiety Scale - Self-Report, LSAS-SR; Liebowitz, 1987</i> ). Composta por 24 itens que avaliam ansiedade ou mal-estar, por um lado, e, por outro, evitação de situações sociais específicas. O mal-estar ou ansiedade é avaliado em uma escala de tipo Likert que varia de 0 (“Nenhum”) a 4 (“Intenso”) e a evitação de tais situações de 0 (“Nunca – 0%”) a 4 (“Geralmente – 100%”).	Avaliar situações de desempenho e de interação social que os indivíduos com TAS tendem a evitar ou temer.	
Teste das Pirâmides Coloridas - Teste de Pfister	Técnica projetiva. Consiste em um jogo de três cartões contendo o desenho de uma pirâmide, subdividida em 15 quadrículos e um jogo de quadrículos coloridos composto por dez cores subdivididas em vinte e quatro tonalidades.	Avaliação dos aspectos de natureza afetivo-emocionais da personalidade de um indivíduo. Sua utilização é extremamente útil em diversas áreas da psicologia como: clínica, organizacional, educacional e pesquisa.	CABALLO <i>et al.</i> , 2010  CABALLO <i>et al.</i> , 2012; CABALLO <i>et al.</i> , 2015
Escala Hospitalar de Ansiedade e Depressão (HADS)	Composta por 14 itens divididos em duas subescalas: Ansiedade (7 itens) e de Depressão (7 itens) que conjuntamente produzem um resultado total. A resposta do instrumento pode variar entre zero (baixo) e três (elevado), numa escala de Likert de 4 pontos	Identificar casos (possíveis ou prováveis) de transtornos de ansiedade e/ou depressão leves em populações não-clínicas.	KUMMER; CARDOSO; TEIXEIRA, 2008
Escala de Ansiedade Escolar para Crianças	Consiste em 40 frases distribuídas e 4 fatores: o núcleo do fator 1, foi interpretado como medo genérico; o núcleo do fator 2, foi interpretado como de satisfação ou compensação da ansiedade; o núcleo do fator 3, foi interpretado como de evitação; e o núcleo do fator 4, foi interpretado como de situações avaliativas associadas ao medo.	Avaliar ansiedade escolar para crianças frente a atividades escolares nos eixos comportamentais que expressam os sintomas descritos no CID 10 e no DSM IV.	VILLEMOR-AMARAL; FARAH; PRIMI, 2004

Tarefa de Stroop Emocional	Na tarefa Stroop emocional, os sujeitos são solicitados a nomear as cores nas quais foram grafadas palavras com valência emocional negativa, palavras-controle, ou sem qualquer valência emocional. De acordo com a hipótese de seleção de estímulos ameaçadores, a pessoa ansiosa, ao nomear as cores das palavras, focaliza sua atenção na palavra e não na cor, dificultando a tarefa de nomeação - fenômeno que não é observado em pessoas pouco ansiosas - ou na nomeação das cores das palavras neutras.	Avaliar a influência de viés de atenção para estímulos percebidos como ameaçadores no Transtorno de Ansiedade Generalizada.	SOARES-FILHO e cols., 2009
Teste de Associação Implícita-Ansiedade (TAI-Ansiedade)	A tarefa consiste no aparecimento de palavras, uma palavra ou um par de palavra à esquerda da tela do monitor; uma palavra ou um par de palavras à direita da tela do monitor e uma palavra no meio da tela do monitor. O TAI consiste em um paradigma de tempo de reação com o objetivo de avaliar associações entre diferentes classes de estímulos. Nesse paradigma, uma pessoa deve pressionar da forma mais rápida possível uma entre duas teclas de um teclado de computador, quando determinada palavra ou imagem surge no centro de um monitor. Em um primeiro momento, a pessoa aprende a discriminar itens que compõem duas categorias, como adjetivos positivos e negativos. Nesse caso, a pessoa deve pressionar uma tecla à esquerda do teclado quando um item positivo surge no centro do monitor, ou uma segunda tecla à direita, quando um item negativo for apresentado. Em seguida, a pessoa é treinada para outra tarefa de discriminação simples, dessa vez relacionada a duas outras categorias, como inseto e flores. Nessa tarefa, a pessoa deve pressionar a tecla à esquerda quando surgirem itens relacionados à categoria flor, ou pressionar a tecla à direita quando inseto.	Mensura o conceito de ansiedade implícita que as pessoas ou não querem ou não são capazes de revelar.	OLIVEIRA; SISTO, 2002
Escala de Ansiedade para Pacientes de Ambulatório	Composto por 39 frases, subdivididos em 3 fatores: o núcleo do fator 1 foi interpretado como apreensão, aflição; o núcleo do fator	Avaliar a ansiedade na situação clínica hospitalar de	FAVA; KRISTENSEN; MELO; ARAUJO, 2009

	2 foi interpretado como medo, ameaça e o núcleo do fator 3 foi interpretado como reações emocionais positivas de enfrentamento de situações ansiolíticas.	pacientes com doença não psicológica.	
Inventário de Fobia Social (SPIN)	Composto por apenas 17 itens, que abarcam três importantes critérios que definem a fobia social: o medo, a esquiva das situações e os sintomas de desconforto físico. Engloba tanto situações de desempenho quanto de interação social. Para cada item do questionário, solicita-se ao indivíduo que indique o quanto as situações ou sintomas descritos o incomodaram na última semana, devendo este marcar uma entre as cinco opções, que variam de “ <i>Not at all</i> ” a “ <i>Extremely</i> ”.	Avaliar a ansiedade de desempenho relacionado a interação social dos indivíduos.	VICTORIA; SOARES, 2008
Mini Inventário de Fobia Social (Mini-SPIN)	O Mini-SPIN contém apenas três (itens 6, 9 e 15) dos dezessete itens do SPIN, que em estudo empírico mostraram-se indicativos da fobia social generalizada. O Mini-SPIN é um instrumento autoaplicável composto por três itens que avaliam medo de constrangimento e evitação.	Avaliar medo de constrangimento e evitação.	OLIVEIRA; SISTO, 2004
Teste de Relações Objetais de Phillipson	Trata-se de um instrumento construído a partir do Rorschach e do Teste de Apercepção Temática, sob o enfoque das teorias das relações objetais, proposta por Melanie Klein e William Fairbairn. O TRO conta treze lâminas, distribuídas em três séries de quatro lâminas ilustradas cada, mais uma lâmina em branco. Cada uma das séries, denominadas A (infância), B (latência) e C (adulterez), respectivamente apresentam situações de relações objetais básicas: situações de uma pessoa, duas pessoas, três pessoas e situações de grupo. As quatro lâminas da série A apresentam-se da seguinte forma: A1, A2, A3, e AG e do mesmo modo se processará com as séries B e C. As lâminas operam como estímulos que tendem a evocar relações interpessoais conflitivas. As séries estão	Avaliar características da personalidade, a partir da teoria das relações objetais de Melanie Klein e William Fairbairn.	OSÓRIO; CRIPPA; LOUREIRO, 2009, 2010

	relacionadas ao nível de desenvolvimento humano.		
Rorschach	Composto por 10 pranchas com dez manchas padronizadas: cinco monocromáticas, duas bicolores e três policromáticas. A cotação é realizada segundo quatro categorias principais: a <b>localização</b> , os <b>determinantes</b> , o <b>conteúdo</b> e <b>respostas originais e banais</b> .	Informar sobre a estrutura de personalidade: a natureza da mentalidade do indivíduo, original ou estereotipada, as aptidões criativas ou reprodutivas, a adaptação à realidade, se é grande ou pequena, a prevalência da vida «interior» ou da vida «exterior», como o indivíduo controla as emoções e os sentimentos, se é propenso à ansiedade e de que forma lida com ela. Pode ser aplicado em crianças; adolescentes e adultos.	OSÓRIO; CRIPPA; LOUREIRO, 2010
Escala D'El Rey de Medo de Falar em Público (EDMF)	A EDMF é um instrumento de autopreenchimento que consiste em itens que avaliam a presença e a esquivia relacionada ao medo de falar em público, as cognições relativas a este tipo de ansiedade social e a interferência nas rotinas diárias da pessoa. Cada um dos 10 itens é avaliado em uma escala do tipo Likert que varia de 0 a 4: (0) nada, (1) um pouco, (2) moderadamente, (3) bastante e (4) extremamente.	Avaliar o medo severo de falar em público, relacionando-o aos critérios diagnósticos para fobia social do DSM-IV.	SILVA; ROSA; PAEGLE; BRAUNHOLZ; BOLGAR, 2004; D'EL REY, 2008

Fonte: A autora, 2020.

Com base na análise das pesquisas realizadas sobre o construto ansiedade, os instrumentos encontrados possuem como objetivo investigar ansiedade na infância, nos ambientes hospitalares, educacionais e sociais. Entretanto, nenhum se articula com a

ansiedade não patológica no campo da aprendizagem e tampouco com a psicopedagogia, evidenciando a necessidade de se elaborar um instrumento para identificar os tipos de ansiedade sob a perspectiva psicopedagógica.

### 2.2.1 Instrumentos de testagem: breve histórico

No Brasil, o interesse pela mensuração de atributos psicológicos surgiu por volta da segunda década do século XX. Nesse período, a possibilidade de medir as habilidades psicológicas, de forma rápida e em condições simples, abriu caminho para a expansão do “movimento dos testes” e sua aplicação, principalmente nos segmentos educacionais e laborais (CASTRO; CASTRO; JOSEPHISON; JACÓ-VILELA, 2006).

Todavia, após longo período de aplicação de instrumentos em território brasileiro, questionamentos sobre a validade das avaliações começaram a surgir oriundos de abordagens teóricas e metodológicas na psicologia, que enfatizavam: a superficialidade das medidas, a impossibilidade de medir a subjetividade individual, o aspecto ideológico (e não científico) e o caráter rotulador e de controle (COHEN; SWERDLICK; STURMAN, 2014). As críticas se fortaleciam quando entrava em cena a importação de testes europeus e americanos inadaptados à realidade brasileira. A maioria dos testes apresentava desatualização e ausência de padronização referente à população brasileira, inaceitável não validação e formação precária de profissionais que valorizassem a aplicação não mecânica das técnicas (JACÓ-VILELA; FERREIRA; PORTUGAL, 2006).

Mesmo após o reconhecimento da profissão, em 1962, a prática profissional exigia regulamentação quanto ao uso de instrumentos não adaptados que norteassem a coleta de dados envolvendo variáveis no âmbito da psicologia. Na contemporaneidade, já estão definidos os critérios necessários para construir instrumentos que coletam dados sobre atributos psicológicos, sendo os mais importantes: validade, fidedignidade e, por ocasião da finalização do instrumento, acrescentam-se os critérios de padronização da aplicação e normatização na interpretação dos resultados obtidos (BURATO; CRIPA; LOUREIRO, 2009).

A título de esclarecimento, considerando-se o objetivo do presente estudo, a validade de um instrumento refere-se à capacidade deste em medir/mensurar o atributo que se propõe investigar. É possível verificar a validade de três formas: a) pelo conteúdo – quando se avalia a escolha dos itens para saber se são apropriados para a obter as informações propostas sobre

o construto investigado; b) pelo critério – é a eficácia que um teste tem em predizer determinado desempenho de um sujeito; c) pelo construto – investiga-se se o instrumento consegue representar adequadamente o construto teórico que busca medir (ANDRADE; VALENTINI, 2018).

Em conformidade com Pacico (2015), instrumentos de testagem são recursos/acessórios que possibilitam atuar tanto no campo da intervenção quanto da prevenção. Serafini, Budzyn e Fonseca (2017) destacam que, na construção dos itens, “deve-se estar atento a parâmetros técnicos, a definição clara do construto que se vai investigar e conhecimento sobre a realidade da amostra-alvo” (p. 57).

Hutz, Bandeira e Trentini (2015) destacam a importância do recurso e ressaltam que “antes de construir ou adaptar um instrumento, é preciso avaliar qual a necessidade de realizar o procedimento, [...] no caso da construção, o pesquisador deve considerar se existe instrumento disponível e adequado às suas necessidades” (p. 56).

Portanto, a revisão de literatura realizada permitiu observar que não há instrumentos disponíveis em território nacional capazes de identificar os tipos de ansiedade constitutivas do obstáculo epistemofílico sob o olhar da psicopedagogia. Encontram-se pesquisas voltadas para a tradução, adaptação e validação de diferentes testes/escalas e inventários que mensuram os níveis de ansiedade, contudo, não estão embasados pela perspectiva psicopedagógica e nem voltadas para a identificação da tipologia de ansiedade na aprendizagem, que é o objeto do presente trabalho.

### 2.2.2 Princípios fundamentais para a criação da escala

Quanto aos princípios fundamentais para a construção da escala, Pasquali (2010a, 2010b) expõe, que se o pesquisador concluir que há necessidade de criar um instrumento é preciso levar em consideração alguns aspectos relacionados à tarefa, dentre eles, destaca-se a possibilidade de abordar particularidades culturais de forma mais específica. Os itens construídos para representarem o traço latente serão um reflexo do conteúdo que compõe sua expressão na cultura em que será aplicado; deverão apresentar linguagem inteligível à população que será pesquisada; além de valorizar a faixa etária e o nível cultural e representar a cultura do público-alvo (LINS; BORSA, 2017; BORSA; SEIZE, 2017; PACICO, 2015).

As etapas necessárias para a construção da escala para identificar os tipos de ansiedade, proposta neste estudo, estão em consonância com o que foi proposto por Pasquali (2013), Cohen, Swerdlik e Sturman (2014), Hutz, Bandeira e Trentini (2015), em que são apresentados os seguintes dados: conceituação do construto – referindo-se à definição constitutiva e operacional por meio da revisão da literatura acerca dos tipos de ansiedade presentes no obstáculo epistemofílico; criação dos itens para definir as categorias comportamentais; análise dos itens pela avaliação dos especialistas; alteração dos itens da escala consonante a pertinência das sugestões propostas pelos juízes especialistas; análise da compreensão verbal – análise semântica – realizada pelo público-alvo na aplicação do teste-piloto; revisão dos itens para a finalização do instrumento e aplicação em maior escala, o que conduzirá ao tratamento psicométrico dos dados coletados (DAMÁSIO; BORSA, 2017; BORSA; SEIZE, 2017).

Dado o grande uso que se faz das escalas, torna-se importante apresentar a definição conceitual, os princípios básicos que foram escolhidos para elaborar a escala tipológica de ansiedade em universitários e as etapas relevantes para a elaboração e validação desse instrumento, uma vez que as condições necessárias valem para a elaboração de qualquer instrumento psicométrico (PASQUALI, 1996).

### 2.2.3 Definição e tipos de escalas

A medida escalar constitui uma das várias formas que a medida psicométrica pode assumir. Nesta se incluem os testes psicológicos, os inventários e as escalas. As últimas diferem dos testes e inventários, porque aqueles são de uso mais corrente na avaliação das aptidões (onde há respostas certas e erradas) e estes, no campo da personalidade e da psicopatologia. Além disso, os testes e os inventários, quando comparados com as escalas, se apresentam como medidas para as quais existem normas de interpretação, ao passo que para as escalas comumente não são elaboradas tais normas (PASQUALI, 1996).

O principal avanço nos estudos de mensuração de atitude foi a proposição original de Likert, em 1932, que sugeriu uma escala unificada em que através do mesmo instrumento fosse possível identificar o sentido e a intensidade da atitude. Desde então (até a presente data), a mensuração neste formato é a mais aceita entre os pesquisadores e profissionais de mercado (SANCHES; MEIRELES; SORDI, 2011).

Um aspecto da mensuração que ganhou grande impulso a partir das ideias de Likert (1932) foi a validação. Esta corrente de estudos surgiu para responder à principal questão da área, que era saber se a escala elaborada pelo pesquisador possuía a capacidade de mensurar o construto desejado. Dessa forma, a validação envolve submeter o instrumento de coleta de dados ao tratamento estatístico, que são definidos na literatura como o conjunto de procedimentos utilizados para conferir maior credibilidade a mensuração (DANCEY; REIDY, 2013).

Entretanto, na presente pesquisa, elegeu-se o método da escolha forçada como modelo de apresentação dos itens, em que os participantes são levados a realizar valoração diferente aos itens, sem a possibilidade de concordarem com todos eles, fazendo com que não existam respostas extremas, pois precisam eleger a opção com a qual mais se identificam (BROWN; MAYDEU-OLIVARES, 2016; CAO; DRASGOW, 2019; VALENTINI, 2018), quando experienciam os efeitos da ansiedade em situação de aprendizagem acadêmica, independente do curso no qual estão matriculados e do nível de titulação em curso.

Ao construir uma escala de escolha forçada as opções de resposta são os formatos chamados: MOLE, RANK e PICK. No formato MOLE, termo que surgiu da junção da primeira sílaba de duas palavras em inglês “*most*” e “*least*”, que significam, respectivamente, “o mais” e “o menos”, o sujeito indica em cada bloco qual item tem mais a ver consigo e o que tem menos a ver consigo, sendo indicado para blocos com três ou quatro itens. No formato RANK, termo que vem da palavra em inglês “*rank*” que significa “classificar”, o sujeito deve classificar em ordem crescente o quanto cada item (COSTA, 2020) lhe descreve, sendo recomendado para blocos que contenham três ou mais itens. E o formato PICK, termo que vem da palavra em inglês “*pick*”, que significa “escolher”, o sujeito deve escolher somente um item por bloco (BROWN; MAYDEU-OLIVARES, 2016), modelo que é utilizado nesse trabalho.

O formato de resposta de escolha forçada foi baseado na Lei de Julgamento Comparativo, proposta por Thurstone (1994), que postula que as ações atitudinais de cada pessoa estariam distribuídas em um contínuo com distâncias regulares, portanto, quando se apresentam dois estímulos, a tendência é que a escolha se faça pela opção com a qual se percebe maior afinidade.

De acordo com Thurstone (1931), itens ranqueados possuem a mesma datação histórica quanto o tipo Likert, contudo, as análises da teoria clássica para itens de escolha forçada produzem escores ipsatizados, ou seja, ainda que os ranqueamentos para os itens

sejam distintos entre os participantes da pesquisa, a soma dos escores totais será, sempre, igual para todos os participantes (BROWN; MAYDEU-OLIVARES, 2013).

Para responder ao problema representado pelos escores ipsatizados, Brown e Maydeu-Olivares (BROWN, 2016; BROWN; MAYDEU-OLIVARES, 2011, 2012, 2013) propuseram o modelo Teoria de Resposta ao Item Thurstoniano (TRI-T). No modelo TRI-T, um dos aspectos centrais é a utilidade, cujo conceito, proposto por Thurstone, está relacionado ao afeto ou à motivação que o conteúdo do item provoca no sujeito. Salienta-se que a utilidade não é observada diretamente, pois se trata de uma variável latente, que explica os itens observados.

#### 2.2.4 Procedimentos para criação de escala

Os princípios da criação de uma escala podem ser divididos em três eixos, conforme a denominação de Pasquali (1996): procedimentos teóricos, procedimentos empíricos (experimentais) e procedimentos analíticos (estatísticos). O polo teórico enfatiza os postulados teóricos que devem fundamentar qualquer empreendimento científico, isto é, a clareza da teoria sobre o construto ou objeto psicológico para o qual se quer desenvolver um instrumento de medida e a operacionalização do construto em itens. Nesse caso, descreve o traço latente, bem como os tipos de comportamentos que constituem uma representação adequada do mesmo traço.

O eixo empírico ou experimental define as etapas e técnicas da aplicação de instrumento piloto e da coleta da informação para proceder à avaliação da qualidade psicométrica da escala, e o terceiro relativo ao analítico estabelece os procedimentos de análises estatísticas a serem efetuadas sobre os dados para se obter um instrumento válido, preciso e, se for o caso, normatizado (HUTZ; BANDEIRA; TRENTINI, 2015; REPPOLD; GURGEL; HUTZ, 2014).

## **3 METODOLOGIA**

### **3.1 Tipo de Pesquisa**

A metodologia do presente trabalho de pesquisa está embasada pelos tratamentos quantitativos e qualitativos por se considerar que os resultados contribuirão tanto na análise quanto na discussão final dos dados que serão obtidos após a aplicação da escala piloto para identificar os tipos de ansiedade em universitários.

De acordo com Minayo (2001, p. 22), o “conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem”, pois tornam mais ricas as informações obtidas e podem ser consideradas complementares, mesmo que essa leitura não seja compartilhada por todos os pesquisadores. Portanto, sob essa perspectiva, a pesquisa qualitativa pode ser apoiada pela pesquisa quantitativa e vice-versa, possibilitando uma análise estrutural do fenômeno em que os dados quantitativos e a análise processual mediante métodos qualitativos enriquecem as informações e consubstanciam os resultados obtidos.

### **3.2 Aspectos Éticos**

Para proceder com a coleta de dados, o presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Municipal Dr. Munir Rafful/RJ. O parecer favorável de número 5.416.743 foi consubstanciado em 18 de maio de 2022, com a liberação do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) sob o número: 58047222.3.0000.5255.

### **3.3 Participantes**

Participaram da pesquisa alunos universitários de instituições privadas e públicas, sem importar gênero, idade e o curso em andamento ou nível de escolaridade (graduação ou pós-graduação), não havendo restrição de período para responder aos itens da escala. Incluiu-se na participação os tecnólogos cujos cursos superiores possuem duração de dois anos.

Foram considerados válidos os dados dos participantes da pesquisa, com idade acima de 18 anos, regularmente matriculados nas instituições de ensino superior que aceitaram participar deste estudo e que se declararam aptos e em condições de responder ao questionário. A confirmação de que se encontravam em condições de responder às questões propostas na Escala conduzia o participante ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo texto correspondia à aceitação em continuar, momento em que se considerava o Termo assinado, confirmando a decisão de colaborar com a pesquisa.

O estudo passou por duas etapas de aplicação: a primeira identificada como teste piloto e a segunda após a finalização do instrumento. Participaram na fase piloto: 59 estudantes, com uma exclusão = 58; no teste maior participaram 229, estudantes com 2 exclusões =227.

### **3.4 Instrumento**

Elaborar os critérios para compor os itens no obstáculo epistemofílico em universitários para identificar os tipos de ansiedade é uma tarefa que exige cuidado, já que há uma gama ampla de informações que precisam ser valorizadas. Destaca-se o fato de que não foi encontrado instrumento voltado para essa temática, havendo também escassez de literatura que aborda o conceito e, quando encontrados alguns materiais, identificou-se apenas referências superficiais.

Assim, Ambiel e Carvalho (2017), quando abordam a escolha do formato com que os itens serão apresentados, orientam o pesquisador a valorizar o fato de que:

[...] o procedimento para operacionalização é de extrema importância para a qualidade da ferramenta desenvolvida, já que tem impactos na avaliação em si, bem como nos vieses que podem estar atrelados a ela. Todas as escolhas [...], desde o construto até a faixa de operacionalização em si desses construtos, tem impacto no uso prático da ferramenta (AMBIEL; CARVALHO, 2017, p. 47).

Desse modo, a escala elaborada para obter informações sobre as posições em que os aprendentes se encontram quando a ansiedade se converte em desadaptativa no processo de aprendizagem será apresentada no formato de escala de escolha forçada, composta por seis blocos com quatro opções, perfazendo um total de 24 itens. Em cada bloco, o participante só poderá assinalar uma opção para descrever o comportamento com o qual mais se identifica, referenciando-se pela situação-problema apresentada em cada um dos blocos.

### 3.5 Procedimentos

#### 3.5.1 Elaboração dos itens

Os itens da escala devem representar os construtos de interesse que manifestem o comportamento do respondente frente ao desejo de aprender e que permita identificar os tipos de ansiedade – sinalizadora, confusional, depressiva e paranoide – que surgem no ensino-aprendizagem, sobretudo quando os universitários são submetidos a conteúdos que não são conhecidos e percebidos como indicadores de perigo.

Para construir a Escala Tipológica de Ansiedade na Aprendizagem, os itens se basearam, inicialmente, em referencial teórico específico da psicopedagogia, que aborda os obstáculos desencadeados pela incapacidade egoica de canalizar saudavelmente o acúmulo de excitação que provoca a ansiedade. Por discutir esta temática a partir da psicopedagogia, a construção dos itens é referenciada, prioritariamente, pela leitura psicanalítica, em diálogo com Jorge Visca, Sara Paín, Alicia Fernández, Pichon-Rivière e Melanie Klein.

A redação dos itens será objetiva, simples, clara, sem ambiguidades e sem uso de expressões extremadas, com frases condizentes com o atributo que está sob investigação. A pulsão epistemofílica alimenta o desejo de saber e deflagra ações comportamentais voltadas ao ato de conhecer que são constitutivas do movimento de aprender. Contudo, obstáculos podem se interpor no decorrer das etapas que compõem o processo, fazendo com que o aprendente desenvolva e mantenha vínculos comprometidos com o objeto de conhecimento, que o impedem ou dificultam a aprendizagem, momento no qual se estabelecem as condições para a identificação do obstáculo epistemofílico.

A elaboração dos enunciados de cada bloco e as quatro opções da escala de escolha forçada foram inspiradas na literatura especializada e em falas de universitários com quadros de ansiedade na aprendizagem coletadas de modo exploratório e, posteriormente, categorizadas.

O procedimento de validação aparente e de conteúdo foi realizado por um grupo de juízes, docentes, todos com experiência pessoal e profissional importante no assunto investigado. Os juízes foram convidados a opinar sobre adequação semântica, contemplando na análise: facilidade de compreensão, adequação da representação comportamental e vinculação dos itens propostos em relação às respectivas dimensões para validação interna de conteúdos e construtos.

### 3.5.2 Aplicação informatizada

A maioria dos instrumentos e testes que coletam informações sobre atributos psicológicos é encontrada na versão impressa, apesar do avanço científico e tecnológico. De acordo com Miguel (2017), esse formato apresenta limitações ao destacar: fixidez dos itens (mesmos itens e mesma quantidade) que permite que o respondente recorde as opções disponíveis, as respostas que selecionou na(s) aplicação(ões) anteriores e o resultado obtido; a repetição dos itens e as orientações leigas para a realização de um teste ou questionário disponibilizadas na internet.

A crise sanitária (pandemia com isolamento social observada em 2020-2021), no entanto, demonstrou a possibilidade de realizar pesquisa utilizando as ferramentas digitais durante o isolamento social. Universidades, órgãos municipais estaduais e federais, conseguiram obter informações e coletar dados que lhes permitiram compreender e acompanhar a forma como os diversos grupamentos sociais (acadêmicos, crianças, adolescentes, professores, idosos, entre outros) estavam vivenciando e manejando as relações intrapessoais, interpessoais, profissionais, relacionais e afetivas (PRADO; PEIXOTO; SILVA; SCALIA, 2020). De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020), no primeiro ano da pandemia da covid-19, a prevalência global de ansiedade e depressão aumentou cerca 25%, e esse dado permitiu inferir que, ao final do isolamento, haveria aumento de comprometimento tanto das atividades laborativas quanto das acadêmicas.

Considerando-se a eficácia das ferramentas digitais, no presente estudo, a aplicação será informatizada com utilização de recursos multimídia. A informatização permitirá: obter dados de diferentes regiões, inclusive as mais distantes; facilitar a coleta e a recepção dos resultados; maior fidedignidade dos registros, pois o computador é capaz de registrar a latência da resposta, quantas vezes o respondente mudou de opção e até confirmar sua resposta e o número de vezes que reiniciou a atividade (ANASTASI; URBINI, 2000; MIGUEL; PRIMI, 2010; MIGUEL, 2017).

O uso de plataforma informatizada permite alterar os itens que compõem a escala, após a aplicação, na etapa estudo-piloto por conta da inexistência de custo, já que a versão informatizada difere, nesse caso, do uso da impressa (BENNETT, 2001; MIGUEL; PRIMI, 2010).

Assim, a coleta de dados foi virtual, por meio de formulário disponibilizado no *Google Forms* com adesão voluntária dos universitários. A veiculação do formulário com os itens de pesquisa ocorreu por meio de contato feito com coordenadores dos cursos de graduação e representantes discentes da graduação e pós-graduação.

### **3.6 Avaliação pelo Comitê de Experts – Validade de Conteúdo**

Nessa etapa, foram definidos os itens que deveriam compor a investigação dos traços latentes do obstáculo epistemofílico e identificadores da ansiedade sinalizadora, confusional paranoide e depressiva. Os itens apresentam a descrição dos comportamentos inibitórios e sintomáticos nos quadros desadaptativos de ansiedade e foram encaminhados aos juízes, pois esta etapa consiste na análise dos especialistas para que a escala seja apresentada ao público-alvo que oferecerá informações sobre a clareza e adequação dos itens.

A solicitação de análise por juízes foi acompanhada dos seguintes protocolos descritos a seguir: carta convite aos juízes (apêndice I); apresentação aos juízes do objeto de estudo (apêndice II).

Após o aceite na participação, foram encaminhados: os quadros descritivos das variáveis selecionadas para identificar as ansiedades presentes no obstáculo epistemofílico e suas características (apêndice III); a Escala de Escolha Forçada (EEF) para avaliação dos itens (apêndice IV); os protocolos/fichas para validação de conteúdo dos itens propostos na escala (apêndice V); a ficha para atribuição de valor aos critérios (apêndice VI). Os juízes deveriam avaliar os itens da escala quanto à clareza da linguagem, referindo-se a quão compreensível é o item; pertinência prática, que implica em avaliar se o item é relevante ao instrumento; e a relevância teórica para definir se o item representa o construto/comportamento que se pretende mensurar.

Os juízes possuem a função de verificar se os itens propostos atendem aos critérios de objetividade, se estão adequados ao fator/escala a que pertence o comportamento; se há clareza, ou seja, se é inteligível e claro até para pessoas que estejam nos períodos iniciais do processo de formação acadêmica; e se não há nenhum conteúdo inapropriado, pelo uso de termos que o adulto participante da pesquisa se sinta ofendido ou desconfortável, aumentando as chances de vieses de resposta. Os critérios foram selecionados em conformidade ao proposto por Pasquali e cols. (2010a, 2010b).

Na avaliação, cada juiz especialista deveria atribuir um valor ordinal, entre 1 e 5, de acordo com a qualidade do item. Foram considerados três aspectos: a clareza de linguagem (1. nada claro – 5. totalmente claro); a pertinência prática (1. nada pertinente – 5. totalmente pertinente); e a relevância teórica (1. nada relevante – 5. totalmente relevante) dos itens. Esse procedimento assumiu como referência os estudos de Hernandez-Nieto (2002), Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2010) e Pacico (2015). Para os itens em que não houvesse concordância, os juízes deveriam sugerir as alterações ou ajustes e, de acordo com a expertise, e se identificassem aspectos não contemplados, foi solicitado que fizessem sugestões de acréscimo, supressão ou reelaboração do item proposto.

### 3.6.1 Devolutiva dos Juízes: Análise dos Blocos na Escala de Escolha Forçada

Na devolutiva referente à análise semântica, foram sugeridos ajustes, por dois juízes, nos seguintes itens:

- Bloco 1: “Percebo que nas disciplinas mais desafiadoras, que exigem maior conhecimento, atenção e exercício, eu tendo a (FQ1): (opção que descreve a ansiedade paranoide) dizer para mim mesmo que não me preocupe, com o tempo aprenderei, basta não sentir estresse e deixar para lá. Tenho vontade de socar quando isto não funciona” (FP1). Substituir o termo “socar” por “gritar” ou “bater”.
- Bloco 5: “Quando faço provas dadas por professores que tiram dúvidas e são pacientes com os alunos”, (FQ5); substituir por “Quando faço provas de disciplinas de professores que tiram dúvidas e são pacientes com os alunos, eu,” (FQ5); (na opção que descreve a ansiedade confusional) confirmo como é só aparência, porque na hora da prova confirmo que o professor a elaborou para me prejudicar. Sei que vou tirar nota muito ruim por causa da maldade dele (FC5); substituir por sei que é só aparência porque na hora da prova confirmo que o professor a elaborou para me prejudicar. Sei que vou tirar nota muito ruim por causa da maldade dele (FC5).

Não foram sugeridas alterações semânticas nas demais questões, além das citadas acima, que foram acatadas e alteradas conforme sugestão dada pelos juízes.

O envio dos itens da escala para os juízes especialistas inicia o processo de validade relacionada ao exame sistemático do conteúdo cuja finalidade é determinar se os itens

cobrem uma amostra representativa do universo comportamental a ser mensurado e para determinar se a escolha dos itens é apropriada e relevante (PASQUALI, 2013; URBINA, 2007). Para que a escala tipológica de ansiedade possa ser apresentada ao público-alvo, nessa etapa da construção, serão contemplados os critérios para validação do instrumento quanto ao conteúdo.

A validade de conteúdo é feita a partir do julgamento de juízes que são profissionais com reconhecido conhecimento na área do construto a ser avaliado. Os juízes oriundos dos campos da psicanálise e da psicopedagogia analisaram a representatividade dos itens em relação aos conceitos e à relevância dos comportamentos descritores das ansiedades no obstáculo epistemofílico. Na avaliação, considerou-se que a validade de face (ou validade aparente) diz respeito à linguagem, representada na forma como o conteúdo se apresenta (PASQUALI, 2010; URBINA, 2007). Avanços na área da avaliação psicológica levaram a modificações na definição da validade, apontando que ela é dada pelo “grau no qual evidência e teoria dão suporte às interpretações dos resultados de um teste, conforme o uso para o qual é proposto, ou seja, refere-se às interpretações do teste e não uma propriedade do teste em si” (PACICO; HUTZ; SCHNEIDER; BANDEIRA, 2015, p. 72-73).

Para analisar a validade de conteúdo dos itens, foi utilizado o Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC) proposto por Hernandez-Nieto (2002), que considera como válidos os resultados maiores que 0,8. O CVC mede a proporção de juízes que estão em concordância sobre determinados aspectos do instrumento e de seus itens, permitindo analisar cada item individualmente e depois o instrumento como um todo (ALEXANDRE; COLUCI, 2011). As fórmulas utilizadas demonstram o coeficiente individual de cada opção que compõe os blocos da escala de escolha forçada, o coeficiente geral dos juízes e, por fim, o coeficiente livre de erro. A medida adotada foi de  $CVC > 0,80$  (SILVEIRA *et al.*, 2018; FILGUEIRAS *et al.*, 2015) e foram utilizadas as fórmulas conforme a figura 2.

Figura 2. Apresentação do algoritmo utilizado no presente trabalho para calcular o valor do Coeficiente de Validade de Conteúdo para cada item ( $CVC_i$ ) e do CVC total ( $CVC_t$ ) para os aspectos: clareza global da escala, coerência com o construto e correspondência sem

(1) Cálculo de  $CVC_i$  para cada item da escala:

$$CVC_i = \frac{\sum_i^x}{V_{max_x}}$$

(2) Cálculo do  $CVC_j$  de cada juiz para escala como um todo

$$CVC_j = \frac{\sum_i^c}{V_{max_o}}$$

(3) Cálculo do erro  $Pe_j$  para a polarização dos juizes:

$$Pe_i = \left(\frac{1}{N_i}\right)^{N_i}$$

(4) Cálculo do  $CVC_i$  de cada aspecto julgado:

$$CVC_i = \text{Média do } CVC_j - Pe_j$$

Fonte: FILGUEIRAS *et al.* (2015, p. 180).

O coeficiente para cada item ( $CVC_i$ ) foi calculado através da divisão da média dos valores dos julgamentos dos juizes ( $\sum x_j$ ) pelo valor máximo da última categoria da escala Likert ( $V_{max}$ ) para um determinado item  $x$ . O CVC total da escala ( $CVC_t$ ) é dado pela subtração do CVC dos juizes ( $CVC_j$ ) para a escala como um todo. O  $CVC_j$  é a divisão da média total dos escores (atribuídos a todos os itens da escala) pelo valor máximo da escala Likert. Considerou-se o viés que se refere ao erro  $Pe_j$  para o cálculo do  $CVC_i$  e do  $CVC_t$ . As análises foram conduzidas no *software Microsoft Office Excel*.

### 3.6.2 Juízes especialistas: coeficiente de validade de conteúdo

Tabela 1. Segue a ordem de apresentação dos itens na escala e apresenta o Coeficiente de Validade de Conteúdo ( $CVC_i$ ) para cada item que foi calculado com base nas avaliações realizadas pelos cinco juízes especialistas

COEFICIENTE DE VALIDADE DE CONTEÚDOS JUÍZES ESPECIALISTAS					
Nº	Item	Viés	CVC <sub>i</sub>		
			clareza	pertinência	relevância

1 -	conectar o que eu já sei com a matéria nova. Noto que minha tensão diminui a cada exercício e leitura, pois a compreensão aumenta. (FS1)	0,00032	0,88	0,88	0,92
2 -	ouvir e achar que entendi a explicação do professor, às vezes consigo repeti-la na hora. Só que depois, quando estudo só, não dá certo porque a matéria não “entra” na minha cabeça. (FC1)	0,00032	0,84	1,00	0,93
3 -	dizer para mim mesmo que não me preocupe, com o tempo aprenderei, basta não sentir estresse e deixar para lá. Tenho vontade de gritar quando isto não funciona. (FP1)	0,00032	0,88	1,00	0,93
4 -	sentir pouca energia para dedicar-me à tarefa. Acho que é legal aprender, mas ao mesmo tempo não sei se mereço estar ali, parece que vou deixando de ser eu. (FD1)	0,00032	0,84	0,87	0,87
5 -	articular o que sei com o novo conteúdo, sinto tensão, respiro fundo e identifico minhas dúvidas, até dominar o tema. (FS2)	0,00032	1,00	0,87	0,93
6 -	ler de diferentes formas, mas no final tendo a repetir o que o professor fala, porque não entendo mesmo. (FC2)	0,00032	0,88	1,00	0,93
7 -	uma saída porque a situação é torturante, e me questiono para que serve o estudo, serve só para me fazer sentir mal. (FP2)	0,00032	0,88	1,00	0,93
8 -	acreditar que vou conseguir, mas no fundo acho que vou mesmo é desaprender. (FD2)	0,00032	0,88	1,00	0,93
9 -	curiosidade e motivação, mesmo diante de problemas, busco resolvê-los sozinho ou com ajuda. Depois quando vejo, o nó se desfaz. (FS3)	0,00032	0,88	1,00	0,93
10 -	confusão entre meus pensamentos e sentimentos, tento, mas não consigo organizar minhas ações. (FC3)	0,00032	0,88	1,00	0,93
11 -	raiva por me colocar nesta situação, e desconfio sobre a intenção real do professor. Acabo por não fazer nada ou adiar as tarefas. (FP3)	0,00032	0,88	1,00	0,93
12 -	falta de energia e esperança, pois meu pensamento diz para ir estudar e meu sentimento diz que não foi conseguir. (FD3)	0,00032	0,88	1,00	0,93
13 -	com choque inicial, como se eu não fosse capaz, mas respiro, me acalmo e consigo lembrar do que estudei. (FS4)	0,00032	0,88	1,00	0,93
14 -	com um turbilhão de emoções, como se eu fosse me perder, então procuro me lembrar e repetir respostas dadas pelo professor. (FC4)	0,00032	0,88	1,00	0,93
15 -	com descontrole, dá “branco”, esqueço tudo, o professor faz de propósito para prejudicar. (FP4)	0,00032	0,88	1,00	0,93
16 -	Com muita culpa de não ter conseguido escolher direito o que estudar, parece que ando para trás. (FD4)	0,00032	0,84	0,93	0,93

17 -	fico tranquilo(a) porque fiz perguntas durante as aulas que me ajudarão a fazer a prova e só preciso prestar atenção e responder as questões com calma. (FS5)	0,00032	0,84	0,93	0,93
18 -	tento me lembrar o que o professor disse, fico pensando por que tudo tem de ser tão complicado e de tanto pensar nisso, confundo tudo e fico trocando as respostas o tempo todo. (FC5)	0,00032	0,96	0,87	1,00
19 -	sei que é só aparência, porque na hora da prova confirmo que o professor a elaborou para me prejudicar. Sei que vou tirar nota muito ruim por causa da maldade dele. (FP5)	0,00032	0,88	1,00	0,93
20 -	fico com raiva de mim mesmo(a) por não ter estudado mais e por achar que as explicações bastariam, se eu reprovar, sou o único culpado. (FD5)	0,00032	0,84	0,93	0,87
21 -	concluo que pode haver outro caminho, identifico onde está o problema e tento de outra forma. (FS6)	0,00032	0,96	0,93	0,87
22 -	percebo quanto dependo do professor, hora entendo e hora não entendo. (FC6)	0,00032	0,96	0,93	0,87
23 -	estudo, mas não faz sentido, sinto insegurança, e ninguém me entende. (FP6)	0,00032	0,96	0,93	0,87
24 -	passo mal, posso suar frio, sentir tonteira, e/ou vontade de vomitar, e desisto de aprender. (FD6)	0,00032	0,92	1,00	0,87
<b>CVC<sub>t</sub></b>			<b>0,89</b>	<b>0,96</b>	<b>0,92</b>

Legenda: (FS) Forçada Sinalizadora (FC) Forçada Confusional (FP) Forçada Paranoide (FD) Forçada Depressiva e os números referem-se aos blocos.

Fonte: A autora, 2023.

Além do CVC para cada critério, o CVC da escala como um conjunto uniforme também foi calculado. Assim, para o aspecto clareza de linguagem, o CVC geral foi de 0,89, para a pertinência prática foi de 0,96 e para a relevância teórica 0,92. O CVC global da escala foi de 0,92, conferindo sua validade de conteúdo conforme os métodos de análise utilizados nesta pesquisa, a partir dos valores atribuídos pelos juízes especialistas.

### 3.7 Avaliação dos Itens pela População Alvo

De acordo com Borsa, Damásio e Bandeira (2012), a avaliação dos itens pelo público-alvo não possui como finalidade que, enquanto juízes, ofereçam sugestões de alteração ou modificação dos itens. Com a aplicação do teste piloto solicitamos que os universitários verificassem se os itens possuíam linguagem adequada, se orientações eram claras – fáceis de compreender – se a forma de apresentação gerou dúvidas no momento de

responder e se os comportamentos que definem as situações ansiogênicas corresponderiam ao que experimentam durante o processo de formação, quando são apresentados a conteúdos acadêmicos novos, disciplina que exige maior articulação, entre outros.

O objetivo do teste piloto (ou teste de campo) foi captar a reação dos participantes a cada aspecto das versões preliminares da escala, possibilitando identificar e eliminar possíveis impasses e dúvidas contidos nos instrumentos. Por isso, múltiplos pré-testes podem ser realizados com o mesmo grupo, na medida em que problemas sejam sinalizados (POLIT; BECK, 2011; SOUZA; ALEXANDRE; GUIRARDELLO, 2017).

O teste piloto foi aplicado em universitários de instituições de ensino superior públicas e particulares com uma pequena parcela da população de universitários (BEATON; BOMBARDIER; GUILLEMIN; FERRAZ, 2000). Pretendeu-se na aplicação do teste piloto, obter informações sobre o conteúdo da escala e o grau de dificuldade em respondê-las. Os dados obtidos, nessa etapa, foram avaliados, quantitativamente, a partir da pontuação de respostas dos participantes e, qualitativamente, de acordo com os comentários feitos acerca dos questionários apresentados. Vale ressaltar que somente após a aplicação do instrumento para a população-alvo no pré-teste é que aplicamos a coleta em larga escala.

### 3.7.1 Estrutura e formato do instrumento

O formulário do *Google Forms* que sedia o instrumento possui três partes:

1. A primeira parte coleta informações sociodemográficas; a instituição em que o universitário está matriculado; nível do curso; o curso em andamento; o período; se já observou a influência da ansiedade na aprendizagem; a frequência e a situação específica em que ocorre a identificação da ansiedade; seguida de uma questão aberta em que o participante da pesquisa relata a vivência de ansiedade na aprendizagem e a resposta comportamental que elegeu para manejar a ansiedade e avaliação da clareza das orientações, adequação dos termos e expressões utilizados para descrever as ansiedades.
2. A segunda parte tem uma pequena introdução ao tema de pesquisa, com a apresentação da equipe que estuda a dificuldade de aprendizagem decorrente do obstáculo epistemofílico em universitários, seguido da identificação da autora e da orientadora do presente projeto. Logo após, está o convite ao participante da pesquisa para escolher entre as opções: 1, que significa a não

concordância/insatisfação ou inaptidão para desenvolver, participar ou avaliar as situações apresentadas e; que representa a concordância/satisfação ou aptidão para desenvolver, participar ou avaliar as situações apresentadas. Ao selecionar a opção 1, o participante da pesquisa era conduzido aos agradecimentos e o questionário só apresentava a opção de concluir/finalizar, não acessando as questões; a opção 2 conduz o participante para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice IX) e para os itens da Escala de Escolha Forçada.

### 3.7.2 Público-alvo: avaliação do instrumento

No piloto convencionou-se a aplicação mínima em cinquenta (50) universitários e na aplicação do instrumento foram obtidas cinquenta e nove (59) respostas ao formulário. Os dados foram coletados no período de 12 a 14 de julho de 2022.

Na conferência inicial, um questionário foi excluído, pois um dos participantes se percebeu sem as habilidades/aptidões necessárias para participar, nesse caso, ao selecionar a opção 1 foi direcionado para a seção de agradecimento que finalizava a participação na pesquisa; as 58 (cinquenta e oito) respostas restantes foram consideradas satisfatórias, pois, os participantes informaram estar devidamente matriculados nos cursos de graduação e mestrado, com idade acima de 18 anos.

## 3.8 Resultados

### 3.8.1 Instituições de Ensino Superior Participantes

Participaram da pesquisa universitários de instituições de ensino superior (tabela 2) sediadas em diferentes regiões brasileiras. Os participantes distribuem-se entre as instituições de ensino públicas (48%) e particulares (52%).

Tabela 2. Instituições de ensino superior representadas pelos universitários participantes da pesquisa

<b>INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR</b>	<b>SIGLA</b>	<b>UNIVERSITÁRIOS</b>	<b>%</b>
Faculdade Sul Fluminense	FaSF	10	17%
Centro Universitário Alves Faria	UNIALFA	19	33%
Centro Universitário Leonardo da Vinci	UNIASSELVI	2	2%
Universidade Federal Fluminense	UFF	2	3%
Universidade Federal do Maranhão	UFMA	24	41%
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	1	2%
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ	1	2%
Total de Instituições de ensino superior	<b>07</b>		
Total de participantes da pesquisa		<b>59</b>	
Questionário excluído por não concordância		<b>1</b>	
<b>Questionários com respostas válidas</b>		<b>58</b>	<b>100%</b>

Legenda – (%) percentual ou porcentagem.

Fonte: A aurora, 2023

### 3.8.2 Gênero e faixa etária dos participantes do teste piloto

Quanto aos dados de gênero (tabela 3), predominou o número de participantes do sexo feminino correspondendo a 81% da amostra, com representatividade masculina de 15% e a participação de 4% que se autodeclaram como outro. Na descrição da idade, registrou-se como menor idade 18 anos e a maior 52 anos, ficando a amostra com idade média de 28,6 anos.

Tabela 3. Descrição de gênero e faixa etária dos participantes

<b>GÊNERO</b>	<b>Nº</b>	<b>Porcentagem</b>
MASCULINO	9	15%
FEMININO	47	81%
OUTRO	2	4%
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>
<b>FAIXA ETÁRIA</b>		
18-22	14	24%
23-27	19	33%

28-32	8	14%
33-37	7	12%
38-42	6	10%
43-47	3	5%
48-52	1	2%
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>

Legenda (nº) número de frequência.

Fonte: A autora, 2023.

### 3.8.3 Curso em andamento e nível de titulação

Na aplicação do teste piloto, participaram da pesquisa acadêmicos do curso de graduação em Psicologia e do mestrado em Neurociências e Engenharia de *Software*. Os universitários de Psicologia estão distribuídos do primeiro ao décimo período e no formulário de respostas obteve-se duas informações sobre estar cursando o fatorial (tabela 4) – termo para o qual não foram fornecidas informações adicionais para a identificação da etapa a qual faziam referência.

Tabela 4. Identificação do curso, período, frequência e percentual

<b>CURSO</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>PERCENTUAL</b>
<b>Psicologia</b>	1º	3	5%
	2º	7	12%
	3º	3	5%
	4º	6	10%
	5º	7	12%
	6º	9	16%
	7º	2	3%
	8º	6	10%
	9º	7	12%
		10º e fatorial	6
<b>Mestrado</b>	2º e 3º semestre	2	3%
	<b>TOTAL</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>

Fonte: A autora, 2023.

### 3.8.4 Vivência e Frequência de ansiedade na aprendizagem

Para aproximar o participante da pesquisa ao tema, no teste piloto perguntou-se ao universitário se já havia percebido em algum momento da trajetória acadêmica situações em que a ansiedade lhe houvesse prejudicado o desempenho e a frequência na qual a ansiedade era percebida como obstáculo a aprendizagem (tabela 5). Na contagem das respostas, foi possível observar que, na questão vivência de ansiedade, 56 responderam “SIM” e 2 responderam “NÃO”, entretanto, na questão sobre a frequência em que o universitário vivencia a ansiedade, a opção “NUNCA” não foi selecionada, aparecendo com nenhuma resposta.

Para a questão experiencial de aprendizagem, a resposta era dicotômica (sim ou não) e para a frequência em que cada participante “percebe a ansiedade no processo de aprendizagem” o valor deveria ser atribuído em uma escala de 1 a 5 em que 1 significava “NUNCA” e 5 “SEMPRE”.

Tabela 5. Vivência e frequência em que a ansiedade foi percebida no processo de aprendizagem

VIVÊNCIA DE ANSIEDADE		FREQUÊNCIA EM QUE VIVENCIA A ANSIEDADE		
SIM	NÃO	OPÇÕES	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
56	2	NUNCA	0	0%
		RARAMENTE	3	5%
		ÀS VEZES	21	36%
		GERALMENTE	22	38%
		SEMPRE	12	21%
		<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>

Fonte: A autora, 2023.

### 3.8.5 Experiência Específica de Ansiedade na Aprendizagem

Na questão sobre a experiência pessoal dos participantes quanto à ansiedade na aprendizagem e à situação em que ocorreram, foram elaboradas quatro opções para que marcassem aquela com a qual mais se identificavam, tendo que escolher entre: nunca tive prejuízo na aprendizagem decorrente de ansiedade, somente com uma disciplina específica; somente relacionada com um determinado professor e sempre em qualquer disciplina em

situação de prova (tabela 6). Na organização dos dados, apenas uma pessoa selecionou a quarta opção de “nunca tive prejuízo na aprendizagem decorrente de ansiedade”.

Tabela 6. Experiência específica de ansiedade

<b>Experiência específica de ansiedade na aprendizagem</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Nunca tive prejuízo na aprendizagem decorrente de ansiedade	1	2%
Somente com uma disciplina específica	11	19%
Somente relacionada com um determinado professor	8	14%
Sempre em qualquer disciplina em situação de prova	38	66%
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>

Fonte: A autora, 2023.

### **3.9 Teste Piloto: Resultados Escala de Escolha Forçada dos Blocos 1 a 6**

O primeiro bloco de itens da escala de escolha forçada ofereceu ao universitário respondente uma situação-problema e disponibilizou quatro opções nas quais ele deveria escolher a que mais se identificava. As siglas que antecederam a resposta comportamental descreviam as características da ansiedade que predominavam, assim: AS refere-se à ansiedade sinalizadora; AC: ansiedade confusional; AP: ansiedade paranoide; AD: ansiedade depressiva. Os blocos de 01 a 06 foram elaborados para reportarem as opções selecionadas em que a coluna “item” apresentava o comportamento frente à situação-problema; a frequência de respostas foi representada por “F” e “%” o percentual de respostas obtidas em cada item.

#### **3.9.1 Bloco 1 – Escala de Escolha Forçada**

Obteve-se os seguintes percentuais de resposta neste bloco: 55% dos participantes se identificaram com a opção que descrevia a ansiedade sinalizadora; 10% com a ansiedade na posição confusional; 17% com a ansiedade na posição paranoide e 17% com a ansiedade na posição depressiva (tabela 7).

Tabela 7. Primeiro bloco de itens com quatro opções, frequência de resposta e porcentagem

**Bloco 1. Quando estudo um conteúdo novo que considero muito difícil para aprender, eu busco**

ITEM	F	%
<b>AS:</b> articular o que sei com o novo conteúdo, fico tenso(a), respiro fundo e identifico minhas dúvidas, até dominar o tema.	32	55%
<b>AC:</b> ler de diferentes formas, mas no final tendo a repetir o que o professor fala, porque não entendo mesmo.	6	10%
<b>AP:</b> uma saída porque a situação é torturante, e me questiono para que serve o estudo, serve só para me fazer sentir mal.	10	17%
<b>AD:</b> acreditar que vou conseguir, mas no fundo acho que vou mesmo é desaprender.	10	17%
<b>TOTAL</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>

Legenda (F) = frequência, (%) porcentagem.

Fonte: A autora, 2023.

### 3.9.2 Bloco 2 – Escala de Escolha Forçada

No segundo bloco de itens da escala de escolha forçada, obteve-se como percentual de respostas: 38% dos participantes se identificaram com a opção que descrevia a ansiedade sinalizadora; 24% com a ansiedade na posição confusional; 10% com a ansiedade na posição paranoide e 28% com a ansiedade na posição depressiva (tabela 8).

Tabela 8. Segundo bloco de itens com quatro opções, frequência de resposta e porcentagem

**Bloco 2. Percebo que nas disciplinas mais desafiadoras que exigem maior conhecimento, atenção e exercício, eu tendo a**

ITEM	F	%
<b>AS:</b> conectar o que eu já sei com a matéria nova. Noto, que minha tensão diminui a cada exercício e leitura, pois a compreensão aumenta.	22	38%
<b>AC:</b> ouvir e achar que entendi a explicação do professor, às vezes consigo repeti-la na hora. Só que depois, quando estudo só, não dá certo porque a matéria não “entra” na minha cabeça.	14	24%

<b>AP:</b> dizer para mim mesmo que não me preocupe, com o tempo aprenderei, basta não sentir estresse e deixar para lá. Tenho vontade de gritar quando isto não funciona.	6	10%
<b>AD:</b> sentir pouca energia para dedicar-me à tarefa. Acho que é legal aprender, mas ao mesmo tempo não sei se mereço estar ali, parece que vou deixando de ser eu.	16	28%
<b>TOTAL</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>

Legenda (F) = frequência, (%) porcentagem.

Fonte: A autora, 2023.

### 3.9.3 Bloco 3 – Escala de Escolha Forçada

No terceiro bloco de itens da escala de escolha forçada, obteve-se como percentual de respostas: 21% dos participantes se identificaram com a opção que descrevia a ansiedade sinalizadora; 14% com a ansiedade na posição confusional; 2% com a ansiedade na posição paranoide e 64% com a ansiedade na posição depressiva (tabela 9).

Tabela 9. Terceiro bloco de itens com quatro opções, frequência de resposta e porcentagem

#### **Bloco 3. É comum quando a aprendizagem exige muito de mim que eu sinta**

ITEM	f	%
AS: curiosidade e motivação, mesmo diante de problemas, busco resolvê-los sozinho ou com ajuda. Depois quando vejo, o nó se desfaz.	12	21%
AC: confusão entre meus pensamentos e sentimentos, tento, mas não consigo organizar minhas ações.	8	14%
AP: raiva por me colocar nesta situação, e desconfio sobre a intenção real do professor. Acabo por não fazer nada ou adiar as tarefas.	1	2%
AD: falta de energia e esperança, pois meu pensamento diz para ir estudar e o meu sentimento diz que não vou conseguir.	37	64%
<b>TOTAL</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>

Legenda (F) = frequência, (%) porcentagem.

Fonte: A autora, 2023.

### 3.9.4 Bloco 4 – Escala de Escolha Forçada

No quarto bloco de itens da escala de escolha forçada, obteve-se como percentual de respostas: 31% dos participantes se identificaram com a opção que descrevia a ansiedade sinalizadora; 48% com a ansiedade na posição confusional; 9% com a ansiedade na posição paranoide e 12% com a ansiedade na posição depressiva (tabela 10).

Tabela 10. Quarto bloco de itens com quatro opções, frequência de resposta e porcentagem

#### **Bloco 4. Em situações de grande estresse, como prova oral, prova prática e seminário, o medo me desperta**

ITEM	f	%
AS: um turbilhão de emoções, como se eu fosse me perder, então procuro me lembrar e repetir respostas dadas pelo professor.	18	31%
AC: uma sensação ruim, um choque inicial, como se eu não fosse capaz, mas respiro, me acalmo e consigo lembrar do que estudei.	28	48%
AP: um descontrole, dá “branco”, esqueço tudo, o professor faz de propósito para me prejudicar.	5	9%
AD: muita culpa de não ter conseguido escolher direito o que estudar, parece que ando para trás.	7	12%
<b>TOTAL</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>

Legenda (f) = frequência, (%) porcentagem.

Fonte: A autora, 2023.

### 3.9.5 Bloco 5 – Escala de Escolha Forçada

No quinto bloco de itens da escala de escolha forçada, obteve-se como percentual de respostas: 59% dos participantes se identificaram com a opção que descrevia a ansiedade sinalizadora; 24% com a ansiedade na posição confusional; não foi a opção que descreve a ansiedade na posição paranoide e, 17% selecionaram a opção que define a ansiedade na posição depressiva (tabela 11).

Tabela 11. Quinto bloco de itens com quatro opções, frequência de resposta e porcentagem

**Bloco 5. Quando faço provas de disciplinas de professores que tiram dúvidas e são pacientes com os alunos, eu**

ITEM	f	%
AS: fico tranquilo(a), porque fiz perguntas durante as aulas que me ajudarão a fazer a prova e só preciso prestar atenção e responder as questões com calma.	34	59%
AC: fico com raiva de mim mesmo(a) por não ter estudado mais e por achar que as explicações bastariam, se eu reprovar, serei o único responsável porque não consigo aprender.	14	24%
AP: concluo que isto é só aparência, porque na hora da prova confirmo que o professor a elaborou para me prejudicar. Sei que vou tirar nota muito ruim por causa da maldade dele.	0	0%
AD: tento me lembrar o que o professor disse, fico pensando por que tudo tem de ser tão complicado e de tanto pensar nisso, não sei o que decidir e fico trocando as respostas o tempo todo.	10	17%
<b>TOTAL</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>

Legenda (f) = frequência, (%) porcentagem.

Fonte: A autora, 2023.

### 3.9.6 Bloco 6 – Escala de Escolha Forçada

No sexto bloco de itens da escala de escolha forçada, obteve-se os seguintes percentuais de resposta: 34% dos participantes se identificaram com a opção que descrevia a ansiedade sinalizadora; 26% com a ansiedade na posição confusional; 29% elegeram a opção que descreve a ansiedade na posição paranoide e, 10% selecionaram a opção que define a ansiedade na posição depressiva (tabela 12).

Tabela 12. Sexto bloco de itens com quatro opções, frequência de resposta e porcentagem

**Bloco 6. É perturbador e incômodo quando não consigo avançar nos estudos, então eu**

ITEM	F	%
AS: concluo que pode haver outro caminho, identifico onde está o problema e tento de outra forma.	20	34%
AC: percebo o quanto dependo do professor, hora entendo e hora não entendo	15	26%
AP: estudo, mas não faz sentido, sinto insegurança, e ninguém me entende.	17	29%
AD: passo mal, posso suar frio, sentir tonteira, e/ou vontade de vomitar, e desisto de aprender.	6	10%
<b>TOTAL</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>

Legenda (F) = frequência, (%) porcentagem.

Fonte: A autora, 2023.

### 3.9.7 Nível de dificuldade para responder à escala

O nível de dificuldade para responder à escala foi mensurado por meio da escala de Likert em que 1 significava muito difícil e 5 muito fácil (tabela 13). Os resultados demonstram que 2% consideraram a escala muito difícil e 31% dos participantes consideraram muito fácil.

Tabela 13. Grau de dificuldade para responder à escala

GRAU DE DIFICULDADE	F	%
1 = Muito difícil	1	2%
2 = Difícil	5	9%
3 = Média	17	29%
4 = Fácil	17	29%
5 = Muito fácil	18	31%
<b>Total Geral</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>

Legenda (F) = frequência, (%) porcentagem.

Fonte: A autora, 2023.

### 3.9.8 Avaliação dos itens pelo público-alvo

Para obter informações sobre os itens, solicitou-se aos universitários que atribuísem valor entre 1 e 5 quanto à clareza das orientações e adequação dos termos e expressões utilizados em cada bloco. Receberam a carta-convite para participarem como juízes (apêndice VII) e ficha de protocolo para atribuição de valor aos itens da escala (apêndice VIII), ambos ficaram sediados em pasta no Google Drive, cujo link de acesso foi encaminhado por WhatsApp aos representantes de turma dos cursos de graduação, que os encaminharam aos demais colegas de turma.

O Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC) foi calculado conforme proposto por Hernandez-Nieto (2002) com os resultados do  $CVC_i$ ,  $CVC_t$  e desvio padrão (tabela 14).

Tabela 14. Segue a ordem de apresentação dos itens na escala e apresenta o Coeficiente de Validade de Conteúdo -  $CVC_i$ ,  $CVC_t$  e desvio padrão para cada item que foi calculado com base nas avaliações realizadas pelos 58 universitários, público-alvo do instrumento

COEFICIENTE DE VALIDADE DOS JUÍZES NO TESTE PILOTO				
N°	ITEM DA ESCALA	CVC <sub>i</sub>		
		CLAREZA	ADEQUAÇÃO	COMPREENSÃO
1	conectar o que eu já sei com a matéria nova. Noto, que minha tensão diminui a cada exercício e leitura, pois a compreensão aumenta. (FS1)	0,89	0,86	0,86
2.	ouvir e achar que entendi a explicação do professor, às vezes consigo repeti-la na hora. Só que depois, quando estudo só, não dá certo porque a matéria não “entra” na minha cabeça. (FC1)	0,88	0,90	0,89
3.	dizer para mim mesmo que não me preocupe, com o tempo aprenderei, basta não sentir estresse e deixar para lá. Tenho vontade de gritar quando isto não funciona. (FP1)	0,88	0,86	0,90
4.	sentir pouca energia para dedicar-me à tarefa. Acho que é legal aprender, mas ao mesmo tempo não sei se mereço estar ali, parece que vou deixando de ser eu. (FD1)	0,85	0,85	0,84
5.	articular o que sei com o novo conteúdo, sinto tensão, respiro fundo e identifico minhas dúvidas, até dominar o tema. (FS2)	0,86	0,87	0,89

6.	ler de diferentes formas, mas no final tendo a repetir o que o professor fala, porque não entendo mesmo. (FC2)	0,87	0,92	0,89
7.	uma saída porque a situação é torturante, e me questiono para que serve o estudo, serve só para me fazer sentir mal. (FP2)	0,91	0,87	0,84
8.	acreditar que vou conseguir, mas no fundo acho que vou mesmo é desaprender. (FD2)	0,85	0,87	0,86
9.	curiosidade e motivação, mesmo diante de problemas, busco resolvê-los sozinho ou com ajuda. Depois quando vejo, o nó se desfaz. (FS3)	0,86	0,83	0,83
10.	confusão entre meus pensamentos e sentimentos, tento, mas não consigo organizar minhas ações. (FC3)	0,84	0,88	0,84
11.	raiva por me colocar nesta situação, e desconfio sobre a intenção real do professor. Acabo por não fazer nada ou adiar as tarefas. (FP3)	0,89	0,91	0,84
12.	falta de energia e esperança, pois meu pensamento diz para ir estudar e meu sentimento diz que não vou conseguir. (FD3)	0,83	0,83	0,89
13.	com choque inicial, como se eu não fosse capaz, mas respiro, me acalmo e consigo lembrar do que estudei. (FS4)	0,91	0,85	0,87
14.	com um turbilhão de emoções, como se eu fosse me perder, então procuro me lembrar e repetir respostas dadas pelo professor. (FC4)	0,86	0,87	0,91
15.	com descontrole, dá “branco”, esqueço tudo, o professor faz de propósito para prejudicar. (FP4)	0,89	0,85	0,85
16.	Com muita culpa de não ter conseguido escolher direito o que estudar, parece que ando para trás. (FD4)	0,83	0,84	0,85
17.	fico tranquilo(a) porque fiz perguntas durante as aulas que me ajudarão a fazer a prova e só preciso prestar atenção e responder as questões com calma. (FS5)	0,86	0,86	0,83
18.	tento me lembrar o que o professor disse, fico pensando por que tudo tem de ser tão complicado e de tanto pensar nisso, confundo tudo e fico trocando as respostas o tempo todo. (FC5)	0,89	0,91	0,85
19.	sei que é só aparência, porque na hora da prova confirmo que o professor a elaborou para me	0,88	0,87	0,88

	prejudicar. Sei que vou tirar nota muito ruim por causa da maldade dele. (FP5)			
20.	fico com raiva de mim mesmo(a) por não ter estudado mais e por achar que as explicações bastariam, se eu reprovar, sou o único culpado. (FD5)	0,87	0,85	0,85
21.	concluo que pode haver outro caminho, identifico onde está o problema e tento de outra forma. (FS6)	0,86	0,87	0,87
22.	percebo quanto dependo do professor, hora entendo e hora não entendo. (FC6)	0,86	0,89	0,83
23.	estudo, mas não faz sentido, sinto insegurança, e ninguém me entende. (FP6)	0,86	0,84	0,87
24.	passo mal, posso suar frio, sentir tonteira, e/ou vontade de vomitar, e desisto de aprender. (FD6)	0,86	0,83	0,83
	<b>CVC<sub>t</sub></b>	<b>0,87</b>	<b>0,84</b>	<b>0,87</b>
	<b>Desvio padrão</b>	<b>0,021</b>	<b>0,025</b>	<b>0,025</b>

Legenda. (FS) Forçada Sinalizadora (FC) Forçada Confusional (FP) Forçada Paranoide (FD) Forçada Depressiva e os números referem-se aos blocos.

Fonte: A autora, 2023.

O coeficiente de validade de conteúdo nos 24 itens da escala, obtiveram valor acima de 0,8, conforme definido por Hernandez-Nieto (2002), o coeficiente de validade total da escala para os critérios de clareza foi de 0,87, para adequação foi de 0,84 e para compreensão 0,87. O desvio padrão é uma medida do nível de dispersão que indica quão uniforme está um conjunto de dados, os resultados de 0,021 para clareza e 0,025 para adequação e compreensão demonstram a homogeneidade da amostra.

### **3.10 Aplicação da Escala Tipológica de Avaliação da Ansiedade na Aprendizagem em Universitários**

De acordo com Pasquali e cols. (2010), após a análise dos juízes, os procedimentos teóricos na construção do instrumento foram atendidos e deram início aos procedimentos de coleta de dados empíricos, que envolveram “o planejamento da aplicação e a própria coleta da informação empírica” (p. 183), a fim de submetê-los aos tratamentos estatísticos exigidos pela psicometria. Os autores esclarecem que o planejamento da aplicação deve contemplar a definição da amostra e das instruções para aplicação.

Quanto ao tamanho da amostra ou número de participantes da pesquisa que responderam à escala, Pasquali (2010a, 2010b) expõe que não há consenso na literatura quanto ao quantitativo ideal, entretanto, colocam que para cada item entre 5 e 10 participantes, é possível obter um número de respostas que atenda aos tratamentos estatísticos necessários para o processo de validação do instrumento. Contudo, orientam que “qualquer análise fatorial e da Teoria de Resposta ao Item (TRI) com menos de 200 sujeitos dificilmente pode ser considerada adequada” (p. 185).

A escala tipológica de avaliação de ansiedade na aprendizagem de universitários é composta por 24 itens, distribuídos em 06 blocos, portanto, a amostra deveria conter 240 participantes, entretanto, o formulário ficou aberto para resposta do período de 16 de agosto de 2022 até 30 de novembro de 2022 em que se obteve o montante de 229 respostas. O quantitativo de respostas atendeu ao mínimo exigido na literatura para a realização da análise psicométrica e o questionário foi encerrado para a organização dos dados, pois o prazo estipulado no cronograma para a análise dos dados e tratamentos estatísticos necessários para validação do instrumento encontrava-se no limite aceitável para o cumprimento da tarefa.

O link de acesso ao formulário foi encaminhado individualmente no número privado dos universitários (WhatsApp) representantes de seus programas na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) que o enviaram aos demais colegas, solicitando o preenchimento. Fez-se contato com 58 programas de pós-graduação (doutorado e mestrado) por meio dos representantes discentes e com 26 coordenadores dos cursos de Psicologia de universidades particulares e públicas, totalizando contato com 84 instituições de ensino superior em território brasileiro.

### 3.10.1 Resultados da escala tipológica de ansiedade na aprendizagem de universitários

Das 84 instituições de ensino superior contactadas, contou-se com a participação de 38, representadas por universitários dos programas de graduação e pós-graduação. Obteve-se 229 respostas, sendo que um participante se declarou sem as aptidões necessárias para participar e seu questionário foi excluído; a segunda exclusão pertence ao questionário respondido por estudante de 58 anos que se declarou cursando o último ano do ensino médio

(tabela 15). Do total de 229 respostas, restaram, após as exclusões, 227 questionários cujas respostas foram consideradas válidas para análise.

Tabela 15. Instituições de ensino superior participantes e exclusões conforme critérios previamente estipulados

<b>INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR</b>	<b>SIGLA</b>	<b>PP</b>
Associação Educacional Dom Bosco	AEDB	1
Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado RJ	CEDERJ	4
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca	CEFET	2
Centro Universitário Celso Lisboa	UCL	1
Faculdade Maria Thereza	FAMATH	1
Faculdade Sul Fluminense	FaSF	69
Faculdades Integradas Hélio Alonso	FACHA	3
Fundação Oswaldo Cruz	FIOCRUZ	2
Universidade de Vassouras	FUSVE	2
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	IFES	1
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC-SP	2
Universidade Católica Brasileira	UCB	2
Universidade Estadual do Rio de Janeiro	UERJ	9
Universidade Federal da Bahia	UFBA	9
Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	1
Universidade Federal Fluminense	UFF	3
Universidade Federal do Maranhão	UFMA	1
Universidade Federal do Oeste da Bahia	UFOB	1
Universidade Federal do Paraná	UFPR	2
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	4
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ	33
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	4
Universidade Federal de São Carlos	UFSCar	1
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	UFTM	4
Centro Universitário Geraldo de Biasi	UGB	2
Universidade de Brasília	UnB	12
Universidade Estácio de Sá	UNESA	5
Universidade Estadual Paulista	UNESP	6
Centro Universitário Alves Faria	UNIALFA	2

Centro Universitário de Volta Redonda	UniFOA	1
Universidade Federal da Integração Latino-Americana	UNILA	1
Universidade Nove de Julho	UNINOVE	1
Centro Universitário e Faculdade Projeção	UNIPROJEÇÃO	26
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO	3
Universidade Augusto Motta	UNISUAM	1
Universidade de São Paulo	USP	3
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	UTFPR	3
<b>Instituições participantes</b>	<b>38</b>	
<b>Total de participantes .....</b>		<b>229</b>
<b>Exclusão de participante acima de 18 anos no ensino médio</b>	<b>1</b>	<b>228</b>
<b>Exclusão por não concordância</b>	<b>1</b>	<b>227</b>
<b>Respostas válidas para análise e inclusão</b>		<b>227</b>

Legenda: (PP) = participante da pesquisa.

Fonte: A autora, 2023.

Registra-se na amostra a participação de 23 universidades públicas (61%) e 15 universidades particulares (39%), representadas pelos 227 universitários participantes.

### 3.10.2 Participantes por nível de titulação

Os universitários do curso de graduação de diferentes áreas de conhecimento apresentaram maior frequência, com 168 respostas, seguidos dos acadêmicos dos programas de doutorado, com o total de 31 respostas, e do mestrado, com 27 respostas ao questionário (tabela 16).

Tabela 16. Descrição do nível de titulação dos participantes da pesquisa e percentual

<b>NÍVEL DE TITULAÇÃO</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Graduação	169	74%
Mestrado	27	12%
Doutorado	31	14%
<b>Total Geral</b>	<b>227</b>	<b>100%</b>

Legendas: (F) = Frequência, (%) = porcentagem.

Fonte: A autora, 2023.

### 3.10.3 Participantes por gênero e nível de titulação

A identificação por gênero demonstrou maior participação feminina, com 61% das respostas no nível de graduação, 10% no mestrado e no doutorado, respectivamente. A representação masculina contou com 11% na graduação, 2% no mestrado e 4% no doutorado, os participantes que se autodeclararam como “outro” correspondeu a 1% das respostas no nível de graduação (tabela 17).

Tabela 17. Gênero e nível de titulação dos participantes

<b>GÊNERO</b>	<b>NÍVEL DE TITULAÇÃO</b>		<b>%</b>
<b>FEMININO 185</b>			
	Graduação	139	61%
	Mestrado	23	10%
	Doutorado	23	10%
<b>MASCULINO 39</b>			
	Graduação	26	11%
	Mestrado	4	2%
	Doutorado	8	4%
<b>OUTRO 3</b>			
	Graduação	3	1%
<b>TOTAL</b>		<b>227</b>	<b>100%</b>

Legenda (%) = porcentagem.

Fonte: A Autora, 2023.

### 3.10.4 Participantes por faixa etária e nível de titulação

A idade mínima identificada nas respostas foi de 18 anos e a máxima de 65 anos, distribuídas entre graduação, mestrado e doutorado (tabela 18). Utilizou-se o intervalo de 10 anos para demonstrar os resultados, ordenando-os por nível de titulação.

Tabela 18. Faixa etária e nível de titulação

<b>FAIXA ETÁRIA</b>	<b>NÍVEL DE TITULAÇÃO</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
<b>18-27</b>		<b><u>96</u></b>	
	Graduação	85	37%
	Mestrado	7	3%
	Doutorado	4	2%
<b>28-37</b>		<b><u>62</u></b>	
	Graduação	38	17%
	Mestrado	10	4%
	Doutorado	14	6%
<b>38-47</b>		<b><u>38</u></b>	
	Graduação	26	11%
	Mestrado	7	3%
	Doutorado	5	2%
<b>48-57</b>		<b><u>24</u></b>	
	Graduação	15	7%
	Mestrado	3	1%
	Doutorado	6	3%
<b>58-67</b>		<b><u>7</u></b>	
	Graduação	5	3%
	Doutorado	2	1%
	<b>TOTAL</b>	<b>227</b>	<b>100%</b>

Legendas: (F) = Frequência, (%) = porcentagem.

Fonte: A autora, 2023

### 3.10.5 Cursos e número de participantes

Os participantes estavam distribuídos em diferentes áreas de conhecimento, no entanto, predominaram as respostas de universitários do curso de Psicologia, conforme demonstrado na tabela 19.

Tabela 19. Distribuição por área de conhecimento e nível de titulação

<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
▪ Administração	3	2%
▪ Antropologia	1	1%
▪ Arquitetura e Urbanismo	1	1%
▪ Biologia	2	1%
▪ Cinema e Audiovisual	1	1%
▪ Comunicação Social	1	1%
▪ Contabilidade	2	1%
▪ Direito	2	1%
▪ Educação física	9	5%
▪ Engenharia	4	2%
▪ Filosofia	1	1%
▪ História	3	2%
▪ Hotelaria	1	1%
▪ Marketing	1	1%
▪ Matemática	1	1%
▪ Medicina	1	1%
▪ Odontologia	1	1%
▪ Pedagogia	14	8%
▪ Psicologia	102	60%
▪ Relações Internacionais	1	1%
▪ Serviço Social	2	1%
▪ Tecnologia em Alimentos	1	1%
▪ Turismo	5	3%
▪ Veterinária	1	1%
▪ Zootecnia	8	5%
<b>MESTRADO</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
▪ Biociências	1	4%

▪ Biologia	1	4%
▪ Educação	1	4%
▪ Psicologia	23	85%
▪ Serviço Social	1	4%
<b>DOCTORADO</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
▪ Biotecnologia	1	3%
▪ Ciências da Saúde	1	3%
▪ Educação	4	13%
▪ Energias Renováveis e Sustentabilidade	1	3%
▪ Engenharia	1	3%
▪ Psicologia	19	61%
▪ Serviço Social	2	6%
▪ Tecnologia	2	6%
<b>Total</b>	<b>227</b>	

**Áreas de conhecimento que responderam ao questionário:**

➤ Graduação	<b>25</b>	
➤ Mestrado	<b>05</b>	<b>= 38</b>
➤ Doutorado	<b>08</b>	

Legendas: (F) = Frequência, (%) porcentagem.

Fonte: A autora, 2023.

### 3.10.6 Vivência e Frequência da ansiedade como obstáculo na aprendizagem

Na questão que investiga a vivência de ansiedade como variável que compromete o processo de aprendizagem, dos 227 participantes, 89% disseram que “sim” e 11% que “não”, assim como no teste piloto quando responderam à questão sobre a frequência na qual percebem que a ansiedade compromete o ato de aprender, apenas 2% selecionaram a opção “Nunca” (tabela 20), demonstrando divergência na autopercepção para identificar a presença da ansiedade.

Tabela 20. Vivência e frequência da ansiedade como obstáculo na aprendizagem

VIVÊNCIA DE ANSIEDADE		FREQUÊNCIA EM QUE VIVENCIA A ANSIEDADE		
SIM	NÃO	<u>OPÇÕES</u>	<u>F</u>	<u>%</u>
<b>202</b>	<b>25</b>	NUNCA	04	2%
89%	11%	RARAMENTE	20	9%
		ÀS VEZES	87	38%
		GERALMENTE	84	37%
		SEMPRE	33	15%
		<b>Total</b>	<b>227</b>	<b>100%</b>

Legendas: (F) = Frequência, (%) = porcentagem.

Fonte: A autora, 2023.

### 3.10.7 Experiência Específica de Ansiedade como Obstáculo na Aprendizagem

As informações sobre experiência específica de ansiedade foram coletadas utilizando o modelo de escolha forçada, com cinco opções por grau de importância, em que o universitário deveria eleger a opção com a qual mais se identificava, podendo escolher apenas uma entre as cinco propostas. A primeira escolha apresentava o termo “nunca tive prejuízo na aprendizagem decorrente de ansiedade” e a última escolha incluía o termo “sempre, em qualquer disciplina em situação de prova” (tabela 21).

A primeira opção foi selecionada por 9% dos participantes, divergindo do valor de 11% registrado na questão sobre já haver vivenciado a ansiedade como obstáculo na aprendizagem e na frequência com a que percebia, que contabilizou apenas 2% de respostas na opção “nunca”.

Tabela 21. Experiência específica de ansiedade na aprendizagem, frequência e percentual de respostas

<b>Experiência específica de ansiedade na aprendizagem</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Nunca tive prejuízo na aprendizagem decorrente de ansiedade	21	9
De modo pontual com uma disciplina específica	66	29
Somente relacionada com um determinado professor	17	7
de modo tão forte, que quase parei de estudar, até mudar de curso na universidade	33	15
Sempre em qualquer disciplina em situação de prova.	90	40
<b>Total</b>	<b>227</b>	<b>100</b>

Legenda (F) frequência de repostas (%) percentual.

Fonte: A autora, 2023.

### 3.11 Teste 1: Aplicação da Escala Tipológica de Avaliação de Ansiedade Em Universitários Bloco 01 A 06

#### 3.11.1 Bloco 01 da Escala de Escolha Forçada

No bloco 01, obteve-se o registro de que 58% dos universitários se identificavam com a ansiedade na posição sinalizadora; 19% perceberam-se na posição de ansiedade confusional; 7% com a ansiedade na posição paranoide e 16% na posição depressiva (tabela 22).

Tabela 22. Primeiro bloco de itens

#### Questão 1. Quando estudo um conteúdo novo que considero muito difícil para aprender, eu busco

ITEM	F	%
AS: articular o que sei com o novo conteúdo, fico tenso(a), respiro fundo e identifico minhas dúvidas, até dominar o tema.	132	58
AC: ler de diferentes formas, mas no final tendo a repetir o que o professor fala, porque não entendo mesmo.	42	19
AP: uma saída porque a situação é torturante, e me questiono para que serve o estudo, serve só para me fazer sentir mal.	17	7
AD: acreditar que vou conseguir, mas no fundo acho que vou mesmo é desaprender.	36	16
<b>TOTAL</b>	<b>227</b>	<b>100%</b>

Legenda (F) frequência de repostas (%) percentual.

Fonte: A autora, 2023.

#### 3.11.2 Bloco 02 da Escala de Escolha Forçada

No bloco 02, a ansiedade sinalizadora foi selecionada por 41% participantes; a posição confusional obteve 27% das marcações; a paranoide 7% e a depressiva 25% das respostas (tabela 23).

Tabela 23. Segundo bloco de itens

**Questão 2. Percebo que nas disciplinas mais desafiadoras que exigem maior conhecimento, atenção e exercício, eu tendo a**

ITEM	F	%
AS: conectar o que eu já sei com a matéria nova. Noto, que minha tensão diminui a cada exercício e leitura, pois a compreensão aumenta.	93	41
AC: ouvir e achar que entendi a explicação do professor, às vezes consigo repeti-la na hora. Só que depois, quando estudo só, não dá certo porque a matéria não “entra” na minha cabeça.	62	27
AP: dizer para mim mesmo que não me preocupe, com o tempo aprenderei, basta não sentir estresse e deixar para lá. Tenho vontade de gritar quando isto não funciona.	15	7
AD: sentir pouca energia para dedicar-me à tarefa. Acho que é legal aprender, mas ao mesmo tempo não sei se mereço estar ali, parece que vou deixando de ser eu.	57	25
<b>TOTAL</b>	<b>227</b>	<b>100</b>

Legenda (F) frequência de repostas (%) percentual.

Fonte: A autora, 2023.

### 3.11.3 Bloco 03 da Escala de Escolha Forçada

No terceiro bloco de itens da escala de escolha forçada, obteve-se como percentual de respostas: 34% dos participantes se identificaram com a opção que descreve a ansiedade sinalizadora; 24% com a ansiedade na posição confusional; 3% com a ansiedade na posição paranoide e 39% com a ansiedade na posição depressiva (tabela 24).

Tabela 24. Terceiro bloco de itens

**Questão 3. É comum quando a aprendizagem exige muito de mim que eu sinta**

ITEM	F	%
AS: curiosidade e motivação, mesmo diante de problemas, busco resolvê-los sozinho ou com ajuda. Depois quando vejo, o nó se desfaz.	76	34%
AC: confusão entre meus pensamentos e sentimentos, tento, mas não consigo organizar minhas ações.	55	24%
AP: raiva por me colocar nesta situação, e desconfio sobre a intenção real do professor. Acabo por não fazer nada ou adiar as tarefas.	7	3%
AD: falta de energia e esperança, pois meu pensamento diz para ir estudar e o meu sentimento diz que não vou conseguir.	88	39%
<b>TOTAL</b>	<b>227</b>	<b>100%</b>

Legenda (F) frequência de repostas (%) percentual.

Fonte: A autora, 2023.

### 3.11.4 Bloco 04 da Escala de Escolha Forçada

No quarto bloco de itens da escala de escolha forçada, obteve-se como percentual de respostas: 46% dos participantes se identificaram com a opção que descreve a ansiedade sinalizadora; 28% com a ansiedade na posição confusional; 7% com a ansiedade na posição paranoide e 19% com a ansiedade na posição depressiva (tabela 25).

Tabela 25. Quarto bloco de itens

**Questão 4. Em situações de grande estresse, como prova oral, prova prática e seminário, o medo me desperta**

ITEM	F	%
AS: um turbilhão de emoções, como se eu fosse me perder, então procuro me lembrar e repetir respostas dadas pelo professor.	104	46%
AC: uma sensação ruim, um choque inicial, como se eu não fosse capaz, mas respiro, me acalmo e consigo lembrar do que estudei.	64	28%
AP: um descontrole, dá “branco”, esqueço tudo, o professor faz de propósito para me prejudicar.	17	7%
AD: muita culpa de não ter conseguido escolher direito o que estudar, parece que ando para trás.	42	19%
<b>TOTAL</b>	<b>227</b>	<b>100%</b>

Legenda (F) frequência de repostas (%) percentual.

Fonte: A autora, 2023.

### 3.11.5 Bloco 05 da Escala de Escolha Forçada

No quinto bloco de itens da escala de escolha forçada, obteve-se como percentual de respostas: 55% dos participantes se identificaram com a opção que descrevia a ansiedade sinalizadora; 22% com a ansiedade na posição confusional; 1% elegeu a opção que descrevia a ansiedade na posição paranoide e, 22% selecionaram a opção que definia a ansiedade na posição depressiva (tabela 26).

Tabela 26. Quinto bloco de itens

**Questão 5. Quando faço provas de disciplinas de professores que tiram dúvidas e são pacientes com os alunos, eu**

ITEM	F	%
AS: fico tranquilo(a), porque fiz perguntas durante as aulas que me ajudarão a fazer a prova e só preciso prestar atenção e responder as questões com calma.	124	55%
AC: fico com raiva de mim mesmo(a) por não ter estudado mais e por achar que as explicações bastariam, se eu reprovar, serei o único responsável porque não consigo aprender.	50	22%
AP: concluo que isto é só aparência, porque na hora da prova confirmo que o professor a elaborou para me prejudicar. Sei que vou tirar nota muito ruim por causa da maldade dele.	2	1%
AD: tento me lembrar o que o professor disse, fico pensando por que tudo tem de ser tão complicado e de tanto pensar nisso, não sei o que decidir e fico trocando as respostas o tempo todo.	51	22%
<b>TOTAL</b>	<b>227</b>	<b>100%</b>

Legenda (F) frequência de repostas (%) percentual.

Fonte: A autora, 2023.

### 3.11.6 Bloco 06 da Escala de Escolha Forçada

No sexto bloco de itens da escala de escolha forçada, obteve-se os seguintes percentuais de resposta: 49% dos participantes se identificaram com a opção que descrevia a ansiedade sinalizadora; 19% com a ansiedade na posição confusional; 24% elegeram a opção que descrevia a ansiedade na posição paranoide e, 8% selecionaram a opção que definia a ansiedade na posição depressiva (tabela 27).

Tabela 27. Sexto bloco de itens

**Questão 6. É perturbador e incômodo quando não consigo avançar nos estudos, então eu**

ITEM	F	%
AS: concluo que pode haver outro caminho, identifico onde está o problema e tento de outra forma.	111	49%
AC: percebo o quanto dependo do professor, hora entendo e hora não entendo	43	19%
AP: estudo, mas não faz sentido, sinto insegurança, e ninguém me entende.	54	24%
AD: passo mal, posso suar frio, sentir tonteira, e/ou vontade de vomitar, e desisto de aprender.	19	8%
<b>TOTAL</b>	<b>227</b>	<b>100%</b>

Legenda (F) frequência de repostas (%) percentual.

Fonte: A autora, 2023.

O grau de dificuldade para responder ao teste foi considerado fácil e muito fácil por 59% dos participantes, e difícil ou muito difícil por apenas 8%.

Tabela 28. Grau de dificuldade para responder à escala

<b>GRAU DE DIFICULDADE</b>	<b>11</b>	<b>%</b>
1 = Muito difícil	4	2%
2 = Difícil	14	6%
3 = Médio	73	32%
4 = Fácil	76	33%
5 = Muito fácil	60	26%
<b>Total Geral</b>	<b>227</b>	<b>100%</b>

Legenda (F) frequência de repostas (%) percentual.

Fonte: A autora, 2023.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados serão analisados com o intuito de responder aos três objetivos específicos traçados e, por fim, ao objetivo final.

### **4.1 Definição dos construtos definidores para identificar as características presentes nos tipos de ansiedade sinalizadora, confusional, paranoide e depressiva**

Este objetivo foi alcançado na sistematização teórica apresentada no capítulo dois, no tópico “2.1 Aprendizagem e seus tipos de ansiedade”. Esta tarefa exigiu muito estudo e dedicação visto que as informações encontradas eram parciais, superficiais e dispersas.

A aplicação do Olhar Fluido articulada à Epistemologia Não-Ordinária (MARQUES, 2005) marcou a dinamicidade e visão sistêmica mais ampla à Epistemologia Convergente de Visca (2010). Diálogo e encontro entre a Psicanálise, Epistemologia genética e Psicologia Social não apenas convergem, como Visca propõe, mas podem oferecer uma matriz operatória efetiva e conectada, em que se compreendem e interpretam as características duais, dinâmicas, incertas. São reunidos mais elementos para lidar com os níveis consciente e inconsciente. Com isto, a contribuição de Klein para a leitura das posições ansiogênicas se fortalecem e se destacam de forma mais significativa para elaborar os itens da escala.

Enquanto posições, elas são passíveis de mudança e não se restringem à patologia. Os comportamentos se tornam passíveis de interpretação, carregados de significados e simbologia. A autoecoorganização, fruto da autoconsciência, da metacognição forte e elaboração interna, pode ser acionada, quer seja de modo autônomo (mais difícil), quer seja de modo mediado, como, por exemplo, na elaboração dirigida, ou em outras intervenções psicopedagógicas.

Ansiedade é inerente à vida, à aprendizagem, mas podemos nos posicionar diferentemente na interação com a realidade, (re/pro)agir frente à sensação de perigo e mudar o cenário para que se torne mais favorável ao nosso momento e capacidade naquela situação. Os mecanismos de defesa podem ser acionados e não se tornarem rígidos, pois novas resoluções e comportamentos podem ser promovidos. Somos seres humanos e não super-heróis. Bachelard (1996) relaciona ansiedade e obstáculo na aprendizagem; todavia, com tomada de consciência, pode-se tomar a decisão quanto à capacidade de lidar com o vivido

sozinho ou pedir ajuda especializada. Adjetivos como: preguiçoso, malandro, burro, incompetente são cabem na leitura do obstáculo epistemofílico, visto que a escolha posicional é inconsciente e traz sofrimento. A relação de amor entre o aprendente e o objeto do conhecimento é passível de ser resgatada, com a ativação do vínculo afetivo comprometido. Cabe destacar que as preferências e facilidades em temas de aprendizagem existem, e não é disso que tratamos aqui. O obstáculo epistemológico relaciona-se com o medo, com a sensação de perigo que a aprendizagem desperta. Isto é cabível de elaboração psíquica com a intervenção psicopedagógica.

Este quadro teórico, agora sistematizado com maior robustez, deve ser desafiado e explorado para alargar não apenas suas características diferenciais, mas, ao conhecer seu processo, fica mais fácil a estruturação de propostas de intervenção para o desenvolvimento humano integral, e a superação de obstáculos que comprometem a qualidade de vida.

Ao definir os fatores avaliados na escala, os resultados obtidos contribuem para sua revisão e evolução. Sua discriminação, com o Olhar Fluido, respeita as transformações da vida, e não se presta à criação de informações rígidas que levem ao estereótipo ou à nomeação que simplesmente reduziria a ansiedade. Não basta identificar a ansiedade depressiva, por exemplo, para que o quadro vivencial se modifique, e tampouco significa que este posicionamento se aplica a todas as situações de aprendizagem.

Contudo, sair da discussão patogênica da ansiedade na aprendizagem não desmerece estudos desta temática que delineiem outros objetivos e estratégias, este modelo ora apresentado apenas se soma a eles, com novas perspectivas, estando sempre comprometido com o bem-estar do aprendente.

O profissional da educação e da saúde, principalmente, se beneficia desta matriz operatória para aprimorar seu desenvolvimento profissional e caminhar junto ao seu interlocutor ansioso e contribuir para romper o ciclo (gozo) que mantém os aspectos disfuncionais e causam sofrimento psíquico no aprendente com a diferenciação ente inibição e sintoma, além da interpretação sintomática. Para tanto, repetimos: não basta ler o resultado da escala ou nomear o tipo de ansiedade, é preciso sistematizar estratégias que favoreçam a elaboração quanto à constituição e manutenção da posição disfuncional, para que se experiencie outras possibilidades mais atualizáveis e semipermeáveis.

## **4.2 Elaboração dos itens para a construção da escala tipológica de ansiedade na aprendizagem**

Este objetivo segue a linha de reflexão anterior. Supomos que este tema não tenha se esgotado, mas agora temos um quadro sinóptico sistematizado, em que ficam mais evidentes as características de cada posição ansiogênica e sua movimentação.

Este objetivo foi alcançado na revisão teórica e sistematização de dados sobre a ansiedade na aprendizagem. Pensamos que quanto mais este tema for debatido e investigado, mais maduro se tornará. A construção teórica tem esta prerrogativa, simplicidade. Seu poder de síntese ajusta o foco de leitura da realidade, aumentando a capacidade interpretativa, de problematização e de tomada de decisão.

Assim, temos o desafio da continuação dos estudos que supomos levar para um quadro sinóptico com maior sintonia, identificando e desprezando repetições desnecessárias e fortalecendo argumentos mais contundentes. Contudo, fazer pesquisa é experienciar determinação, paciência, foco mergulhado na efervescência de questionamentos e reflexões. Nesse sentido, percebemos uma relação entre a ampliação da aplicação da escala e o resultado do amadurecimento teórico.

## **4.3 Validação da Escala Preliminar Tipológica de Ansiedade na Aprendizagem**

Dados de escolha forçada sem nenhum tratamento não servem para modelagem latente. No entanto, existem algumas maneiras de modelar escalas classificadas, por exemplo, usando a Teoria Thurstoniana de Resposta ao Item (T-IRT) (BROWN; MAYDEU-OLIVARES, 2011, 2013). O primeiro passo para esta modelagem envolve a recodificação dos itens *ranking* em comparações binárias. Por exemplo, a comparação dos itens A e B deve ser codificada como 1, se  $A > B$ , ou codificada como 0, se  $A < B$ . Esses dados recodificados são usados como variáveis observadas no modelo. Assim, o número de variáveis observadas é função do número de blocos e do número de itens de cada bloco.

Para cada resposta observada, o modelo de Brown (2016) assume uma função de conexão entre a preferência por um item sobre outro e a diferença na utilidade de cada item. A utilidade é uma função psicométrica proposta por Thurstone em relação ao afeto ou motivação que o conteúdo do item invoca no respondente. Assim, os itens mais “úteis” e que descrevem mais a percepção do sujeito são preferidos aos menos “úteis”. Assim, os

resultados são recodificados como dados binários, permitindo a modelagem de preferências pareadas usando a Teoria de Resposta ao Item – Thurstoniana, pois blocos de quaisquer tamanhos podem ser codificados como comparações pareadas. Para blocos de quatro itens (A, B, C, D), seis comparações pareadas são necessárias: {A, B} {A, C} {A, D} {B, C} {B, D} {C, D}.

Com essa recodificação, a análise de dados foi feita usando Mplus 7.11 (MUTHÉN; MUTHÉN, 2015), em que os parâmetros dos itens foram estimados usando ULSMV, parametrização theta, 10.000 iterações e critério de convergência igual a 0,001. Em consonância com as recomendações de Brown (2015), os valores de corte próximos de 0,90 para CFI e TLI, e 0,08 para RMSEA indicam um bom ajuste para qualquer modelo.

Foram realizadas análises de validade de estrutura interna para o modelo oblíquo e ortogonal de quatro fatores da ansiedade (sinalizadora, confusional, paranoide e depressiva). Ambos os modelos apresentaram uma matriz de covariância entre variáveis latentes (matriz Psi) que não foi positiva-definida. Isso pode indicar uma variância negativa/variância residual para a variável latente, uma correlação maior ou igual a um entre duas variáveis latentes, ou uma dependência linear entre mais de duas variáveis latentes. Acredita-se que há uma dependência linear entre os fatores, dada a alta correlação entre alguns fatores no modelo oblíquo (tabela 29).

Tabela 29. Correlação entre Ansiedade Sinalizadora, Confusional, Paranoide e Depressiva

	Sinalizadora	Confusional	Paranoide	Depressiva
Sinalizadora	1	0,315	0,782	0,361
Confusional		1	0,831	0,979
Paranoide			1	0,876
Depressiva				1

Nota. Todas as relações foram significativas com  $p < 0,001$ .

Fonte: A autora, 2023.

Com isso, foram realizadas análises de validade de estrutura interna para o modelo oblíquo e ortogonal de dois fatores da ansiedade (Fator 1: sinalizadora + depressiva; Fator 2: confusional + paranoide). Ambos os modelos apresentaram uma matriz de covariância entre variáveis latentes que não foi positiva-definida, mas com algumas comparações binárias com correlação igual a 1. Desse modo, foram tirados alguns blocos de itens para

verificar se é possível identificar o modelo com a matriz Psi sendo positiva definida. Sem os itens com correlação forte, os índices de ajuste do modelo de dois fatores sendo ortogonais foram satisfatórios:  $\chi^2(132) = 205,068$ ,  $p < .001$ ; CFI = 0.922; TLI = 0.910; RMSEA = 0.049 (CI 90% 0.036 - 0.062). As cargas fatoriais do modelo ortogonal de dois fatores podem ser vistas na tabela 30.

Tabela 30. Cargas Fatoriais do Modelo Ortogonal de Dois Fatores

Itens	Sinalizadora + Depressiva (p-valor)	Confusional + Paranoide (p-valor)
Item 5	-0,963 (0,040)	
Item 6	0,125 (0,312)	
Item 13	-0,255 (0,078)	
Item 16	0,095 (0,450)	
Item 21	0,229 (0,055)	
Item 24	0,543 (0,015)	
Item 6		0,308 (0,049)
Item 7		0,733 (< 0,001)
Item 14		0,244 (0,045)
Item 15		0,789 (0,001)
Item 22		0,483 (0,018)
Item 23		0,004 (0,972)

Fonte: A autora, 2023.

Os índices de ajuste do modelo de dois fatores sendo oblíquos foram satisfatórios:  $\chi^2(131) = 179,059$ ,  $p = 0,0034$ ; CFI = 0.949 TLI = 0.940; RMSEA = 0.040 (CI 90% 0.024 - 0.054). As cargas fatoriais do modelo oblíquo de dois fatores podem ser vistas na tabela 31. A correlação entre os fatores foi de 0,913 ( $p < 0,001$ ).

Tabela 31. Cargas Fatoriais do Modelo Oblíquo de Dois Fatores

Itens	Sinalizadora + Depressiva (p-valor)	Confusional + Paranoide (p-valor)
Item 5	-0,961 (0,572)	
Item 8	0,806 (0,012)	
Item 13	0,408 (0,546)	
Item 16	0,747 (0,067)	
Item 21	0,491 (0,102)	
Item 24	0,865 (< 0,001)	
Item 6		0,777 (0,006)
Item 7		0,860 (0,001)

Item 14		0,650 (0,126)
Item 15		0,962 (<0,001)
Item 22		0,597 (0,080)
Item 23		0,327 (0,548)

Fonte: A autora, 2023.

Deste modo, consideramos que o objetivo geral da investigação foi alcançado com a criação e validação de uma escala preliminar tipológica de ansiedade na aprendizagem de universitários, a partir do olhar da psicopedagogia.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da proposta desta pesquisa, não tínhamos ideia efetiva do percurso que iríamos traçar. Supúnhamos que a revisão teórica para a sistematização das características dos tipos de ansiedade na aprendizagem seria uma tarefa fácil e rápida, visto que já era apontada em diversos trabalhos. Entretanto, para a nossa surpresa, a base teórica era apresentada na literatura de modo superficial, muitas vezes se restringindo à nomeação das ansiedades, sem definir suas características ou descrição das dimensões teóricas que as articulassem.

Para chegar à construção e validação do instrumento, adicionou-se à proposta a sistematização sobre os tipos de ansiedade na aprendizagem sob a perspectiva da psicopedagogia clínica.

Além disso, tivemos outro desafio que foi vivenciar o período pandêmico, no qual a ansiedade geral, não apenas a específica da aprendizagem, foi intensificada dada a incapacidade populacional de compreendê-la enquanto perigo real. A periculosidade do evento só foi assimilada quando a extensão das consequências do contágio vivenciadas na forma de luto e perdas abruptas, emergiram no campo da consciência. Informações distorcidas e equivocadas foram disseminadas e reproduzidas e as *fakes news* potencializaram a confusão, contribuindo para o adoecimento psíquico de grupos populacionais que já demandavam atenção antes do período pandêmico.

Assim, este período ficará registrado, historicamente, por conta das grandes perdas que deixou. Mesmo diante de tanta instabilidade e insegurança, pessoas de diferentes grupamentos sociais conseguiram se reequilibrar e atribuir sentido ao vivido. Reflexões sobre a vida e responsabilidade pessoal na qualidade das relações que são estabelecidas nos encontros pessoais, afetivos e profissionais, foram utilizadas como base para seguir em frente com serenidade, apesar da dor.

Nas instituições de ensino superior, docentes e discentes tiveram que lidar com a nova realidade e o conceito de “novo normal” foi construído para que todos pudessem lidar com a ansiedade que tendia a se intensificar frente às demandas emergentes, até então, desconhecidas (ACCIOLY; MACEDO, 2021).

O modelo do ensino remoto, opção mais viável durante a pandemia, alterou a relação dos universitários com o processo de ensino-aprendizagem, confrontando-os com a sensação

de instabilidade diante do contágio e do risco de morte veiculado em profusão pela mídia. O recuo da economia e o bloqueio parcial da vida colocaram em destaque o fato de que a pandemia promoveu uma ruptura com tudo o que era conhecido e/ou já havia sido vivenciado (REIS; SILVA; MEIRELLES, 2020).

Se havia nos discentes a insegurança ou o medo de não conseguir cumprir com os compromissos financeiros, acadêmicos, profissionais e pessoais antes da pandemia, quando o isolamento social foi decretado, acrescentou-se a essas preocupações, agentes estressores difíceis de nomear, quando foram estabelecidos critérios para a efetiva participação nas aulas remotas. Assim, além da vulnerabilidade frente ao desconhecido, adicionou-se a necessidade de adquirir *smartphones*, *notebooks* e pacotes de internet que suportassem as aulas no Zoom, Google Meet e os acessos constantes e diários às plataformas virtuais de aprendizagem para obtenção dos conteúdos curriculares, necessários para a realização de provas e apresentação de trabalhos.

Silva *et al.* (2022) identificaram alto índice de ansiedade em universitários durante o período pandêmico, devido ao fato de estarem experienciando situações novas, com sentimento de insegurança, angústia e incertezas quanto ao ensino e aprendizagem significativos. Somado a isso, os resultados da pesquisa apontam que as desigualdades e vulnerabilidades sociais repercutiram no ensino-aprendizagem e na saúde, apontando para reações psicológicas que merecem atenção e que precisarão ser contempladas, a longo prazo, no pós-pandemia, com o retorno às aulas presenciais.

De acordo com Reis, Silva e Meirelles (2020, p. 232) “[...] o discurso profético em torno do ‘novo normal’ tem uma dupla função. Por um lado, esconde o caráter contraditório e histórico da crise em que nos encontramos, e por outro, serve para justificar reformas que já estão em curso em menor ou maior velocidade, dependendo do contexto em que se encontram”. Assim, o conceito de “novo normal” pode ser considerado como uma estratégia para que tudo continuasse funcionando, atendendo a demanda do mercado? O uso do termo intenta reduzir a ansiedade ao sugerir que tudo ficaria bem? O que significa, de fato, esse “novo normal”?

Esse “novo normal” foi se engendrando ao período histórico, criando contexto(s) para minimizar as adversidades e calamidades, sem contemplar o fato de que o ato de aprender se estrutura a partir da relação que o sujeito estabelece com o que vivencia, elaborando as informações com base no que já é conhecido e/ou está instituído (GATTI, 2020). Portanto, considerando-se o período anterior/durante e pós-pandemia, destacam-se os

três conceitos-chave utilizados no presente trabalho e que envolvem a ansiedade na aprendizagem; os tipos de ansiedade que compõem o obstáculo epistemofílico sob o olhar da psicopedagogia; e a descrição dos fatores que permitem identificar os padrões comportamentais presentes em cada resposta quando a ansiedade desadaptativa se manifesta, bloqueando a relação vincular entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

A intenção da criação desta escala é colaborar com os acadêmicos em sua caminhada de desenvolvimento pessoal e profissional. Nas interações que fizemos durante este período, foi curioso perceber o interesse e a adequação desta proposta não apenas para os estudantes universitários, mas para qualquer aprendiz, em qualquer idade, nível de escolaridade, ou contexto de aprendizagem. Assim, a escala não será apresentada como solução para os problemas de aprendizagem, mas certamente contribuirá para o avanço dos estudos sobre o obstáculo epistemofílico.

Nosso país tem grande potencial humano, e a educação pode contribuir com propostas que promovam a valorização das produções acadêmicas. Infelizmente, no cotidiano, observamos que prevalece a concepção de aprendizagem por obrigação ou fruto da exigência social (reduzido a um diploma). Da mesma forma, instituições educacionais e escolares são representadas em discursos informais como similares a prisões de pensamentos e sentimentos em vez de espaços saudáveis de interação social, troca de experiências e co-construção de conhecimentos.

Diante do exposto, retomamos a tarefa de esquematização teórica, pois a base teórica se configura como exigência obrigatória para a criação de qualquer instrumento de coleta de dados na investigação de atributos psicológicos. Por isso, para atender ao objetivo de construir e validar um instrumento para identificar os tipos de ansiedade, que comprometem a aprendizagem de universitários, foi necessário, inicialmente, organizar os conceitos teóricos que seriam a base da definição operacional dos fatores que caracterizam os tipos de ansiedade no obstáculo epistemofílico.

Acreditava-se que os conceitos sobre ansiedades no obstáculo epistemofílico, estivessem esquematizados nos postulados da psicopedagogia, por ser a área de conhecimento que atua diretamente com as dificuldades presentes na aprendizagem no eixo escolar/acadêmico e organizacional sem as classificar como patológicas, dispondo que são passíveis de prevenção e intervenção. Além disso, nessa abordagem, ansiedade e aprendizagem possuem estreita relação entre si, por se reconhecer que influenciam as

relações e interações humanas, tanto no campo individual/pessoal quanto coletivo/profissional.

Mesmo que a associação entre ansiedade e aprendizagem não seja estabelecida quando se analisa os impedimentos na compreensão de uma informação ou dado complexo, precisa ser contemplada quando se investiga as ansiedades – confusional, paranoide e depressiva – que emergem no ato de aprender quando acadêmicos são submetidos a situações de testagem ou de apropriação de um conteúdo novo. Por isso, apresentou-se o termo de ansiedade sinalizadora como forma de (re)pensar o aspecto patológico da ansiedade normal, uma vez que as posições ansiosas para as quais o aprendente se desloca quando o obstáculo epistemofílico se forma, referem-se à busca por autorregulação e manejo dos comportamentos disfuncionais ou desadaptativos.

Sobre os itens e o instrumento criado, é importante realçar que foram elaborados seguindo os critérios apresentados na literatura. Entretanto, será preciso refiná-los para uma aplicação maior em função dos vieses de resposta identificados no questionário de resposta. O viés de resposta foi identificado na interpretação dada pelos participantes da pesquisa às palavras paranoide e depressiva, em função dos significados vigentes que as colocam no campo da patologia e não das posições ansiosas, nos quais todo aprendente transita quando opta pela continuidade da apropriação de conteúdos formais.

No formato PICK, a análise fatorial ou de TRI serão praticamente as mesmas descritas na literatura para o formato RANK ou MOLE. Entretanto, o que muda é a recodificação, pois questionários de escolha forçada no formato PICK com blocos de três itens ou mais (triplets, tetrads etc.) produzirão *missing* (dados faltantes). Assim, reconhecemos a importância de estudos futuros, visando à continuidade desta proposta, pois há a necessidade da aplicação da escala com os itens nos dois formatos, de Likert e Escolha Forçada, a fim de comparar os resultados entre os dois modelos.

Os resultados em ambos os formatos gerarão dados que permitirão realizar a Análise Fatorial Exploratória (AFE) em outros *softwares* de análise, como o SPSS e o FACTOR (desenvolvido por Urbano Lorenzo-Seva e Pere Joan Ferrando). Entende-se que a realização desse procedimento permitirá melhorar o instrumento, pois ampliar as técnicas multivariadas permitirá encontrar a estrutura subjacente na matriz de dados, além de determinar o número e a natureza das variáveis latentes (fatores) que melhor representam a escala construída nesse trabalho e que fortalecerá os resultados obtidos nas análises realizadas no Mplus.

O modelo elaborado foi considerado satisfatório e apresentou os resultados exigidos na literatura, tanto para a validade de conteúdo quanto para a validade de construto. Entretanto, os resultados demonstram a necessidade de melhorar o instrumento em função das cargas fatoriais baixas para alguns itens e infere-se que o tamanho da amostra (no limite mínimo de 227 respostas para um total de 24 itens) seja pequeno, exigindo reaplicação e ajuste do modelo.

A opção pela escala de escolha forçada e pelo modelo PIK, em que o participante só podia escolher um item entre os quatro apresentados no bloco, limitou o tratamento dos dados, por ser um modelo pouco utilizado em pesquisas no Brasil. Por conta disso, os dados gerados só puderam ser analisados pelo Mplus por meio da Teoria de Resposta ao Item Thurstoniana (TRI-T) com recodificação binária em que a opção escolhida teria valor de 1 e as demais opções que não foram selecionadas com o valor de 0.

Sendo assim, terminamos este relatório de pesquisa com a satisfação de dever cumprido, compreendendo a possibilidade da contribuição efetiva para o avanço na Psicologia e na Psicopedagogia, com ações concretas voltadas ao bem-estar e à qualidade de vida das pessoas.

## REFERÊNCIAS

ACCIOLY, I. B; MACEDO, D. O “Novo Normal” Pandêmico e os Desafios para a Educação Crítica. **Ensino, saúde e ambiente**, [s.l.], 14 (esp.), p. 189-200, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/resa2021.v14iesp.a51579>. Acesso em: ago. 2021.

ALEXANDRE, N. M. C; COLUCI, M. Z. O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n 16, p. 3061-3068, 2011.

ALMEIDA, N. J. R. Dificuldades de aprendizagem: uma reflexão sobre o sujeito complexo e a formação profissional. **Revista EDUC-Faculdade de Duque de Caxias**, Caxias, v. 01, n. 01, jan./jun 2014.

ALMEIDA, S. F. C. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 31-44, abr. 1993. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413389X1993000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X1993000100006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: jun. 2020.

AMADO, G. Os processos psíquicos no interior dos grupos de trabalho: para além de Bion e Pichon-Rivière. **Cadernos de Psicologia Social e do Trabalho**, São Paulo, v. 17, n. esp. 1, p. 97-110, 2014. DOI: 10.11606/issn.1981-0490.v17ispe1p97-110. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v17nspe/a11v17nspe.pdf>. Acesso em: maio 2020.

AMARINS M. B. A relação do saber com o desejo de aprender: Uma visão psicopedagógica. **Revista Construção Psicopedagógica**, [s.l.], v. 25, n. 26, p. 46-56, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v25n26/06.pdf>. Acesso em: mar. 2020.

AMBIEL, R. A. M.; CARVALHO, L. F. Validade e precisão de instrumentos de avaliação psicológica. In: LINS M. R. C.; BORSA, J. C. (org.). **Avaliação psicológica: aspectos teóricos e práticos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017. p. 115- 125.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**. NASCIMENTO, M. I. C. (ed.). Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANASTASI, A.; URBINI, S. **Testagem Psicológica**. Porto Alegre: Artes médicas, 2000.

ANDRADE, A.S.; ANTUNES, N. A.; ZANOTO, P.A.; TIRABOSHI, G.A.; VIANA, P. V.B. A.; CURILLA, R. T. Vivências Acadêmicas e Sofrimento Psíquico de Estudantes de Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [s.l.], v. 36, n. 4, p. 831-846, out./dez. 2016. DOI: 10.1590/1982-3703004142015. Disponível em: [www.scielo.br/pcp](http://www.scielo.br/pcp). Acesso em: 22 nov. 2020.

ANDRADE, J. M.; VALENTINI, F. Diretrizes para a Construção de Testes Psicológicos: a Resolução CFP n. 009/2018 em Destaque. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [s.l.], v. 38, n. esp., p. 28-39, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703000208890>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v38nspe/1982-3703-pcp-38-nspe1-0028.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

ANDRADE, M. S. Ensinante e aprendente: a construção da autoria de pensamento. **Construção psicopedagógica**, [s.l.], v. 14, n. 1, dez. 2006. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542006000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542006000100005). Acesso em: abr. 2020.

ANDREOZZI, M. L. **A inteligência ancorada no movimento do desejo**. [S.l.: s.n.], 1995. Disponível em: <http://www.educacaoesubjetividade.com.br/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

ANDREOZZI, M. L. **Piaget e a Intervenção Psicopedagógica**. São Paulo: Ed. Olho D'água, 2008.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARBOSA, L. M. S. Dificuldades de aprendizagem: dislexia e disgrafia na era da informação. **Revista Brasileira de Psicopedagogia**, [s.l.], v. 22, ed. 69, p. 230-242, 2005. Disponível em <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v22n69a07.pdf>. Acesso em: fev. 2020.

BARLOW, D. H. Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. **American Psychologist**, [s.l.], v. 55, n. 11, p. 1247-1263, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.11.1247>.

BARONE, L. M. C. Algumas contribuições da psicanálise ao estudo da aprendizagem e seus distúrbios. In: BARONE, L. M. C.; MARTINS, L. C. B.; CASTANHO, M. I. S. (org.). **Psicopedagogia**: teorias da aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 37-79.

BATISTA, M. A.; SISTO, F. F. Estudo para a construção de uma escala de ansiedade para adolescentes. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 22, n. 4, p. 347-354, 2005.

BEATON, D.E; BOMBARDIER, C.; GUILLEMIN, F.; FERRAZ, M. B. Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. **Spine**, [s.l.], v. 25, n. 26, p. 3186-3191, 2000.

BENNETTI, R.E. How the internet will help large-scale assessment reinvent itself. **Educacion Policy Analysis Archives**, [s.l.], v. 9, n. 5, p. 1-23, 2001.

BENUTE, G. R. G.; NOMURA, R. M. Y.; PEREIRA, P. P.; LUCIA, M. C. S. D.; ZUGAIB, M. Abortamento espontâneo e provocado: ansiedade, depressão e culpa. **Revista da Associação Médica Brasileira**, [s.l.], v. 55, n. 3, p. 322-327, 2009.

BIAGGIO, A. M. B; NATALÍCIO, L; SPIELBERGER, C. D. Desenvolvimento da forma experimental em português do Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE). **Arq. bras. Psic. apl.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 3, p. 3144, jul./set. 1977.

BION, W. R. Os elementos da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

BLEGER, J. **Simbiose e ambiguidade**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

BLEGER, J. **Psicologia da conduta**. Tradução de Emília de Oliveira Diehl. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BLEGER, J. **Entrevista e Grupos**. Temas de Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BÖCK, V. R.; SARRIERA, J. C. O Grupo Operativo intervindo na Síndrome de Burnout. **Psicologia Escolar e Educacional (Revista da Associação - ABRAPEE)**, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 31-39, jan./jun. 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572006000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572006000100004). Acesso em: jan. 2020.

BORSA, J. C; DAMASIO, B. F; BANDEIRA, D. R. Adaptação e Validação de Instrumentos Psicológicos entre Culturas: Algumas Considerações. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 53, p. 423-

432, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/cbRxjMqmbZddKpwywVM8mJv/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BORSA, J. C.; SEIZE, M. M. Construção e adaptação de instrumentos psicológicos: dois caminhos possíveis. *In*: DAMASIO, B. F.; BORSA, J. C. (org.). **Manual de desenvolvimento de instrumentos psicológicos**. São Paulo: Vetor, 2017.

BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2019.

BROWN, A. Item response models for forced-choice questionnaires: A common framework. **Psychometrika**, [s.l.], v. 81, p. 135-160, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11336-0149434-9>.

BROWN, A.; MAYDEU-OLIVARES, A. Item response modeling of forced-choice questionnaires. **Educational and Psychological Measurement**, [s.l.], v. 71, n. 3, p. 460-502, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013164410375112>.

BROWN, A.; MAYDEU-OLIVARES, A. Fitting a thurstonian IRT model to forced-choice data using Mplus. **Behavior Research Methods**, [s.l.], v. 44, n. 4, p. 1135-1147, 2012. DOI: <https://doi.org/10.3758/s13428-012-0217-x>.

BROWN, A.; MAYDEU-OLIVARES, A. How IRT can solve problems of ipsative data in forced-choice questionnaires. **Psychological Methods**, [s.l.], v. 18, p. 36-52, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0030641>.

BROWN, A.; MAYDEU-OLIVARES, A. Modeling forced-choice response formats. *In*: IRWING, P.; BOOTH, T.; HUGHES, D. (ed.). **The Wiley Handbook of Psychometric Testing**. London: John Wiley & Sons, Inc, 2016. p. 1-64.

BURATO, K. R. S. S.; CRIPPA, J. A. S.; LOUREIRO, S. R. Validade e fidedignidade da escala de comportamento de segurança na ansiedade social. **Arch. Clin. Psychiatry**, [s.l.], v. 36, n. 5, p. 175-181, 2009.

BURLAMAQUI, A. K. P.; AGUIAR, J. V. S.; BATISTA, L. N. O “erro” na aprendizagem: um indicador de obstáculo na cognição. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019. **Anais [...]**. [S.l.: s.n], 2019. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV127\\_MD1\\_SA16\\_ID9055\\_27072019142415.pdf](https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV127_MD1_SA16_ID9055_27072019142415.pdf). Acesso em: 02 jun. 2020.

CABALLO, V. E.; SALAZAR, I. C.; IRURTIA, M. J.; ARIAS, B.; HOFMANN, S. G. Measuring social anxiety in 11 countries: development and validation of the Social Anxiety Questionnaire for Adults. **European Journal of Psychological Assessment**, [s.l.], v. 26, n. 2, p. 95-107, 2010.

CABALLO, V. E.; SALAZAR, I. C.; IRURTIA, M. J.; ARIAS, B.; HOFMANN, S. G.; CISO-A Research Team. The multidimensional nature and multicultural validity of a new measure of social anxiety: The Social Anxiety Questionnaire for Adults. **Behavior Therapy**, [s.l.], v. 43, n. 2, p. 313-328, 2012. DOI: 10.1016/j.beth.2011.07.00.

CABALLO, V. E.; ARIAS, B.; SALAZAR, I. C.; IRURTIA, M. J.; HOFMANN, S. G. Psychometric properties of an innovative self-report measure: The Social Anxiety Questionnaire for adults. **Psychological Assessment**, [s.l.], v. 27, p. 997, 2015. DOI: 10.1037/a0038828.

CABRAL, A.; NICK, E. **Dicionário técnico de Psicologia**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAMARGO, V. S. O “concern” para Winnicott em diálogo com Melanie Klein. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da PUC/Campinas, Campinas, 2015.

CAMPOS, R. C. O Conceito de Mecanismos de Defesa e a sua Avaliação: Alguns Contributos. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica**, [s.l.], n. 50, v. 1, p. 149-161, 2019.

CAO, M; DRASGOW, F. Does forcing reduce faking? A meta-analytic review of forced-choice personality measures in high-stakes situations. **Journal of Applied Psychology**, [s.l.], v. 104, n. 11, p. 1347-1368, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1037/apl0000414>.

CARVALHO, A. F. T; SCATOLINI, H. M. N. **Terapia ocupacional na complexidade do sujeito**. Rio de Janeiro: Rubio, 2013.

CARVALHO, E. A.; BERTOLINI, S. M. M. G.; MILANI, R. G.; MARTINS, M. C. Índice de ansiedade em universitários ingressantes e concluintes de uma instituição de ensino superior. **Ciência, Cuidado e Saúde**, [s.l.], v. 14, n. 3, p. 1290-1298, 2015.

CASSEPP-BORGES, V.; BALBINOTTI, M. A. A.; TEODORO, M. L. M. Tradução e validação de conteúdo: Uma proposta para a adaptação de instrumentos. In: PASQUALI, L. **Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CASTANHO, M. I. S. Sobre o sujeito que aprende. (cap. 1:14-35). In: BARONE, L. M. C; MARTINS, L.C. B; CASTANHO, M. I. S. (org.). **Psicopedagogia: teorias da aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

CASTRO, A. C.; CASTRO, A. G.; JOSEPHSON, S. C.; JACÓ-VILELA, A. M. Medir, classificar e diferenciar. In: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (org.). **História da psicologia: rumos e percursos** Rio de Janeiro: Nau Ed., 2006. (Ensino da psicologia; 3). p. 265-290.

CHATELARD, D. S.; CERQUEIRA, A. C. O conceito de simbiose em psicanálise: uma revisão de literatura. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. XVIII, n. 2, p. 257-271, jul./dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-14982015000200007>.

COHEN, R. J.; SWERDLICK, M. E.; STURMAN, E. D. **Testagem e avaliação psicológica: introdução a testes e medidas**. 8. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

CONSTANTINO, E. P. *et al.* **Um olhar da psicologia sobre a educação: diagnóstico e intervenção na infância e na adolescência**. São Paulo: Arte e Ciência, 2003.

COSTA, E. R. **As estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental: implicações para a prática educacional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

COSTA, A. R. L. **O controle de desejabilidade social via diferentes formatos de resposta: avaliação da tríade sombria**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco, 2020.

D’EL REY, G. J. F. Escala D’El Rey de medo de falar em público: elaboração de um instrumento de autoavaliação. **Psicologia Argumento**, [s.l.], v. 26, n. 52, p. 67-72, 2008.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos Transtornos mentais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

DAMASIO, B. F.; BORSA, J. C. (org.). **Manual de desenvolvimento de instrumentos psicológicos**. São Paulo: Vetor, 2017.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia**. 5. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

FABRIS, F. A noção de tarefa, pré-tarefa e trabalho na teoria de E. Pichon-Rivière. **Cad. Psicol. Soc. Trab.**, São Paulo, v. 17, n. esp. 1, p. 111-117, 2014. DOI: 10.11606/issn.1981-0490.v17ispe1p111-117.

FAVA, D. C.; KRISTENSEN, C. H.; MELO, W. V.; ARAUJO, L. B. Construção e validação de tarefa de Stroop Emocional para avaliação de viés de atenção em mulheres com Transtorno de Ansiedade Generalizada. **Paidéia**, [s.l.], v. 9, n. 43, p. 159-165, 2009.

FERNANDES, A. M. B. Anete define Sara Paín. In: SCOZ, B. J. L. *et al.* **Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004. p. 133-145.

FERNANDES, E. **Psicopedagogia e Psicanálise da Educação: para uma Pedagogia Humanista**. Editora: Tecnivros Ltda, 1983.

FERNANDES, M. A.; VIEIRA F. E. R.; SILVA, J. S.; AVELINO, F. V. S. D.; SANTOS, J. D. M. Prevalência de sintomas ansiosos e depressivos em universitários de uma instituição pública. **Rev Bras Enferm**, [on-line], v. 71, n. 5, p. 2298-2304, 2018. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S003471672018001102169&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003471672018001102169&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 20 out. 2020.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e de sua família**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERNÁNDEZ, A. **A mulher escondida na professora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001a.

FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

FERREIRA, J. C. **Ação psicopedagógica no processo ensino-aprendizagem**. Monografia – Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* da Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2009.

FILGUEIRAS, A; GALVÃO, B. O; FIORAVANTI BASTOS, A. C. M; HORA, G. P. R; SANTANA, C. M. T; LANDEIRA-FERNANDES, J. Tradução e adaptação semântica do Questionário de Controle Atencional para o Contexto Brasileiro. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 2, p. 173-185, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000200003>.

FIORAVANTI-BASTOS, A. C. M.; CHENIAUX, E.; LANDEIRA-FERNANDEZ, J. Development and validation of a short-form version of the Brazilian State-Trait Anxiety Inventory. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [s.l.], v. 24, n. 3, p. 485-494, 2011.

FONSECA, V. Educação especial. In: **Programa de Estimulação precoce: uma introdução as ideias de Feuerstein**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FORTUNA, T. R. Entrevista. **Revista aprendizagem**, Pinhais, PR, v. 19, p. 13-22, 2010.

FREUD, S. **Conferência XXV: A Ansiedade**. Conferências Introdutórias sobre Psicanálise. Volume XVI. Parte III. Teoria Geral das Neuroses. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1976 [1916].

FREUD, S. **Inibições, sintomas e ansiedade**. Um Estudo Autobiográfico. Inibições, sintomas e ansiedade. A questão da análise leiga. Vol. XX. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1987 [1926].

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, [s.l.], v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s01034014.2020.34100.003>. Acesso em: ago. 2021.

GAUER, G. C.; PICON, P.; DAVOGLIO, T. R.; SILVA, L. M.; BEIDEL, D. C. Psychometric characteristics of the Brazilian Portuguese version of Social Phobia and Anxiety Inventory for Children (SPAI-C). **PSICO**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 354-358, 2009.

GOMES, M. B. S. H; VALE-DIAS, M. L. A família e as construções das modalidades de aprendizagem. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, [s.l.], extr. 5, A5-311, 2017.

GORAYEB, M. A. M., GORAYEB, R. “O Que Penso e Sinto” – Adaptação da Revised Children’s Manifest Anxiety Scale (RCMAS) para o português. **Temas em Psicologia**, [s.l.], v. 16, n. 1, p. 35-45, 2008.

HALL, C. S.; LINDZEY, G.; CAMPBELL, J. B. **Teorias da Personalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNANDEZ-NIETO, R. **Contributions to statistical analysis**. Mérida: Universidade de Los Andes, 2002.

HINSHELWOOD, R. D. **Dicionário do Pensamento Kleiniano**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991/1992.

HUTZ, C. S. (org.). **Avaliação em Psicologia Positiva**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

HUTZ, C. S.; BANDEIRA, D. R.; TRENTINI, C. M. **Psicometria**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

ISOLAN, L.; SALUM, G. A.; OSOWSKI, A. T.; AMARO, E.; MANFRO, G. G. Psychometric properties of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED) in Brazilian children and adolescents. **Journal of Anxiety Disorders**, [s.l.], v. 25, n. 5, p. 741-748, 2011.

JACOB, A. V.; LOUREIRO, S. R. Desenvolvimento afetivo - o processo de aprendizagem e o atraso escolar. **Paidéia – FFCLRP-USP**, [s.l.], jan./fev. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n10-11/11.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (org.). **História da psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2006. (Ensino da psicologia; 3).

JESÚS S. F; MIRANDA, M. I. A mediação docente: o vínculo necessário para aprendizagens e superação de dificuldades. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**, Curitiba, PR, v. 2, n. 1, p. 24, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ifpr.edu.br/index.php?journal=MundiSH&page=article&op=view&path%5B%5D=261&path%5B%5D=106>. Acesso em: maio 2020.

KUMMER, A.; CARDOSO, F.; TEIXEIRA, A. L. Frequency of social phobia and psychometric properties of the Liebowitz Social Anxiety Scale in Parkinson's disease. **Mov Disorder**, [s.l.], v. 23, n. 12, p. 1739-1743, 2008.

KUMMER, A.; CARDOSO, F.; TEIXEIRA, A. L. Generalized anxiety disorder and the Hamilton Anxiety Rating Scale in Parkinson's disease. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, [s.l.], v. 68, n. 4, p. 495-501, 2010.

LABATI-TERRA, L. Identificação de obstáculos epistemológicos em um artigo de divulgação científica - entraves na formação de professores de ciências? **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, [s.l.], v. 13, n. 3, p. 318-333, 2014.

LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud: A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

LEÃO A. M.; GOMES, I. P.; FERREIRA, M. J. M.; CAVALCANTI, L. P. G. Prevalência e fatores associados à depressão e ansiedade entre estudantes universitários da área da saúde de um grande centro urbano do nordeste do Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [on-line], v. 42, n. 4, p. 55-65, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>. Acesso em: 17 nov. 2020.

LIMA, E. G. A constituição dos sujeitos e a produção de conhecimentos: pontuações acerca da pesquisa sobre o livro didático de história. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 232-248, jan./abr. 2013.

LINS, M. R. C.; BORSA, J. C. (org.). **Avaliação psicológica: aspectos teóricos e práticos**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

LUCHESE, R. BARROS, S. A utilização do grupo operativo como método de coleta de dados em pesquisa qualitativa. **Rev. Eletr. Enf.**, [on-line], v. 9, n. 3, p. 796-805, 2007. Disponível em <http://www.fen.ufg.br/revista/v9/n3/v9n3a18.htm>. Acesso em: jan. 2020.

MARKS, I. M. **Fears, phobias and rituals**. New York, NY: Oxford University Press, 1987.

MARQUES, V. Peripécias: o desconhecido no conhecido. RJ: Booklink, 2003. In: MALUF, U. (org.). **Epistemologias não-ordinárias**. Paradigmas Alternativos nas Ciências Sociais e Humanas. Rio de Janeiro: Booklink, 2003. p. 62-70.

MARTINY, C.; SILVA, A. C. O.; NARDI, A. E.; PACHANA, N. A. Tradução e adaptação transcultural da versão brasileira do Inventário de Ansiedade Geriátrica (GAI). **Revista de Psiquiatria Clínica**, [s.l.], v. 38, n. 1, p. 08-12, 2011.

MIGUEL, F. K. Instrumentos informatizados e testagem adaptativa computadorizada. In: DAMASIO, B. F.; BORSA, J. C. (org.). **Manual de desenvolvimento de instrumentos psicológicos**. São Paulo, Vetor, 2017. p. 195-214.

MIGUEL, F. K.; PRIMI, R. Teste Informatizado de Percepção de Emoções Primárias para avaliação de adultos. In: JOLY M. C. R. A.; REPPOLD, C. T. **Estudos dos testes informatizados para avaliação psicológica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 231-245.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOKREJS, E. De Piaget a Freud: A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 149-150, 1995. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33572/36310>. Acesso em: 14 ago. 2020.

MONTIEL, J. M.; BARTHOLOMEU, D.; MACHADO, A. A.; PESSOTTO, F. Caracterização dos sintomas de ansiedade em pacientes com transtorno de pânico **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, [s.l.], v. 34, n. 86, p. 171-185, jan./jun. 2014.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MÜLLER, M. Psicopedagogía entre la clínica, la prevención y la transversalidad cultural. Aprendizaje Hoy. **Temas de Psicopedagogía**, [s.l.], ano XVII, v. 37, 1997. Disponível em: <http://www.aprendizajehoy.com/AH/sumarah.htm>. Acesso em: 15 jul. 2020.

MUNARI, A. **Jean Piaget**. Tradução e organização de Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

NOGUEIRA, M. O. G.; LEAL, D. **Psicopedagogia clínica: caminhos teóricos e práticos**. Curitiba: Ibpx, 2011.

OLIVEIRA, A. P. **Percepção de profissionais de enfermagem de um Hospital Universitário sobre a integração de estagiários na equipe**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

OLIVEIRA, B. B.; CABRAL, R. P. Psicopedagogia: Um olhar para a maternagem no desenvolvimento da aprendizagem do sujeito. **Rev. Psicopedagogia**, [s.l.], v. 36, n. 109, p. 34-46, 2019.

OLIVEIRA, C. T.; SANTOS, A. S.; DIAS, A. C. G. Expectativas de universitários sobre a universidade: sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, [s.l.], v. 17, n. 1, p. 43-53, jan./jun. 2016.

OLIVEIRA, J. C. S.; SISTO, F. F. Construção de uma escala de ansiedade para pacientes de ambulatório: Um estudo exploratório. **Psicologia: Teoria e Prática**, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 45-57, 2004.

OLIVEIRA, M. A. C. **Intervenção psicopedagógica na escola**. 2. ed. Curitiba: Iesde do Brasil S/A, 2009.

OLIVEIRA, S. M. S. S. **O modelo de RASCH para avaliar o inventário de ansiedade na escola**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, 2012.

OLIVEIRA, S. M. S. S.; SISTO, F. F. Estudo para uma escala de ansiedade escolar para crianças. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 57-66, 2002.

OLIVEIRA, V. M. **Ruptura epistemológica e psicologia: a importância do olhar fluido**. Rio de Janeiro, 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Rio de Janeiro, 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Novo coronavírus (2019-nCoV): relatório de situação** [Internet]. Genebra: Saúde Mundial Organização; 2020. Disponível em: [https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/relatórios-de-situação/20200211-sitrep-22-ncov.pdf?sfvrsn=fb6d49b1\\_2](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/relatórios-de-situação/20200211-sitrep-22-ncov.pdf?sfvrsn=fb6d49b1_2). Acesso em: 30 mar. 2020.

OSÓRIO, F. L.; CRIPPA, J. A.; LOUREIRO, S. R. Cross-cultural validation of the Brazilian Portuguese version of the Social Phobia Inventory (SPIN): Study of the items and internal consistency. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, [s.l.], v. 31, n. 1, p. 25-29, 2009.

OSÓRIO, F. L.; CRIPPA, J. A.; LOUREIRO, S. R. Estudos de validação de instrumentos no transtorno de ansiedade social para o contexto brasileiro. **Salud(i)cienza**, [s.l.], v. 17, n. 6, p. 533-536, 2010.

OSÓRIO, F. L.; CRIPPA, J. A.; LOUREIRO, S. R. Further psychometric study of the Beck Anxiety Inventory including factorial analysis and social anxiety disorder screening. International. **Journal of Psychiatry in Clinical Practice**, [s.l.], v. 15, n. 4, p. 255-262, 2011.

PACICO, J. C. Como é feito um teste? Produção de itens. In: HUTZ, C. S.; BANDEIRA, D. R.; TRENTINI, C. M. **Psicometria**. Porto Alegre: Artmed, 2015. p. 55-70.

PACICO, J. C.; HUTZ, C. S.; SCHNEIDER, A. M. de A.; BANDEIRA, D. R. Validade. In: HUTZ, C. S.; BANDEIRA, D. R.; TRENTINI, C. M. **Psicometria**. Porto Alegre: Artmed, 2015. p. 71-84.

PAÍN, S. **A função da ignorância**. V.1 Estruturas inconscientes do pensamento. Porto Alegre: Artmed, 1987.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

PAGE, M.J.; MCKENZIE, J. E.; BOSSUYT, P.M.; BOUTRON, I.; HOFFMANN, T.C.; MULROW, C.D. *et al.* The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, [s.l.], v. 372, n. 71, 2021. Traduzido por Verónica Abreu, Sónia Gonçalves-Lopes, José Luís Sousa e Verónica Oliveira. DOI: 10.1136/bmj.n71. Disponível em: <https://www.bmj.com/content/372/bmj.n71>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PASQUALI, L. **Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento**. Brasília: Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida; Instituto de Psicologia – UnB: INEP, 1996.

PASQUALI, L. Testes referentes a construto: teoria e modelo de construção. In: PASQUALI e cols. **Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2010a.

PASQUALI, L. Taxonomia dos instrumentos psicológicos. In: PASQUALI e cols. **Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2010b.

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PASSOS, S. N. **Formação de psicopedagogos: o trabalho metacognitivo nos especialistas**. Monografia (Especialização *Lato Sensu* em Psicopedagogia) – Universidade São Marcos, São Paulo, 2006.

PEREIRA, L. A. P. Aprendizagem, modalidades e dificuldades de aprendizagem: o trabalho de prevenção do psicopedagogo na instituição. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, [s.l.], v. 7, n. 1, p. 169-189, jan./dez. 2021.

PEREIRA, S. O sujeito em busca do aprender: esboçando um diálogo entre referenciais sistêmicos e psicanalíticos. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012. **Anais [...]**. [S.l.: s.n.], 2012.

PEREIRA, T. T. S. O. Pichon-Rivière, a Dialética e os Grupos Operativos. Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo. **Revista da SPAGESP**, [s.l.], v. 14, n. 1, p. 21-29, 2013.

PESSOTTI, I. **Os nomes da loucura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Tradução de Álvaro Cabral. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2009.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do Vínculo**. 7. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2007.

PICON, P.; GAUER, G. J. C.; HIRAKATA, V. N.; HAGGSTRÄM, L. M.; BEIDEL, D. C.; TURNER, S. M.; MANFRO, G. G. Reliability of the Social Phobia and Anxiety Inventory (SPAI) Portuguese version in a heterogeneous sample of Brazilian university students. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, [s.l.], v. 27, n. 2, p. 124-130, 2005.

POLIT, D.F.; BECK, C.T. Delineamento de Pesquisa em Enfermagem. *In*: POLIT, D.F.; BECK, C.T. (ed.). **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: Avaliação de evidências para prática de enfermagem**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 247-368.

PORTILHO, E. M. L.; BLANCHET, A. C.; SILVA, C. R. S.; CORRÊA, F. Vínculos de aprendizagem na relação professor e aluno. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 6., 2017. **Anais [...]**. [S.l.: s.n.], 2017. ISSN 2176-1396. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25489\\_12334.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25489_12334.pdf). Acesso em: jan. 2020.

PRADO, A. D.; PEIXOTO, B. C.; SILVA, A. M. B.; SCALIA, L. A. M. A saúde mental dos profissionais de saúde frente à pandemia da covid-19: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, [s.l.], n. 46, p. e4128, 26 jun. 2020.

RAPOSO, D. M. S. P.; GÜNTHER, I. A. O ingresso na universidade após os 45 anos: um evento não-normativo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 1, p. 123-131, jan./mar. 2008.

REIS, A. C.; SILVA, E. P.; MEIRELLES, C. M. O “novo normal” no campo da educação: da aparência à essência. **Revista Princípios**, [s.l.], n. 160 nov. 2020/fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.4322/principios.2675-6609.2020.160.010>.

REPPOLD, C. T.; GURGEL, L. G.; HUTZ, C.S. O processo de construção de escalas psicométricas. Nota Técnica. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 307-310, 2014.

SADOCK, B. J.; SADOCK, V. A.; RUIZ, P. **Compêndio de psiquiatria: ciência do comportamento e psiquiatria clínica**. 11. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SAMPAIO, S. **Dificuldades de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2019.

SANCHES, C.; MEIRELES, M.; SORDI, J. O. Análise qualitativa por meio da: método de interpretação e síntese de informação obtida por escalas Likert. *In*: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 3., 2011. **Anais [...]**. João Pessoa, PB, Brasil, 2011.

SÁNCHEZ-CANO, M.; BONALS, J. **Avaliação Psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANCHIS, I. P., MAHFOUD, M. Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget. **Ciências & Cognição**, [s.l.], v. 12, p. 165-177, 2007. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>.

SEGAL, H. **As ideias de Melanie Klein**. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1983.

SEIXAS, Y. K. M.; SANTOS, L. C. **Depressão em acadêmicos de enfermagem**. Artigo (Bacharelado em Enfermagem) – Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos, Uniceplac, 2019.

SERAFINI, A. J.; BUDZYN, C. S.; FONSECA, T. L. R. Tipos de testes: características e aplicabilidade. Cap. 4, p. 56-75. In: LINS, M. R. C.; BORSA, J. C. (org.). **Avaliação psicológica: aspectos teóricos e práticos**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

SERRA, D. C. **Teorias e práticas da psicopedagogia institucional**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

SHARMA, R.; ANDRIUKAITIS, S.; DAVIS, J. M. Estados ansiosos. In: FLAHERTY, J. A.; DAVIS, J. M.; JANICAK, P. G. (org.). **Psiquiatria: diagnóstico e tratamento**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995. p. 148-153.

SILVA, A. C. E. S.; SILVA, J. R. S.; PINHEIRO, F. G. M. S.; OLIVEIRA, J. C.; DANTAS, A. Q. SOUSA, P. H. S. F. Ansiedade e depressão em estudantes de nível superior de um centro universitário do nordeste brasileiro. **Research, Society and Development**, [s.l.], v. 11, n. 4, e45111427603, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i4.27603>.

SILVA, A. F. M.; CRUZ, Y. L. K. F.; BRITO, L. F.; BRAGA, K. R. Ansiedade em tempos de Coronavírus: uma análise no contexto escolar. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 6, p. 60855-60873, jun. 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n6-454.

SILVA, E. L.; OLIVEIRA, V. M. Ansiedade na aprendizagem de adultos uma visão psicopedagógica: como identificar e intervir. In: PEIXOTO, A. C. A.; NAIFF, D. G. M.; SILVA, N. S. (org.). **Saberes em psicologia**. Curitiba: Editorial Casa, 2023. ISBN: 978-65-5399-235-1.

SILVA, J. V. V.; ROSA, J. T.; PAEGLE, I. C.; BRAUNHOLZ, M. A. S.; BOLGAR, M. F. Contribuições do Teste de Relações Objetivas de Phillipson para o diagnóstico do funcionamento mental de pacientes com transtorno de pânico. **PSIC: Revista de Psicologia da Vetor Editora**, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 48-65, 2004.

SILVA, S. M.; ROSA, A. R. Impacto da covid-19 na saúde mental dos estudantes e o papel das instituições de ensino como fator de promoção e proteção. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, ano 18, n. 2, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.2446>.

SILVEIRA, M. B.; SALDANHA, R. P.; LEITE, J. C.; SILVA, T. O.; SILVA, T.; FILLIPIN, L. I. Construção e validade de conteúdo de um instrumento para avaliação de quedas em idosos. **Einstein**, São Paulo, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/eins/v16n2/pt\\_1679-4508-eins-16-02-eAO4154.pdf](http://www.scielo.br/pdf/eins/v16n2/pt_1679-4508-eins-16-02-eAO4154.pdf).

SOARES, A. B. *et al.* O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. **Psico-USF**, Itatiba, v. 19, n. 1, p. 49-60, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/n5TL8KyLXXvzvZSjpHPQTmd>. Acesso em: jan. 2020.

SOARES-FILHO, G. L. F.; FREIRE, R. C.; BIANCHA, K.; PACHECO, T.; VOLSCHAN, A.; VALENÇA, A. M.; NARDI, A. E. Use of the hospital anxiety and depression scale (HADS) in a cardiac emergency room – Chest Pain unit. *Clinics*, [s.l.], v. 64, n. 3, p. 209-214, 2009.

SORDI, R. Modalidade de aprendizagem: uma contribuição para a ampliação do conceito. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, [s.l.], v. 26, ed. 80, 2009.

SOUZA, A. C.; ALEXANDRE, N. M. C.; GUIRARDELLO, E. B. Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 26, n. 3, p. 649-659, jul./set. 2017.

SOUZA, L.S. **Uma avaliação psicopedagógica de cunho monográfico**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Psicopedagogia) – Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP), Curso de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação, Bahia, 2017.

TAFNER, P.; CARVALHO, M. M. Impactos da educação na fecundidade, na educação dos filhos e retorno da educação superior segundo o curso de formação. *In*: TAFNER, Paulo *et al.* (org.). **Caminhos trilhados e desafios da educação superior no Brasil**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016. p. 353-402.

TOMÁS, C. C. **Adaptação da “Escala de Ansiedade para Crianças e Adolescentes: O que eu penso e o que eu sinto”** numa amostra de crianças e adolescentes angolanos da província de Benguela. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde) – Instituto Superior de Ciências da Saúde do Norte, Gandra, 2012.

TRINDADE, D. J.; NAGASHIMA, L. A.; ANDRADE, C.C. Obstáculos epistemológicos sob a perspectiva de Bachelard. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL, SUBJETIVIDADES E EDUCAÇÃO, 4., SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE, 6., 2017. **Anais [...]**. [S.l.: s.n.], 2017.

TROITINHO, M. C. R; SILVA, I. B; SOUSA, M. M; SANTOS, A. D. S; MAXIMINO, C. Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, e00331162, 2021. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00331.

THURSTONE, L. L. Rank order as a psychophysical method. **Journal of Experimental Psychology**, [s.l.], v. 14, n. 3, p. 187-201, 1931. DOI:10.1037/h0070025.

THURSTONE, L. L. A law of comparative judgment. **Psychological Review**, [s.l.], v. 101, n. 2, p. 266-270, 1994. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.2.266>.

URBINA, S. **Fundamentos da testagem psicológica**. Tradução de Cláudia Dornelles. Rev. Técnica de Maria Lucia Tiellet Nunes. Porto Alegre: Artmed, 2007. 320p.

VALENTIN, E. C.; ALMEIDA, R. M. Pulsões de vida, pulsões de morte e compulsão à repetição. Helleniká. **Revista Cultural**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 55-68, jan./dez. 2019.

VALENTINI, F. Modelo latente para itens de escolha forçada. **Avaliação Psicológica**, [s.l.], v. 17, n. 1, p. 1-2, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2017.1701.ed>. Acesso em: maio 2022.

VASCONCELOS, A. S.; COSTA, C.; BARBOSA, L. N. F. Do transtorno de ansiedade ao Câncer. **Revista SBPH**, [s.l.], v. 11, n. 2, 2008.

VASCONCELOS, C. **Os obstáculos epistemológicos na formação do espírito científico de Gaston Bachelard**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) – Faculdade UnB Planaltina, 2013.

VEIGA, E. C. **Psicopedagogia: da epistemologia convergente à Psicopedagogia modular**. Curitiba: Universidade Positivo, 2014. [Recurso eletrônico].

VIANNA, R. R. A. B. Avaliação dos níveis de ansiedade de uma amostra de escolares no Rio de Janeiro através da Escala Multidimensional de Ansiedade para Crianças (MASC-VB). **Psicologia Clínica**, [s.l.], v. 21, n. 2, p. 500, 2009.

VICTORIA, M. S., SOARES, A. B. Avaliação do Teste de Associação Implícita numa amostra de estudantes de Psicologia. **PSIC: Revista de Psicologia da Vetor Editora**, [s.l.], v. 9, n. 2, p. 211-218, 2008.

VILELA, R. Entre o mostrar e o dizer: considerações sobre a tarefa no diagnóstico clínico infantil. Colégio de Aplicação – UFRJ. **Revista Construção Psicopedagógica**, [s.l.], v. 27, n. 28, p. 26-36, 2019.

VILLEMOR-AMARAL, A. E.; FARAH, F. H. Z.; PRIMI, R. O teste das pirâmides coloridas e o transtorno do pânico. **Psicologia em Estudo**, [s.l.], v. 9, n. 2, p. 301-307, 2004.

VISCA, J. **Psicopedagogia: Novas Contribuições**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

VISCA, J. **Clínica psicopedagógica: Epistemologia Convergente**. 2. ed. rev. e ampl. Tradução de Laura Monte Serrat Barbosa. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2010.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

WEISS, M. L. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: Lamparina; 2012 [1994].

## APÊNDICE I – CARTA CONVITE AOS JUÍZES ESPECIALISTAS



### ESCALA DE AVALIAÇÃO PRELIMINAR DE ANSIEDADE NA APRENDIZAGEM DE UNIVERSITÁRIOS

#### CARTA CONVITE AOS JUÍZES ESPECIALISTAS

Eu, Edneusa Lima Silva, doutoranda no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, e minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Valéria Marques de Oliveira convidamos você a contribuir com minha pesquisa enquanto juiz do instrumento que estamos desenvolvendo. Minha pesquisa, já qualificada, intitula-se: Construção de uma Escala Psicopedagógica para Identificação de Tipos de Ansiedade na Aprendizagem de Universitários. Estou na fase de finalização do instrumento para sua posterior aplicação e necessito realizar a validade de conteúdo do instrumento, sendo sua contribuição de grande valor.

Somos uma equipe que estuda a dificuldade de aprendizagem decorrente do obstáculo epistemofílico em adultos. Objetivamos a construção e validação de uma escala autoaplicativa dirigida a universitários como ferramenta para discriminar o tipo de ansiedade que interfere negativamente no processo de aprendizagem. Em nossos estudos, categorizamos os fatores característicos de cada tipo de ansiedade no processo de aprendizagem, e a partir da autopercepção dos acadêmicos, pretendemos contribuir para a promoção de sua saúde psíquica durante os períodos que compõem o processo de formação, tanto nos relacionamentos intra e interpessoal quanto na relação vincular com o objeto do conhecimento.

Deste modo, você está sendo convidado a atuar como juiz nas assertivas escolhidas para compor dois formatos de escala, a fim de opinar sobre adequação semântica, facilidade de compreensão, adequação da representação comportamental e vinculação dos itens propostos em relação às respectivas dimensões para posterior validação interna de conteúdos e construtos.

Este documento serve como apoio para sua tarefa. Ele divide-se em duas partes, na primeira tem uma pequena apresentação teórica de nosso estudo e na segunda, apresentamos as assertivas das escalas a serem avaliadas. Esse documento orientador serve como guia para que você faça sua avaliação.

Você receberá o presente documento de duas formas: via digital e uma via impressa por Sedex.

Agradecemos antecipadamente seu aceite de participação e estamos a disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário: Edneusa Lima Silva - +55(24)99941-3321 evajom@gmail.com e Valéria Marques +55(24)98811-6099 valeriamarques@ufrj.br

## APÊNDICE II – DOCUMENTO DE ORIENTAÇÃO AOS JUÍZES ESPECIALISTAS



### DOCUMENTO DE ORIENTAÇÃO

#### PARTE 1

##### **Apresentação**

O presente estudo visa identificar os tipos de ansiedade que compõe o obstáculo epistemofílico no processo de aprendizagem de universitários. Obstáculo epistemofílico é um conceito de origem psicanalítica também utilizado por Pichon Rivière, relacionado à falta de amor pelo conhecimento. Em psicopedagogia, a pulsão epistemofílica designa o vínculo afetivo que o aprendente estabelece com o objeto do conhecimento (pessoas, conteúdos, situações etc.). O obstáculo epistemofílico se configura quando estes vínculos estão comprometidos e provocam sofrimento. As ansiedades desadaptativas podem ser: confusional, paranoide e depressiva. Propomos seis fatores para discriminar suas estruturas típicas: modalidade de aprendizagem, valência do objeto, comportamento interacional, tipo de medo, reação manifesta ao perigo e mecanismo de defesa do eu (Quadro 1).

##### **Ansiedade na aprendizagem**

A ansiedade é um fenômeno complexo e pode ter diferentes causas biológicas (hereditárias), psicológicas (cognitivas e afetivas) e ambientais (aspectos socioculturais). Em níveis moderados, ela faz parte do cotidiano, entretanto quando sua frequência, duração ou intensidade aumentam, a ansiedade assume característica desadaptativa comprometendo a função que lhe é inerente, qual seja a de sinalizar que há um perigo no ambiente. Assim, no presente trabalho a ansiedade conceituada como normal receberá a definição de sinalizadora, a fim de diferenciá-la do conceito patológico utilizado comumente quando se procura investigar os níveis de ansiedade. Na função desadaptativa, os mecanismos de defesa do ego são mantidos ativados de modo rígido, recorrente ou intenso, que configura a desadaptação, e o obstáculo epistemofílico se manifesta por meio de comportamentos alterados negativamente.

## **Tipos de Ansiedade e modalidade de aprendizagem (Olhar Psicopedagógico)**

A aprendizagem gera ansiedade frente às tarefas e atividades acadêmicas. Assim, quando o sujeito não consegue manejá-las de modo eficiente, a ansiedade pode desencadear dificuldades no processo de aprendizagem. O obstáculo na aprendizagem é decorrente de uma situação que não se atualiza, não se ressignifica, e/ou não se transforma. Ela pode aparecer como inibição (repressão exitosa, diminuição da função, retração intelectual do ego) ou como sintoma (sinal de fracasso na simbolização frente a anulação do desconhecido, nessa situação o que foi reprimido retorna e a função de aprender é transformada).

Ao se conhecer e discriminar o tipo de ansiedade (se de origem inibitória ou sintomática) e como está relacionada com o processo de aprender, obtém-se indicações das ferramentas eficazes para a prevenção e intervenção. Além de sua aplicabilidade pelo profissional, almeja-se que a escala possa ser utilizada pelo próprio sujeito como alimento para a autorreflexão e conseqüentemente, como uma ferramenta de autoconhecimento.

### **Ansiedade confusional (sintomática)**

A ansiedade confusional aparece quando o aprendente em sua interação com o objeto do conhecimento não consegue discernir aspectos que sustentem seu julgamento. As novas informações inundam seus pensamentos, mas não se conectam com as informações preexistentes. Nesta categoria, o aprendente não consegue ter claras as suas possibilidades e limitações fica confuso e inseguro, aguardando que alguém lhe diga o que fazer e como proceder. A ansiedade confusional relaciona-se ao medo frente à indiscriminação entre sujeito e objeto de conhecimento.

### **Ansiedade paranoide (inibitória)**

A ansiedade paranoide relaciona-se ao medo de ser agredido e/ou destruído pelo objeto de conhecimento, desperta a reação de proteção, visto que as situações são percebidas como persecutórias. Prevalece o medo que a sensação de perigo emana. O aprendente vê a nova aprendizagem como ameaçadora, atribui valência negativa, percebe a nova realidade como capaz de desestruturá-lo, sentindo-se despreparado para enfrentá-la. Ele não consegue integrar as valências positivas e negativas do objeto do conhecimento.

### **Ansiedade depressiva (sintomática)**

A ansiedade depressiva tem relação com o medo de perder o que já foi construído como objeto de conhecimento, em função disso a assimilação de dados novos fica comprometido. O aprendente tem a sensação de desestruturar-se junto à modificação dos conhecimentos antigos que lhe serviam como sustentação. Tende a maximizar a importância, a abrangência e o impacto dos novos conhecimentos. O aprendente justapõe as valências positivas e negativas em um objeto de conhecimento. Ansioso, no quadro depressivo, tende a mostrar-se passivo, frágil, triste, sem energia, impotente, com baixa autoestima e baixa tolerância à frustração.

## **PARTE 2**

### **Apresentação**

Serão apresentadas as propostas de itens elaborados para compor a Escala de Avaliação preliminar de Ansiedade nos universitários no formato de Escolha Forçada. A base teórica está apresentada na parte 1, assim como será demandado do participante informações sobre a autopercepção de seu comportamento frente às situações estressantes no processo de aprendizagem, considerando a expressão observada pelo menos nos seis últimos meses. Na Escala de Escolha Forçada, o participante completará a frase com a assertiva que mais se aproxime ao seu comportamento autopercebido, portanto só poderá escolher uma das opções.

De acordo com a literatura as melhores assertivas são aquelas compostas por expressões simples, linguagem clara, descritivas de características específicas de cada tipo de ansiedade, inequívocas. A criação das assertivas foram inspiradas na literatura especializada, e em falas de universitários com quadros de ansiedade na aprendizagem coletadas de modo exploratório e posteriormente categorizadas.

Os itens que compõem a escala de escolha forçada foram elaborados com assertivas a partir da categorização dos seis fatores descritos anteriormente.

### **Procedimentos de avaliação por juízes**

Os juízes convidados foram escolhidos a partir de sua proximidade com o tema, quer seja por sua expertise (profissionais da área), quer seja por sua vivência pessoal

(universitários). Neste momento, os juízes são convocados para analisar criticamente as duas escalas. Sua contribuição é fundamental para os ajustes finais necessários, tanto relativos à clareza das assertivas, quanto de suas relações com os tipos de ansiedade.

### **Orientação aos juízes**

Dois quadros resumos foram criados para visualizar melhor a relação das assertivas na escala proposta. O Quadro 1 apresenta os fatores utilizados e as características que compõe cada obstáculo conforme esquematização presente na literatura. O Quadro 2 resume os fatores presentes nas estruturas tipológicas da ansiedade na aprendizagem e as relaciona com as questões e suas assertivas nas quais o participante terá que escolher uma para cada questão.

O quadro 3, é o protocolo em que você, juiz deverá avaliar o formato de cada item e nos casos em que considerar que as construções estão adequadas, pode indicar no espaço apenas: “Nada a acrescentar” (NA). Nos demais casos, em que opte pela “não concordância” ou “concordância parcial”, solicitamos esclarecimentos sobre sua crítica, informando se está voltada para a construção da frase ou para a relação conceitual. Sempre que adequado e possível, é bem-vinda a sugestão de modificação na escrita das assertivas, pois isso a tornará mais próxima de identificar o tipo de ansiedade que prepondera durante a realização da atividade.

O quadro 4 refere-se à avaliação de clareza, pertinência e relevância. Para este protocolo, solicitamos que atribua um valor entre 1 e 5 de acordo com a qualidade do item. Foram considerados três aspectos: a clareza de linguagem em que 1. nada claro 5. totalmente claro; a pertinência prática em que 1. nada pertinente e 5. totalmente pertinente; e a relevância teórica, em que 1. nada relevante e 5. totalmente relevante.

Resumindo, o objetivo desta tarefa apresentada a você, juiz, é verificar se você considera que as assertivas estão claras, concisas e coerentes com os postulados teóricos. As escalas serão enviadas no formato doc. (aberto à edição) em outro arquivo diferente deste documento orientador que segue no formato PDF. Ao final da escala tem um espaço para que você faça as considerações finais, se assim desejar. Quando terminar, nos reenvie os documentos com os comentários realizados por você, para os e-mails: [evajom@gmail.com](mailto:evajom@gmail.com) e [valeriamarques@ufrj.br](mailto:valeriamarques@ufrj.br)

Por fim, tem um espaço para que você faça as considerações finais, se assim desejar. O período de proposto para a realização da análise é de 7 dias, agradeço a disponibilidade e participação.

## APÊNDICE III – TIPOLOGIA: VARIÁVEIS E CARACTERÍSTICAS DAS ANSIEDADES NO OBSTÁCULO EPISTEMOFÍLICO



**Quadro 1-** tipologia: características e fatores da Escala de Escolha Forçada comparando as respostas de acordo com os tipos de ansiedade na aprendizagem

		<b>Tipologia</b>				
<b>Estrutura</b>	<b>Sinalizadora (Adaptável)</b>	<b>Confusional (Maníaca)</b>	<b>Paranoide (Fóbica)</b>	<b>Depressiva (Obsessiva)</b>	<b>Fatores</b>	
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	Manejável, adaptável Assimilação/ Acomodação	Hiperassimilação Hipoacomodação	Hipoassimilação Hipoacomodação	Hipoassimilação Hiperacomodação	<b>1. Modalidade de aprendizagem</b>	
	Positiva, discrimina e maneja as valências positivas e negativas do objeto.	Negativa, não discrimina e mistura as valências positivas e negativas do objeto.	Negativa, fragmenta a percepção e enfatiza (ou só reconhece) as valências negativas.	Negativa, aglutina as valências positivas e negativas do objeto (aglutinação).	<b>2. Valência do objeto</b>	
	Curiosidade, motivação para aprender, visão das potencialidades e limitações. Reorganização, ressignificação.	Desorganização de comportamento (pensamento e sentimento).	Hostilidade e desconfiança. Afastamento do contato. Procrastinação, paralisação.	Ambivalência de comportamento (pensamento e sentimento).	<b>3. Comportamento interacional</b>	
	Medo contextualizado. Possível de ser vivenciado e elaborado.	Medo de se perder. Prepondera a dependência e a falta de posicionamento.	Medo de ser agredido ou destruído pelo novo objeto do conhecimento. Prepondera a posição de ataque.	Medo de desaprender e perder o objeto amado preponderam.	<b>4. Medo</b>	
	Reequilíbrio	Confusão	Agressão (reação ao medo de ser agredido)	Culpa	<b>5. Reação manifesta</b>	
	Maduro e atualizável	Cisão do eu e identificação projetiva (de modo mais violento do que na ansiedade paranoide).	Cisão do eu e identificação projetiva.	Regressão, somatização, anulação e negação.	<b>6. Mecanismos de defesa</b>	

## APÊNDICE IV – ITENS DA ESCALA DE ESCOLHA FORÇADA

**Quadro 2:** Itens da Escala de Escolha Forçada conforme ordem de apresentação

Estrutura	Tipologia				Fatores
	Sinalizadora (adaptável)	Confusional (Maníaca)	Paranoide (Fóbica)	Depressiva (Obsessiva)	
<b>Características</b>	Manejável, adaptável Assimilação/ Acomodação	Hiperassimilação Hipoacomodação	Hipoassimilação Hipoacomodação	Hipoassimilação Hiperacomodação	<b>1. Modalidade de aprendizagem</b>
<b>Questão 1. Percebo que nas disciplinas mais desafiadoras que exigem maior conhecimento, atenção e exercício, eu tendo a</b>	conectar o que eu já sei com a matéria nova.  Noto, que minha tensão diminui a cada exercício e leitura, pois a compreensão aumenta.	ouvir e achar que entendi a explicação do professor, às vezes consigo repeti-la na hora.  Só que depois, quando estudo só, não dá certo porque a matéria não “entra” na minha cabeça.	dizer para mim mesmo que não me preocupe, com o tempo aprenderei, basta não sentir estresse e deixar para lá.  Tenho vontade de socar quando isto não funciona.	sentir pouca energia para dedicar-me à tarefa.  Acho que é legal aprender, mas ao mesmo tempo não sei se mereço estar ali, parece que vou deixando de ser eu.	
<b>Características</b>	Positiva, discrimina e maneja as valências positivas e negativas do objeto.	Negativa, não discrimina e mistura as valências positivas e negativas do objeto.	Negativa, fragmenta a percepção e ênfatisa (ou só reconhece) as valências negativas.	Negativa, aglutina as valências positivas e negativas do objeto (aglutinação).	
<b>Questão 2. Quando estudo um conteúdo novo que considero muito difícil, para aprender eu busco</b>	articular o que sei com o novo conteúdo, fico tenso(a), respiro fundo e identifico minhas dúvidas, até dominar o tema.	ler de diferentes formas, mas no final tendo a repetir o que o professor fala, porque não entendo mesmo.	uma saída porque a situação é torturante, e me questiono para que serve o estudo, serve só para me fazer sentir mal.	acreditar que vou conseguir, mas no fundo acho que vou mesmo é desaprender.	<b>2. Valência do objeto</b>
<b>Características</b>	Curiosidade, motivação para aprender, visão das potencialidades e limitações.  Reorga nização, ressignificação.	Desorganização de comportamento (pensamento e sentimento).	Hostilidade e desconfiança.  Afasta mento do contato.  Procras tinação, paralisação.	Ambivalência de comportamento (pensamento e sentimento).	<b>3. Comportamento interacional</b>
<b>Questão 3. É comum quando a aprendizagem exige muito de mim que eu sinta</b>	curiosidade e motivação, mesmo diante de problemas, busco resolvê-los sozinho ou com ajuda.  Depois quando vejo, o nó se desfaz.	confusão entre meus pensamentos e sentimentos, tento, mas não consigo organizar minhas ações.	raiva por me colocar nesta situação, e desconfio sobre a intenção real do professor. Acabo por não fazer nada ou adiar as tarefas.	falta de energia e esperança, pois meu pensamento diz para ir estudar e meu sentimento diz que não vou conseguir.	

Quadro 2 - continuação

Estrutura	Tipologia				Fatores
	Sinalizadora (Adaptável)	Confusional (Maníaca)	Paranoide (Fóbica)	Depressiva (Obsessiva)	
<b>Características</b>	Medo contextualizado. Possível de ser vivenciado e elaborado.	Medo de se perder. Prepondera a dependência e a falta de posicionamento.	Medo de ser agredido ou destruído pelo novo objeto do conhecimento. Prepondera a posição de ataque.	Medo de desaprender e perder o objeto amado preponderam.	<b>4. Medo</b>
<b>Questão 4. Em situações de grande estresse, como prova oral, prova prática, seminário, o medo desperta</b>	uma sensação ruim, um choque inicial, como se eu não fosse capaz, mas respiro, me acalmo e consigo lembrar do que estudei.	um turbilhão de emoções, como se eu fosse me perder, então procuro me lembrar e repetir respostas dadas pelo professor.	um descontrole, dá “branco”, esqueço tudo, o professor faz de propósito para prejudicar.	muita culpa de não ter conseguido escolher direito o que estudar, parece que ando para trás.	
<b>Características</b>	Reequilibração	Confusão	Agressão (reação ao medo de ser agredido)	Culpa	<b>5. Reação manifesta</b>
<b>Questão 5. Quando faço provas de disciplinas de professores que tiram dúvidas e são pacientes com os alunos, eu</b>	fico tranquilo(a), porque fiz perguntas durante as aulas que me ajudarão a fazer a prova e só preciso prestar atenção e responder as questões com calma.	tento me lembrar o que o professor disse, fico pensando por que tudo tem de ser tão complicado e de tanto pensar nisso, não sei o que decidir e fico trocando as respostas o tempo todo.	confirmo como é só aparência, porque na hora da prova confirmo que o professor a elaborou me prejudicar. Sei que vou tirar nota muito ruim por causa da maldade dele.	fico com raiva de mim mesmo(a) por não ter estudado mais e por achar que as explicações bastariam, se eu reprovar, serei o único responsável porque não consigo aprender.	
<b>Características</b>	Maduro e atualizável	Cisão do eu e identificação projetiva (de modo mais violento do que na ansiedade paranoide).	Cisão do eu e identificação projetiva.	Regressão, somatização, anulação e negação.	<b>6. Mecanismos de defesa</b>
<b>Questão 6. É perturbador e incômodo quando não consigo avançar nos estudos, então eu</b>	concluo que pode haver outro caminho, identifico onde está o problema e tento de outra forma.	percebo o quanto dependo do professor, hora entendo e hora não entendo.	estudo, mas não faz sentido, sinto insegurança, e ninguém me entende.	passo mal, posso suar frio, sentir tonteira, e/ou vontade de vomitar, e desisto de aprender.	

## APÊNDICE V – ITENS DA ESCALA DE ESCOLHA FORÇADA

**Quadro 3** – Análise semântica dos itens da escala de escolha forçada

Tipo de Ansiedade	Assertiva	Observação
<b>1. Percebo que nas disciplinas mais desafiadoras, que exigem maior conhecimento, atenção e exercício, eu tendo a (FB1)</b>		
Ansiedade sinalizadora	conectar o que eu já sei com a matéria nova. Noto, que minha tensão diminui a cada exercício e leitura, pois a compreensão aumenta. (FS1)	
Ansiedade confusional	ouvir e achar que entendi a explicação do professor, às vezes consigo repeti-la na hora. Só que depois, quando estudo só, não dá certo porque a matéria não “entra” na minha cabeça. (FC1)	
Ansiedade paranoide	dizer para mim mesmo que não me preocupe, com o tempo aprenderei, basta não sentir estresse e deixar para lá. Tenho vontade de socar quando isto não funciona. (FP1)	
Ansiedade depressiva	sentir pouca energia para dedicar-me à tarefa. Acho que é legal aprender, mas ao mesmo tempo não sei se mereço estar ali, parece que vou deixando de ser eu. (FD1)	
<b>2. Quando estudo um conteúdo novo que que considero muito difícil, para aprender eu busco (FB2)</b>		
Ansiedade sinalizadora	articular o que sei com o novo conteúdo, sinto tensão, respiro fundo e identifico minhas dúvidas, até dominar o tema. (FS2)	
Ansiedade confusional	ler de diferentes formas, mas no final tendo a repetir o que o professor fala, porque não entendo mesmo. (FC2)	
Ansiedade paranoide	uma saída porque a situação é torturante, e me questiono para que serve o estudo, serve só para me fazer sentir mal. (FP2)	
Ansiedade depressiva	acreditar que vou conseguir, mas no fundo acho que vou mesmo é desaprender. (FD2)	
<b>3. É comum quando a aprendizagem exige muito de mim que eu sinta (FB3)</b>		
Ansiedade sinalizadora	curiosidade e motivação, mesmo diante de problemas, busco resolvê-los sozinho ou com ajuda. Depois quando vejo, o nó se desfaz. (FS3)	
Ansiedade confusional	confusão entre meus pensamentos e sentimentos, tento, mas não consigo organizar minhas ações. (FC3)	
Ansiedade paranoide	raiva por me colocar nesta situação, e desconfio sobre a intenção real do professor. Acabo por não fazer nada ou adiar as tarefas. (FP3)	
Ansiedade depressiva	falta de energia e esperança, pois meu pensamento diz para ir estudar e meu sentimento diz que não vou conseguir. (FD3)	
<b>4. Em situações de grande estresse, como prova oral, prova prática, seminário, o medo é despertado dentro de mim, eu reajo (FB4)</b>		
Ansiedade sinalizadora	com choque inicial, como se eu não fosse capaz, mas respiro, me acalmo e consigo lembrar do que estudei. (FS4)	
Ansiedade confusional	com um turbilhão de emoções, como se eu fosse me perder, então procuro me lembrar e repetir respostas dadas pelo professor. (FC4)	
Ansiedade paranoide	com descontrole, dá “branco”, esqueço tudo, o professor faz de propósito para prejudicar. (FP4)	

Ansiedade depressiva	Com muita culpa de não ter conseguido escolher direito o que estudar, parece que ando para trás. (FD4)	
<b>5. Quando faço provas dadas por professores que tiram dúvidas e são pacientes com os alunos, (FB5)</b>		
Ansiedade sinalizadora	fico tranquilo(a) porque fiz perguntas durante as aulas que me ajudarão a fazer a prova e só preciso prestar atenção e responder as questões com calma. (FS5)	
Ansiedade confusional	tento me lembrar o que o professor disse, fico pensando por que tudo tem de ser tão complicado e de tanto pensar nisso, confundo tudo e fico trocando as respostas o tempo todo. (FC5)	
Ansiedade paranoide	confirmo como é só aparência, porque na hora da prova confirmo que o professor a elaborou me prejudicar. Sei que vou tirar nota muito ruim por causa da maldade dele. (FC5)	
Ansiedade depressiva	fico com raiva de mim mesmo(a) por não ter estudado mais e por achar que as explicações bastariam, se eu reprovar, sou o único culpado. (FD5)	
<b>6. É perturbador e incômodo quando não consigo avançar nos estudos, então eu (FB6)</b>		
Ansiedade sinalizadora	concluo que pode haver outro caminho, identifico onde está o problema e tento de outra forma. (FS6)	
Ansiedade confusional	percebo quanto dependo do professor, hora entendo e hora não entendo. (FC6)	
Ansiedade paranoide	estudo, mas não faz sentido, sinto insegurança, e ninguém me entende. (FP6)	
Ansiedade depressiva	passo mal, posso suar frio, sentir tonteira, e/ou vontade de vomitar, e desisto de aprender. (FD6)	

## APÊNDICE VI – AVALIAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE CLAREZA, PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA

### AVALIAÇÃO DOS JUÍZES ESPECIALISTAS

Validade de conteúdo

**PONTUAÇÃO:** entre 1 e 5 em que: 1 significa “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”

LEGENDAS					
F=	S =	C =	P =	D =	Q
Forçada	Sinalizadora	Confusional	Paranoide	Depressiva	-Questão

**Quadro 4** – avaliação dos critérios de clareza, pertinência e relevância

Tipo de Ansiedade	Itens	clareza	pertinência	relevância
<b>1. Percebo que nas disciplinas mais desafiadoras, que exigem maior conhecimento, atenção e exercício, eu tendo a (FB1)</b>				
SINALIZADORA	conectar o que eu já sei com a matéria nova. Noto, que minha tensão diminui a cada exercício e leitura, pois a compreensão aumenta. (FS1)			
CONFUSIONAL	ouvir e achar que entendi a explicação do professor, às vezes consigo repeti-la na hora. Só que depois, quando estudo só, não dá certo porque a matéria não “entra” na minha cabeça. (FC1)			
PARANOIDE	dizer para mim mesmo que não me preocupe, com o tempo aprenderei, basta não sentir estresse e deixar para lá. Tenho vontade de socar quando isto não funciona. (FP1)			
DEPRESSIVA	sentir pouca energia para dedicar-me à tarefa. Acho que é legal aprender, mas ao mesmo tempo não sei se mereço estar ali, parece que vou deixando de ser eu. (FD1)			
<b>Quando estudo um conteúdo novo que que considero muito difícil, para aprender eu busco (FB2)</b>				
SINALIZADORA	articular o que sei com o novo conteúdo, sinto tensão, respiro fundo e identifico minhas dúvidas, até dominar o tema. (FS2)			
CONFUSIONAL	ler de diferentes formas, mas no final tendo a repetir o que o professor fala, porque não entendo mesmo. (FC2)			

PARANOIDE	uma saída porque a situação é torturante, e me questiono para que serve o estudo, serve só para me fazer sentir mal. (FP2)			
DEPRESSIVA	acreditar que vou conseguir, mas no fundo acho que vou mesmo é desaprender. (FD2)			
<b>2. É comum quando a aprendizagem exige muito de mim que eu sinta (FB3)</b>				
SINALIZADORA	curiosidade e motivação, mesmo diante de problemas, busco resolvê-los sozinho ou com ajuda. Depois quando vejo, o nó se desfaz. (FS3)			
CONFUSIONAL	confusão entre meus pensamentos e sentimentos, tento, mas não consigo organizar minhas ações. (FC3)			
PARANOIDE	raiva por me colocar nesta situação, e desconfio sobre a intenção real do professor. Acabo por não fazer nada ou adiar as tarefas. (FP3)			
DEPRESSIVA	falta de energia e esperança, pois meu pensamento diz para ir estudar e meu sentimento diz que não foi conseguir. (FD3)			
<b>3. Em situações de grande estresse, como prova oral, prova prática, seminário, o medo é despertado dentro de mim, eu reajo (FB4)</b>				
SINALIZADORA	com choque inicial, como se eu não fosse capaz, mas respiro, me acalmo e consigo lembrar do que estudei. (FS4)			
CONFUSIONAL	com um turbilhão de emoções, como se eu fosse me perder, então procuro me lembrar e repetir respostas dadas pelo professor. (FC4)			
PARANOIDE	com descontrole, dá “branco”, esqueço tudo, o professor faz de propósito para prejudicar. (FP4)			
DEPRESSIVA	Com muita culpa de não ter conseguido escolher direito o que estudar, parece que ando para trás. (FD4)			
<b>Quando faço provas dadas por professores que tiram dúvidas e são pacientes com os alunos, (FB5)</b>				

SINALIZADORA	fico tranquilo(a) porque fiz perguntas durante as aulas que me ajudarão a fazer a prova e só preciso prestar atenção e responder as questões com calma. (FS5)			
CONFUSIONAL	tento me lembrar o que o professor disse, fico pensando por que tudo tem de ser tão complicado e de tanto pensar nisso, confundo tudo e fico trocando as respostas o tempo todo. (FC5)			
PARANOIDE	confirmo como é só aparência, porque na hora da prova confirmo que o professor a elaborou me prejudicar. Sei que vou tirar nota muito ruim por causa da maldade dele. (FC5)			
DEPRESSIVA	fico com raiva de mim mesmo(a) por não ter estudado mais e por achar que as explicações bastariam, se eu reprovar, sou o único culpado. (FD5)			
<b>É perturbador e incômodo quando não consigo avançar nos estudos, então eu (FB6)</b>				
SINALIZADORA	concluo que pode haver outro caminho, identifico onde está o problema e tento de outra forma. (FS6)			
CONFUSIONAL	percebo quanto dependo do professor, hora entendo e hora não entendo. (FC6)			
PARANOIDE	estudo, mas não faz sentido, sinto insegurança, e ninguém me entende. (FP6)			
DEPRESSIVA	passo mal, posso suar frio, sentir tonteira, e/ou vontade de vomitar, e desisto de aprender. (FD6)			

## APÊNDICE VII – CARTA-CONVITE AOS JUÍZES DA POPULAÇÃO-ALVO

### ESCALA DE AVALIAÇÃO PRELIMINAR DE ANSIEDADE NA APRENDIZAGEM DE UNIVERSITÁRIOS

#### CARTA-CONVITE AO JUIZ POPULAÇÃO-ALVO

Eu, Edneusa Lima Silva, doutoranda no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, e minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Valéria Marques de Oliveira convidamos você a contribuir com minha pesquisa enquanto juiz do instrumento que estamos desenvolvendo. Minha pesquisa, já qualificada, intitula-se: Construção de uma Escala Psicopedagógica para Identificação de Tipos de Ansiedade na Aprendizagem de Universitários. Estou na fase de finalização do instrumento para sua posterior aplicação e necessito realizar a validade de conteúdo do instrumento, sendo sua contribuição de grande valor.

Somos uma equipe que estuda a dificuldade de aprendizagem decorrente do obstáculo epistemofílico em adultos. Objetivamos a construção e validação de uma escala autoaplicativa dirigida a universitários como ferramenta para discriminar o tipo de ansiedade que interfere negativamente no processo de aprendizagem. Em nossos estudos, categorizamos os fatores característicos de cada tipo de ansiedade no processo de aprendizagem, e a partir da autopercepção dos acadêmicos, pretendemos contribuir para a promoção de sua saúde psíquica durante os períodos que compõem o processo de formação, tanto nos relacionamentos intra e interpessoal quanto na relação vincular com o objeto do conhecimento.

Deste modo, você está sendo convidado a atuar como juiz na avaliação dos itens candidatos a compor o instrumento para identificação dos tipos de ansiedade na aprendizagem, a fim de opinar sobre adequação semântica, facilidade de compreensão, adequação da representação comportamental e vinculação dos itens propostos em relação às respectivas dimensões para posterior validação interna de conteúdos e construtos.

Este documento serve como apoio para sua tarefa. O quadro 1 refere-se à avaliação de clareza, adequação e compreensão. Para este protocolo, solicitamos que atribua um valor entre 1 e 5 de acordo com a qualidade do item.

Foram considerados três aspectos: a clareza de linguagem em que 1. nada claro 5. totalmente claro; a adequação do conteúdo em que 1. nada adequado e 5. totalmente adequado; a compreensão dos itens, em que 1. nada compreensível e 5. totalmente compreensível. Você receberá o presente documento no formato editável para que possa proceder sua avaliação. Solicitamos que nenhum item fique sem avaliação para que o protocolo de resposta seja considerado válido para análise.

Solicitamos que a devolução seja realizada para o e-mail da primeira pesquisadora disponibilizado abaixo no prazo de 7 dias a contar da recepção deste documento.

Agradecemos antecipadamente seu aceite de participação e estamos a disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário: Edneusa Lima Silva - +55(24)99941-3321 evajom@gmail.com e Valéria Marques +55(24)98811-6099 valeriamarques@ufrj.br

**APÊNDICE VIII – AVALIAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE CLAREZA, ADEQUAÇÃO E COMPREENSÃO**

**AVALIAÇÃO POR JUÍZES – PÚBLICO-ALVO**

**Validade de conteúdo**

**PONTUAÇÃO:**

ENTRE 1 e 5 em que 1 significa discordo totalmente e 5 concordo totalmente

LEGENDAS				
F=	S =	C =	P =	D = Depressiva
Forçada	Sinalizadora	Confusional	Paranoide	

**Quadro 1** – avaliação dos critérios de clareza, adequação e compreensão do conteúdo

Tipo de Ansiedade	Itens	clareza	adequação	compreensão
<b>1. Percebo que nas disciplinas mais desafiadoras, que exigem maior conhecimento, atenção e exercício, eu tendo a (FB1)</b>				
SINALIZADORA	conectar o que eu já sei com a matéria nova. Noto, que minha tensão diminui a cada exercício e leitura, pois a compreensão aumenta. (FS1)			
CONFUSIONAL	ouvir e achar que entendi a explicação do professor, às vezes consigo repeti-la na hora. Só que depois, quando estudo só, não dá certo porque a matéria não “entra” na minha cabeça. (FC1)			
PARANOIDE	dizer para mim mesmo que não me preocupe, com o tempo aprenderei, basta não sentir estresse e deixar para lá. Tenho vontade de socar quando isto não funciona. (FP1)			
DEPRESSIVA	sentir pouca energia para dedicar-me à tarefa. Acho que é legal aprender, mas ao mesmo tempo não sei se mereço estar ali, parece que vou deixando de ser eu. (FD1)			
<b>2. Quando estudo um conteúdo novo que que considero muito difícil, para aprender eu busco (FB2)</b>				
SINALIZADORA	articular o que sei com o novo conteúdo, sinto tensão, respiro fundo e identifico minhas dúvidas, até dominar o tema. (FS2)			

CONFUSIONAL	ler de diferentes formas, mas no final tendo a repetir o que o professor fala, porque não entendo mesmo. (FC2)			
PARANOIDE	uma saída porque a situação é torturante, e me questiono para que serve o estudo, serve só para me fazer sentir mal. (FP2)			
DEPRESSIVA	acreditar que vou conseguir, mas no fundo acho que vou mesmo é desaprender. (FD2)			
<b>3. É comum quando a aprendizagem exige muito de mim que eu sinta (FB3)</b>				
SINALIZADORA	curiosidade e motivação, mesmo diante de problemas, busco resolvê-los sozinho ou com ajuda. Depois quando vejo, o nó se desfaz. (FS3)			
CONFUSIONAL	confusão entre meus pensamentos e sentimentos, tento, mas não consigo organizar minhas ações. (FC3)			
PARANOIDE	raiva por me colocar nesta situação, e desconfio sobre a intenção real do professor. Acabo por não fazer nada ou adiar as tarefas. (FP3)			
DEPRESSIVA	falta de energia e esperança, pois meu pensamento diz para ir estudar e meu sentimento diz que não foi conseguir. (FD3)			
<b>4. Em situações de grande estresse, como prova oral, prova prática, seminário, o medo é despertado dentro de mim, eu reajo (FB4)</b>				
SINALIZADORA	com choque inicial, como se eu não fosse capaz, mas respiro, me acalmo e consigo lembrar do que estudei. (FS4)			
CONFUSIONAL	com um turbilhão de emoções, como se eu fosse me perder, então procuro me lembrar e repetir respostas dadas pelo professor. (FC4)			
PARANOIDE	com descontrole, dá “branco”, esqueço tudo, o professor faz de propósito para prejudicar. (FP4)			

DEPRESSIVA	Com muita culpa de não ter conseguido escolher direito o que estudar, parece que ando para trás. (FD4)			
<b>5. Quando faço provas dadas por professores que tiram dúvidas e são pacientes com os alunos, (FB5)</b>				
SINALIZADORA	fico tranquilo(a) porque fiz perguntas durante as aulas que me ajudarão a fazer a prova e só preciso prestar atenção e responder as questões com calma. (FS5)			
CONFUSIONAL	tento me lembrar o que o professor disse, fico pensando por que tudo tem de ser tão complicado e de tanto pensar nisso, confundo tudo e fico trocando as respostas o tempo todo. (FC5)			
PARANOIDE	confirmo como é só aparência, porque na hora da prova confirmo que o professor a elaborou me prejudicar. Sei que vou tirar nota muito ruim por causa da maldade dele. (FC5)			
DEPRESSIVA	fico com raiva de mim mesmo(a) por não ter estudado mais e por achar que as explicações bastariam, se eu reprovar, sou o único culpado. (FD5)			
<b>6. É perturbador e incômodo quando não consigo avançar nos estudos, então eu (FB6)</b>				
SINALIZADORA	concluo que pode haver outro caminho, identifico onde está o problema e tento de outra forma. (FS6)			
CONFUSIONAL	percebo quanto dependo do professor, hora entendo e hora não entendo. (FC6)			
PARANOIDE	estudo, mas não faz sentido, sinto insegurança, e ninguém me entende. (FP6)			
DEPRESSIVA	passo mal, posso suar frio, sentir tonteira, e/ou vontade de vomitar, e desisto de aprender. (FD6)			

## APÊNDICE IX – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** EDNEUSA LIMA SILVA

**ENDEREÇO:** Rua Projetada, 605 – Bairro: Santa Mônica. Itatiaia/RJ -CEP:27580.000

**FONE:** +55 24 9999413321

**e-mail:** evajom@gmail.com

**JUSTIFICATIVA:** Atualmente, existem poucos instrumentos para identificar os tipos de ansiedade descritas no processo ensino-aprendizagem de universitários. Este estudo pretende criar e validar instrumentos para identificar os tipos de ansiedade deste grupo, o que poderá aumentar os estudos nessa área.

**OBJETIVO:** Construir uma escala psicopedagógica para identificar os tipos de ansiedade que compõem o obstáculo epistemofílico que comprometem a aprendizagem de universitários, a partir da fundamentação psicopedagógica.

**PROCEDIMENTOS DA PESQUISA:** Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa e caso aceite, responderá a perguntas que investigarão o seu grau de satisfação quanto a participação efetiva, em que 1 significa: NÃO CONCORDANCIA/INSATISFAÇÃO OU INAPTIDÃO PARA DESENVOLVER, PARTICIPAR OU AVALIAR AS SITUAÇÕES APRESENTADAS e; 2 significa: CONCORDANCIA /SATISFAÇÃO TOTAL OU APTIDÃO PARA DESENVOLVER, PARTICIPAR OU AVALIAR AS SITUAÇÕES APRESENTADAS. Além disso, serão solicitados dados sociodemográficos e em seguida, serão apresentadas as assertivas que visam identificar as ansiedades que compõem o obstáculo epistemofílico no processo de aprendizagem de universitários. A participação é remota, sem necessidade de presencialidade, pois todas as informações serão coletadas via formulário do Google Forms.

**RISCOS ASSOCIADOS À PESQUISA:** De acordo com a Resolução 466/12, esta pesquisa poderá acarretar algum desconforto físico ou emocional por investigar ansiedade no contexto de aprendizagem. Para reduzir ao mínimo este possível desconforto, os questionários serão aplicados eletronicamente via formulário do Google, de modo que o(a) participante possa optar pela realização em local, dia e hora em que esteja confortável e disposto, podendo declinar da participação da tarefa ou finalizá-la.

**BENEFÍCIOS DA PESQUISA:** A sua participação neste estudo contribuirá para o avanço das pesquisas relacionadas ao processo de aprendizagem de universitários adultos que ingressam no ensino superior, pois os acadêmicos, professores e núcleo de apoio psicopedagógicos e as instituições de ensino, poderão contar com um instrumento que possibilite elaborar estratégias preventivas durante o processo de formação, contribuindo com o acesso e a permanência do acadêmico no ensino superior.

**ESCLARECIMENTOS E DIREITOS:** Para participar desta pesquisa, você não terá custos, por isso, não receberá qualquer vantagem financeira. Em qualquer momento, poderá ser esclarecido sobre os procedimentos utilizados nesta pesquisa e as formas de divulgação dos resultados. Você também terá a liberdade e o direito de recusar a participação ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, bastando para isso interromper ou não finalizar o questionário, fechando o navegador (Resolução 510/). Caso você tenha alguma reclamação ou queira denunciar qualquer abuso desta pesquisa, entre em contato com o pesquisador por e-mail ou por telefone. A presente pesquisa foi avaliada e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Municipal Dr. Munir Rafful. Os resultados estarão

à sua disposição quando a pesquisa estiver finalizada. O seu nome ou o material que indique sua participação não serão divulgados, garantindo o sigilo e a confidencialidade das informações. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento poderá ser impresso por você, caso seja sua vontade. O pesquisador realizará as impressões necessárias para arquivo. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

**CONFIDENCIALIDADE E AVALIAÇÃO DOS REGISTROS:** A sua identidade será mantida em total sigilo por tempo indeterminado. Os resultados dos procedimentos executados nesta pesquisa serão analisados e divulgados em palestras, conferências, periódico científico ou outra forma de divulgação, disponíveis para todos os participantes, sempre mantendo a confidencialidade.

**CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO:**

O seu consentimento em participar da pesquisa ficará registrado após indicar seu grau de satisfação com o convite em participar; a anuência será registrada **“Ao clicar no botão abaixo, o(a) senhor(a) concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.**

**Contatos para obter maiores informações sobre a pesquisa:**

**ORIENTADORA:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valéria Marques de Oliveira. E-mail [valeriamarques@ufrj.br](mailto:valeriamarques@ufrj.br) Telefone: 24-988116099 e Edneusa Lima Silva e-mail: [evajom@gmail.com](mailto:evajom@gmail.com) . Telefone 24-999413321

Comitê de Ética do Hospital Municipal Dr. Munir Rafful. Endereço de correspondência: Avenida Jaraguá, 1020, Bairro Retiro – Volta Redonda/RJ - CEP 27277-130 e-mail: [cep.hmmr@gmail.com](mailto:cep.hmmr@gmail.com) .Telefone: 24-33399392

## APÊNDICE X – FOLHA DE ROSTO DA SUBMISSÃO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

### FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: CONSTRUÇÃO DE UMA ESCALA PSICOPEDAGÓGICA PARA IDENTIFICAÇÃO DE TIPOS DE ANSIEDADE NA APRENDIZAGEM DE UNIVERSITÁRIOS			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 250			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: EDNEUSA LIMA SILVA			
6. CPF: 859.865.507-49	7. Endereço (Rua, n.º): Rua Projetada, 605 CENTRO caixa postal 81634 ITATIAIA RIO DE JANEIRO 27580000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 24999413321	10. Outro Telefone:	11. Email: evajom@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>15</u> / <u>04</u> / <u>2022</u>		 _____ Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: Hospital Municipal Dr. Munir Rafful / RJ		13. CNPJ: 03.272.699/0001-37	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (24) 3339-9393	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Marcus Vinicius Barbosa</u>		CPF: <u>078.915.737-35</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa</u>		 _____ Assinatura	
Data: <u>21</u> / <u>04</u> / <u>2022</u>			
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			

## APÊNDICE XI – PARECER CONSUBSTANCIADO EMITIDO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)



HOSPITAL MUNICIPAL DR.  
MUNIR RAFFUL / RJ



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** CONSTRUÇÃO DE UMA ESCALA PSICOPEDAGÓGICA PARA IDENTIFICAÇÃO DE TIPOS DE ANSIEDADE NA APRENDIZAGEM DE UNIVERSITÁRIOS

**Pesquisador:** EDNEUSA LIMA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 58047222.3.0000.5255

**Instituição Proponente:** Hospital Municipal Dr. Munir Rafful / RJ

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.416.743

#### **Apresentação do Projeto:**

Este estudo objetiva construir e validar uma escala para identificar os tipos de ansiedade que comprometem a aprendizagem de universitários, a partir da fundamentação psicopedagógica. Ao ingressar no ensino superior, o universitário se depara com situações novas inerentes a formação acadêmica, surgem também alterações emocionais que podem comprometer a aprendizagem. O fenômeno de desorganização emocional que interfere negativamente na interação entre sujeito e objeto do conhecimento é denominado na psicopedagogia por obstáculo epistemofílico. A partir das ansiedades básicas que sustentam os vínculos do aprendente com o mundo e encontra-se presente na relação entre sujeito e objeto do conhecimento, podem emergir três tipos patológicos de ansiedade: paranoide, confusional e depressiva. Sendo a primeira ansiedade, uma expressão inibitória e as outras duas, sintomáticas. Diferenciar esta tipologia colabora para o planejamento de ações de promoção de saúde e educação, assim como fundamenta intervenções especializadas. Na revisão sistemática de literatura constatou-se a predominância de instrumentos que avaliam os níveis de ansiedade, mas também, a inexistência dos que identificam os tipos de ansiedade na aprendizagem em universitários. Justifica-se, assim, a relevância pela construção de instrumento com esta finalidade. A revisão teórica teve três pilares: ansiedade na aprendizagem, tipos de ansiedade na aprendizagem e tipos de escalas. O estudo está organizado em três momentos: a) preparação da escala, com fundamentação teórica dos constructos e fatores, seleção de assertivas para o instrumento e julgamento por juízes; b) aplicação em pesquisa piloto em um conjunto de

**Endereço:** Av. Jaraguá, nº 1048

**Bairro:** Retiro

**CEP:** 27.277-130

**UF:** RJ

**Município:** VOLTA REDONDA

**Telefone:** (24)3344-1862

**E-mail:** cep.hmr@gmail.com



HOSPITAL MUNICIPAL DR.  
MUNIR RAFFUL / RJ



Continuação do Parecer: 5.416.743

universitários, com a revisão dos dados e ajustes cabíveis; e c) aplicação e validação do instrumento.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Criar e validar uma escala de avaliação tipológica de ansiedade na aprendizagem de universitários sob o viés da psicopedagogia.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

De acordo com a Resolução 466/12, esta pesquisa poderá acarretar algum desconforto físico ou emocional por investigar ansiedade no contexto de aprendizagem. Para reduzir ao mínimo este possível desconforto, os questionários serão aplicados eletronicamente via formulário do Google, de modo que o(a) participante da pesquisa possa optar pela realização em local, dia e hora em que esteja confortável e disposto.

Em cumprimento ao proposto na Resolução 510/16, o participante da pesquisa será informado que: pode declinar da participação na tarefa ou de finalizá-la; a desistência não implicará em nenhum prejuízo pessoal; que seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e as respostas atenderão o princípio da confidencialidade; sua identidade será preservada; poderá obter informações sobre a pesquisa quando solicitada; as informações serão utilizadas apenas para fins acadêmicos.

A participação neste estudo contribuirá para o avanço das pesquisas relacionadas ao processo de aprendizagem de universitários adultos que ingressam no ensino superior, pois os acadêmicos, professores e núcleos de apoio psicopedagógicos e as instituições de ensino, poderão contar com um instrumento que possibilite elaborar estratégias preventivas durante o processo de formação, contribuindo com o acesso e a permanência do acadêmico no ensino superior.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Discriminar os obstáculos presentes na aprendizagem permite fundamentar ações e estratégias para o enfrentamento e/ou remoção deles, disponibilizando ao aprendente condição de modificar os níveis de ansiedade que congelam ou paralisam a aprendizagem. Assim, identificar os indícios ou sintomas (aspectos manifestos) que emergem nas interações sociais experienciadas pelo aprendente, possibilita intervir e minimizar os prejuízos causados pelo obstáculo no processo de aprendizagem, reduzindo o abandono e a evasão no ensino superior.

Assim, esta pesquisa busca contribuir com esta temática a partir do olhar psicopedagógico no

**Endereço:** Av. Jaraguá, nº 1048

**Bairro:** Retiro

**CEP:** 27.277-130

**UF:** RJ

**Município:** VOLTA REDONDA

**Telefone:** (24)3344-1862

**E-mail:** cep.hmr@gmail.com



HOSPITAL MUNICIPAL DR.  
MUNIR RAFFUL / RJ



Continuação do Parecer: 5.416.743

tocante ao aprofundamento sobre o obstáculo epistemofílico. Isto se concretiza na discriminação/identificação do tipo de ansiedade que interfere negativamente no processo de aprendizagem. Cada tipo de ansiedade desadaptativa relacionada a produção de conhecimento implica em uma resolução/ação diferenciada no âmbito da promoção de saúde e educação desde as orientações às intervenções psicopedagógicas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contempla todos os elementos exigidos na Resolução 466/12 e 510/16, foi elaborado de forma clara com todas as informações ao participante da pesquisa quanto ao objetivo e uso das informações coletadas.

**Recomendações:**

Não há recomendações a realizar. Todos os documentos foram anexados conforme protocolo exigido pelo CEP

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não foi identificada a ausência de nenhum documento exigido; a brochura possui as informações necessárias para orientar o participante da pesquisa. O TCLE foi elaborado em conformidade as resoluções 466/12 e 510/16. Não havendo pendências a sinalizar ou inadequações a ajustar.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O colegiado segue o parecer do relator e aprova o projeto ora apresentado pelo pesquisador.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1934271.pdf	21/04/2022 18:35:52		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	21/04/2022 18:35:22	EDNEUSA LIMA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	21/04/2022 18:21:53	EDNEUSA LIMA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	21/04/2022 18:20:02	EDNEUSA LIMA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	21/04/2022 18:19:02	EDNEUSA LIMA SILVA	Aceito

**Endereço:** Av. Jaraguá, nº 1048

**Bairro:** Retiro

**CEP:** 27.277-130

**UF:** RJ

**Município:** VOLTA REDONDA

**Telefone:** (24)3344-1862

**E-mail:** cep.hmr@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.416.743

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

VOLTA REDONDA, 18 de Maio de 2022

---

**Assinado por:**  
**Marcus Vinícius Barbosa**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Jaraguá, nº 1048

**Bairro:** Retiro

**CEP:** 27.277-130

**UF:** RJ

**Município:** VOLTA REDONDA

**Telefone:** (24)3344-1862

**E-mail:** cep.hmr@gmail.com

## **APÊNDICE XII – TRANSCRIÇÃO DO TESTE PILOTO CONFORME APRESENTADO NO GOOGLE FORMS**

59 respostas com 1 exclusão = 58 respostas válidas

### **Piloto - ESCALA DE ANSIEDADE NA APRENDIZAGEM DE UNIVERSITÁRIOS**

Somos uma equipe que estuda a dificuldade de aprendizagem decorrente do obstáculo epistemofílico em adultos. Este estudo está sob a responsabilidade das psicólogas Prof.<sup>a</sup> Ms. Edneusa Lima Silva e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valéria Marques de Oliveira, do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Objetivamos a construção e validação de uma escala autoaplicativa dirigida a universitários como ferramenta para discriminar o tipo de ansiedade que interfere negativamente no processo de aprendizagem.

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, respondendo a uma escala. O primeiro passo é responder a este convite, explicitando sua decisão: 1 significa: NÃO CONCORDANCIA/INSATISFAÇÃO OU INAPTIDÃO PARA DESENVOLVER, PARTICIPAR OU AVALIAR AS SITUAÇÕES APRESENTADAS, ou seja, não desejo participar desta pesquisa e; 2 significa: CONCORDANCIA /SATISFAÇÃO TOTAL OU APTIDÃO PARA DESENVOLVER, PARTICIPAR OU AVALIAR AS SITUAÇÕES APRESENTADAS, ou seja, desejo participar voluntariamente desta pesquisa.

Se a sua resposta for 1, deve fechar seu navegador e não precisa dar continuidade ao processo. No entanto, se a sua resposta for 2, serão solicitados dados sociodemográficos e em seguida, você será encaminhado a seção que terá o TCLE para oficializar a sua participação. Estima-se 10 minutos de tempo investido para esta tarefa de responder duas escalas de avaliação preliminar de ansiedade na aprendizagem.

No passo seguinte, será apresentada a escala com frases que visam identificar as ansiedades que compõem o obstáculo epistemofílico, ou seja, que criam barreiras ao processo de aprendizagem de universitários. A participação é remota, sem necessidade de presencialidade, pois todas as informações serão coletadas via formulário do Google Forms.

Marque abaixo o seu grau de satisfação em participar dessa pesquisa:

1 - NÃO CONCORDÂNCIA/INSATISFAÇÃO OU INAPTIDÃO PARA DESENVOLVER, PARTICIPAR OU AVALIAR AS SITUAÇÕES APRESENTADAS.

2 - CONCORDÂNCIA /SATISFAÇÃO TOTAL OU APTIDÃO PARA DESENVOLVER, PARTICIPAR OU AVALIAR AS SITUAÇÕES APRESENTADAS.

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)**

Atualmente, existem poucos instrumentos para identificar os tipos de ansiedade descritas no processo ensino/aprendizagem de universitários. Portanto, este estudo pretende criar e validar instrumentos para identificar os tipos de ansiedade deste grupo, o que poderá aumentar os estudos nessa área. Construir uma escala psicopedagógica para identificar os tipos de ansiedade que compõem o obstáculo epistemofílico que comprometem a aprendizagem de universitários.

**RISCOS ASSOCIADOS À PESQUISA:** De acordo com a Resolução 466/12, esta pesquisa poderá acarretar algum desconforto físico ou emocional por investigar ansiedade no contexto de aprendizagem. Para reduzir ao mínimo este possível desconforto, os questionários serão aplicados eletronicamente via formulário do Google, de modo que o(a) participante possa optar pela realização em local, dia e hora em que esteja confortável e disposto, podendo declinar da participação da tarefa ou finalizá-la. Caso o desconforto persista, as pesquisadoras responsáveis estão à disposição para oferecer apoio psicológico para minimizar/dissolver o incômodo provocado.

**BENEFÍCIOS DA PESQUISA:** A sua participação neste estudo contribuirá para o avanço das pesquisas relacionadas ao processo de aprendizagem de universitários adultos que ingressam no

ensino superior, pois os acadêmicos, professores e núcleo de apoio psicopedagógicos e as instituições de ensino, poderão contar com um instrumento que possibilite elaborar estratégias preventivas durante o processo de formação, contribuindo com o acesso e a permanência do acadêmico no ensino superior.

**ESCLARECIMENTOS E DIREITOS:** Para participar desta pesquisa, você não terá custos, por isso, não receberá qualquer vantagem financeira. Em qualquer momento, poderá ser esclarecido sobre os procedimentos utilizados nesta pesquisa e as formas de divulgação dos resultados. Você também terá a liberdade e o direito de recusar a participação ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, bastando para isso interromper ou não finalizar o questionário, fechando o navegador (Resolução 510/. Caso você tenha alguma reclamação ou queira denunciar qualquer abuso desta pesquisa, entre em contato com o pesquisador por e-mail ou por telefone. A presente pesquisa foi avaliada e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Municipal Dr. Munir Rafful. Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa estiver finalizada. O seu nome ou o material que indique sua participação não serão divulgados, garantindo o sigilo e a confidencialidade das informações. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento poderá ser impresso por você, caso seja sua vontade. O pesquisador realizará as impressões necessárias para arquivo. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

**CONFIDENCIALIDADE E AVALIAÇÃO DOS REGISTROS:** A sua identidade será mantida em total sigilo por tempo indeterminado. Os resultados dos procedimentos executados nesta pesquisa serão analisados e divulgados em palestras, conferências, periódico científico ou outra forma de divulgação, disponíveis para todos os participantes, sempre mantendo a confidencialidade.

**CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO:**

O seu consentimento em participar da pesquisa ficará registrado após indicar seu grau de satisfação com o convite em participar; a anuência será registrada “Ao clicar no botão abaixo, o(a) senhor(a) concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador. AO TÉRMINO DESTA PESQUISA O PARTICIPANTE RECEBERÁ A CÓPIA DE SUAS RESPOSTAS, ASSIM COMO A ANUÊNCIA DO TCLE O QUAL APRESENTOU CONCORDÂNCIA AOS TERMOS APLICADOS”.

Contatos para obter maiores informações sobre a pesquisa:

**ORIENTADORA:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valéria Marques de Oliveira. E-mail [valeriamarques@ufrj.br](mailto:valeriamarques@ufrj.br)  
 Telefone: 21-2682-1841 (Instituto de Educação/PPGPSI/UFRRJ) e Edneusa Lima Silva e-mail: [evajom@gmail.com](mailto:evajom@gmail.com) . Telefone: 21-2682-1841 (Instituto de Educação/PPGPSI/UFRRJ). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Hospital Municipal Dr. Munir Rafful. Endereço de correspondência: Avenida Jaraguá, 1020, Bairro Retiro – Volta Redonda/RJ - CEP 27277-130 e-mail: [cep.hmmr@gmail.com](mailto:cep.hmmr@gmail.com) .Telefone: 24-33399392 - CAAE: 58047222.3.0000.5255

Agradecemos antecipadamente seu aceite de participação e estamos a disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário.

**DADOS GERAIS**

Estas informações são importantes para que possamos entender melhor o tema investigado. O objetivo é reunir elementos que contribuam com a interpretação de contexto, isto é, a compreensão do sentido atribuído e a realidade vivenciada por cada universitário participante da pesquisa.

1. Instituição em que está matriculado

2. Nível do Curso

- Graduação
- Mestrado
- Doutorado

3. Curso

4. Período

5. Gênero

- Masculino
- Feminino
- Outro

6. Idade

7. Você já observou que a ansiedade na aprendizagem lhe prejudicou em algum momento em seu percurso universitário?  sim  Não

8. Qual foi a frequência com que você já percebeu ansiedade na sua aprendizagem?

- Nunca  
 Raramente  
 Às vezes  
 Geralmente  
 Sempre

9. Caso você já tenha vivenciado ansiedade na sua aprendizagem, esclareça em qual contexto isto ocorreu: Já vivi ansiedade que prejudicou minha aprendizagem:

- somente com uma disciplina específica
- sempre em qualquer disciplina em situação de prova
- somente relacionada com um professor determinado.
- Nunca tive prejuízo na aprendizagem decorrente de ansiedade

10. Escreva uma situação que você tenha vivenciado ansiedade na aprendizagem e como foi sua reação.

Escala de Avaliação na Ansiedade na Aprendizagem de Universitários

Toda nova aprendizagem desperta ansiedade. No entanto, quando esta ansiedade se torna muito intensa e/ou frequente, ela pode funcionar de forma a prejudicar a aprendizagem. Ela pode assumir três tipos reações negativas. Esta escala busca identificar este modo de comportamento para que possa contribuir com a autoconsciência e o manejo mais saudável desta situação.

Abaixo você terá seis frases a serem complementadas por uma escolha sua. Leia as frases e marque a opção que vier mais rapidamente a sua mente. Não existem respostas certas ou erradas. Considere o que você tem vivenciado nos últimos seis meses.

Quando terminar de preencher envie suas respostas e posteriormente enviaremos para você o resultado observado na escala e maiores informações sobre ansiedade na aprendizagem.

Bloco 1. Quando estudo um conteúdo novo que considero muito difícil, para aprender eu busco:

- articular o que sei com o novo conteúdo, fico tenso(a), respiro fundo e identifico minhas dúvidas, até dominar o tema.
- ler de diferentes formas, mas no final tendo a repetir o que o professor fala, porque não entendo mesmo.
- uma saída porque a situação é torturante, e me questiono para que serve o estudo, serve só para me fazer sentir mal.

- acreditar que vou conseguir, mas no fundo acho que vou mesmo é desaprender.

Bloco 2: Percebo que nas disciplinas mais desafiadoras que exigem maior conhecimento, atenção e exercício, eu tendo a:

- sentir pouca energia para dedicar-me à tarefa. Acho que é legal aprender, mas ao mesmo tempo não sei se mereço estar ali, parece que vou deixando de ser eu.
- dizer para mim mesmo que não me preocupe, com o tempo aprenderei, basta não sentir estresse e deixar para lá. Tenho vontade de socar quando isto não funciona.
- conectar o que eu já sei com a matéria nova. Noto, que minha tensão diminui a cada exercício e leitura, pois a compreensão aumenta.
- ouvir e achar que entendi a explicação do professor, às vezes consigo repeti-la na hora. Só que depois, quando estudo só, não dá certo porque a matéria não “entra” na minha cabeça.

Bloco 3: É comum quando a aprendizagem exige muito de mim que eu sinta:

- raiva por me colocar nesta situação, e desconfio sobre a intenção real do professor. Acabo por não fazer nada ou adiar as tarefas.
- confusão entre meus pensamentos e sentimentos, tento, mas não consigo organizar minhas ações.
- falta de energia e esperança, pois meu pensamento diz para ir estudar e meu sentimento diz que não vou conseguir.
- curiosidade e motivação, mesmo diante de problemas, busco resolvê-los sozinho ou com ajuda. Depois quando vejo, o nó se desfaz.

Bloco 4: Em situações de grande estresse, como prova oral, prova prática, seminário, o medo desperta:

- uma sensação ruim, um choque inicial, como se eu não fosse capaz, mas respiro, me acalmo e consigo lembrar do que estudei.
- um turbilhão de emoções, como se eu fosse me perder, então procuro me lembrar e repetir respostas dadas pelo professor.
- muita culpa de não ter conseguido escolher direito o que estudar, parece que ando para trás.
- um descontrole, dá “branco”, esqueço tudo, o professor faz de propósito para prejudicar.

Bloco 5: Quando faço provas de disciplinas de professores que tiram dúvidas e são pacientes com os alunos, eu:

- concluo que isto é só aparência, porque na hora da prova confirmo que o professor a elaborou me prejudicar. Sei que vou tirar nota muito ruim por causa da maldade dele.
- tento me lembrar o que o professor disse, fico pensando por que tudo tem de ser tão complicado e de tanto pensar nisso, não sei o que decidir e fico trocando as respostas o tempo todo.
- fico com raiva de mim mesmo(a) por não ter estudado mais e por achar que as explicações bastariam, se eu reprovar, serei o único responsável porque não consigo aprender.
- fico tranquilo(a), porque fiz perguntas durante as aulas que me ajudarão a fazer a prova e só preciso prestar atenção e responder as questões com calma.

Bloco 6: É perturbador e incômodo quando não consigo avançar nos estudos, então eu:

- concluo que pode haver outro caminho, identifico onde está o problema e tento de outra forma.
- estudo, mas não faz sentido, sinto insegurança, e ninguém me entende.
- passo mal, posso suar frio, sentir tonteira, e/ou vontade de vomitar, e desisto de aprender.
- percebo o quanto dependo do professor, hora entendo e hora não entendo

7. Como foi para você responder esta escala?

1. Muito difícil
2. Difícil
- 3- Moderada
4. Muito fácil
5. Fácil

8. Este espaço é seu, para seus comentários, críticas e sugestões.

**APÊNDICE XIII– TRANSCRIÇÃO DA APLICAÇÃO DA ESCALA  
TIPOLOGICA PARA AVALIAÇÃO DE ANSIEDADE NA APRENDIZAGEM DE  
UNIVERSITÁRIOS CONFORME APRESENTADO NO GOOGLE FORMS**

229 respostas com 2 exclusão = 227 respostas válidas

**ESCALA DE AVALIAÇÃO DA ANSIEDADE NA APRENDIZAGEM DE  
UNIVERSITÁRIOS**

ESCALA DE AVALIAÇÃO DA ANSIEDADE NA APRENDIZAGEM DE UNIVERSITÁRIOS  
Somos uma equipe que estuda a dificuldade de aprendizagem decorrente do obstáculo epistemofílico em adultos. Este estudo está sob a responsabilidade das psicólogas Prof.<sup>a</sup> Ms. Edneusa Lima Silva e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valéria Marques de Oliveira, do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Objetivamos a construção e validação de uma escala autoaplicativa dirigida a universitários como ferramenta para discriminar o tipo de ansiedade que interfere negativamente no processo de aprendizagem.

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, respondendo a uma escala. O primeiro passo é responder a esse convite, explicitando sua decisão: 1 significa: NÃO CONCORDANCIA/INSATISFAÇÃO OU INAPTIDÃO PARA DESENVOLVER, PARTICIPAR OU AVALIAR AS SITUAÇÕES APRESENTADAS, ou seja, não desejo participar desta pesquisa e; 2 significa: CONCORDANCIA /SATISFAÇÃO TOTAL OU APTIDÃO PARA DESENVOLVER, PARTICIPAR OU AVALIAR AS SITUAÇÕES APRESENTADAS, ou seja, desejo participar voluntariamente desta pesquisa.

Se a sua resposta for 1, deve fechar seu navegador e não precisa dar continuidade ao processo. No entanto, se a sua resposta for 2, serão solicitados dados sociodemográficos e em seguida, você será encaminhado a seção que terá o TCLE para oficializar a sua participação. Estima-se 10 minutos de tempo investido para esta tarefa de responder duas escalas de avaliação preliminar de ansiedade na aprendizagem.

No passo seguinte, será apresentada a escala com frases que visam identificar as ansiedades que compõem o obstáculo epistemofílico, ou seja, que criam barreiras ao processo de aprendizagem de universitários. A participação é remota, sem necessidade de presencialidade, pois todas as informações serão coletadas via formulário do Google Forms.

Marque abaixo o seu grau de satisfação em participar dessa pesquisa:

1 - NÃO CONCORDÂNCIA/INSATISFAÇÃO OU INAPTIDÃO PARA DESENVOLVER, PARTICIPAR OU AVALIAR AS SITUAÇÕES APRESENTADAS.

2 - CONCORDÂNCIA /SATISFAÇÃO TOTAL OU APTIDÃO PARA DESENVOLVER, PARTICIPAR OU AVALIAR AS SITUAÇÕES APRESENTADAS.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)**

Atualmente, existem poucos instrumentos para identificar os tipos de ansiedade descritas no processo ensino/aprendizagem de universitários. Portanto, este estudo pretende criar e validar instrumentos para identificar os tipos de ansiedade deste grupo, o que poderá aumentar os estudos nessa área. Construir uma escala psicopedagógica para identificar os tipos de ansiedade que compõem o obstáculo epistemofílico que comprometem a aprendizagem de universitários.

**RISCOS ASSOCIADOS À PESQUISA:** De acordo com a Resolução 466/12, esta pesquisa poderá acarretar algum desconforto físico ou emocional por investigar ansiedade no contexto de aprendizagem. Para reduzir ao mínimo este possível desconforto, os questionários serão aplicados eletronicamente via formulário do Google, de modo que o(a) participante possa optar pela realização em local, dia e hora em que esteja confortável e disposto, podendo declinar da participação da tarefa ou finalizá-la. Caso o desconforto persista, as pesquisadoras responsáveis estão à disposição para oferecer apoio psicológico para minimizar/dissolver o incômodo provocado.

**BENEFÍCIOS DA PESQUISA:** A sua participação neste estudo contribuirá para o avanço das pesquisas relacionadas ao processo de aprendizagem de universitários adultos que ingressam no ensino superior, pois os acadêmicos, professores e núcleo de apoio psicopedagógicos e as instituições de ensino, poderão contar com um instrumento que possibilite elaborar estratégias preventivas durante o processo de formação, contribuindo com o acesso e a permanência do acadêmico no ensino superior.

**ESCLARECIMENTOS E DIREITOS:** Para participar desta pesquisa, você não terá custos, por isso, não receberá qualquer vantagem financeira. Em qualquer momento, poderá ser esclarecido sobre os procedimentos utilizados nesta pesquisa e as formas de divulgação dos resultados. Você também terá a liberdade e o direito de recusar a participação ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, bastando para isso interromper ou não finalizar o questionário, fechando o navegador (Resolução 510/. Caso você tenha alguma reclamação ou queira denunciar qualquer abuso desta pesquisa, entre em contato com o pesquisador por e-mail ou por telefone. A presente pesquisa foi avaliada e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Municipal Dr. Munir Rafful. Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa estiver finalizada. O seu nome ou o material que indique sua participação não serão divulgados, garantindo o sigilo e a confidencialidade das informações. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento poderá ser impresso por você, caso seja sua vontade. O pesquisador realizará as impressões necessárias para arquivo. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

**CONFIDENCIALIDADE E AVALIAÇÃO DOS REGISTROS:** A sua identidade será mantida em total sigilo por tempo indeterminado. Os resultados dos procedimentos executados nesta pesquisa serão analisados e divulgados em palestras, conferências, periódico científico ou outra forma de divulgação, disponíveis para todos os participantes, sempre mantendo a confidencialidade.

**CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO:**

O seu consentimento em participar da pesquisa ficará registrado após indicar seu grau de satisfação com o convite em participar; a anuência será registrada “Ao clicar no botão abaixo, o(a) senhor(a) concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador. AO TÉRMINO DESTA PESQUISA O PARTICIPANTE RECEBERÁ A CÓPIA DE SUAS RESPOSTAS, ASSIM COMO A ANUÊNCIA DO TCLE O QUAL APRESENTOU CONCORDÂNCIA AOS TERMOS APLICADOS”.

Contatos para obter maiores informações sobre a pesquisa:

**ORIENTADORA:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valéria Marques de Oliveira. E-mail [valeriamarques@ufrrj.br](mailto:valeriamarques@ufrrj.br)  
 Telefone: 21-2682-1841 (Instituto de Educação/PPGPSI/UFRRJ) e Edneusa Lima Silva e-mail: [evajom@gmail.com](mailto:evajom@gmail.com) . Telefone: 21-2682-1841 (Instituto de Educação/PPGPSI/UFRRJ). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Hospital Municipal Dr. Munir Rafful. Endereço de correspondência: Avenida Jaraguá, 1020, Bairro Retiro – Volta Redonda/RJ - CEP 27277-130 e-mail: [cep.hmmr@gmail.com](mailto:cep.hmmr@gmail.com) .Telefone: 24-33399392 - CAAE: 58047222.3.0000.5255

Agradecemos antecipadamente seu aceite de participação e estamos a disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário.

**DADOS GERAIS**

Estas informações são importantes para que possamos entender melhor o tema investigado. O objetivo é reunir elementos que contribuam com a interpretação de contexto, isto é, a compreensão do sentido atribuído e a realidade vivenciada por cada universitário participante da pesquisa.

1. Instituição em que está matriculado

2. Nível do Curso

- Graduação

- Mestrado
  - Doutorado
3. Curso
4. Período
5. Gênero
- Masculino
  - Feminino
  - Outro
6. Idade
7. Você já observou que a ansiedade na aprendizagem lhe prejudicou em algum momento em seu percurso universitário? ( ) sim ( ) Não
8. Qual foi a frequência com que você já percebeu ansiedade na sua aprendizagem?
- ( ) Nunca  
 ( ) Raramente  
 ( ) Às vezes  
 ( ) Geralmente  
 ( ) Sempre
9. Caso você já tenha vivenciado ansiedade na sua aprendizagem, esclareça em qual contexto isto ocorreu: Já vivi ansiedade que prejudicou minha aprendizagem:
- somente com uma disciplina específica
  - sempre em qualquer disciplina em situação de prova
  - somente relacionada com um professor determinado.
  - Nunca tive prejuízo na aprendizagem decorrente de ansiedade
10. Escreva uma situação que você tenha vivenciado ansiedade na aprendizagem e como foi sua reação.

#### Escala de Avaliação na Ansiedade na Aprendizagem de Universitários

Toda nova aprendizagem desperta ansiedade. No entanto, quando esta ansiedade se torna muito intensa e/ou frequente, ela pode funcionar de forma a prejudicar a aprendizagem. Ela pode assumir três tipos reações negativas. Esta escala busca identificar este modo de comportamento para que possa contribuir com a autoconsciência e o manejo mais saudável desta situação.

Abaixo você terá seis frases a serem complementadas por uma escolha sua. Leia as frases e marque a opção que vier mais rapidamente a sua mente. Não existem respostas certas ou erradas. Considere o que você tem vivenciado nos últimos seis meses.

Quando terminar de preencher envie suas respostas e posteriormente enviaremos para você o resultado observado na escala e maiores informações sobre ansiedade na aprendizagem.

Bloco 1. Quando estudo um conteúdo novo que considero muito difícil, para aprender eu busco:

- articular o que sei com o novo conteúdo, fico tenso(a), respiro fundo e identifico minhas dúvidas, até dominar o tema.
- ler de diferentes formas, mas no final tendo a repetir o que o professor fala, porque não entendo mesmo.

- uma saída porque a situação é torturante, e me questiono para que serve o estudo, serve só para me fazer sentir mal.

- acreditar que vou conseguir, mas no fundo acho que vou mesmo é desaprender.

Bloco 2. Percebo que nas disciplinas mais desafiadoras que exigem maior conhecimento, atenção e exercício, eu tendo a:

- sentir pouca energia para dedicar-me à tarefa. Acho que é legal aprender, mas ao mesmo tempo não sei se mereço estar ali, parece que vou deixando de ser eu.
- dizer para mim mesmo que não me preocupe, com o tempo aprenderei, basta não sentir estresse e deixar para lá. Tenho vontade de socar quando isto não funciona.
- conectar o que eu já sei com a matéria nova. Notei, que minha tensão diminui a cada exercício e leitura, pois a compreensão aumenta.
- ouvir e achar que entendi a explicação do professor, às vezes consigo repeti-la na hora. Só que depois, quando estudo só, não dá certo porque a matéria não “entra” na minha cabeça.

Bloco 3: É comum quando a aprendizagem exige muito de mim que eu sinta:

- raiva por me colocar nesta situação, e desconfio sobre a intenção real do professor. Acabo por não fazer nada ou adiar as tarefas.
- confusão entre meus pensamentos e sentimentos, tento, mas não consigo organizar minhas ações.
- falta de energia e esperança, pois meu pensamento diz para ir estudar e meu sentimento diz que não vou conseguir.
- curiosidade e motivação, mesmo diante de problemas, busco resolvê-los sozinho ou com ajuda. Depois quando vejo, o nó se desfaz.

Bloco 4: Em situações de grande estresse, como prova oral, prova prática, seminário, o medo desperta:

- uma sensação ruim, um choque inicial, como se eu não fosse capaz, mas respiro, me acalmo e consigo lembrar do que estudei.
- um turbilhão de emoções, como se eu fosse me perder, então procuro me lembrar e repetir respostas dadas pelo professor.
- muita culpa de não ter conseguido escolher direito o que estudar, parece que ando para trás.
- um descontrole, dá “branco”, esqueço tudo, o professor faz de propósito para prejudicar.

Bloco 5: Quando faço provas de disciplinas de professores que tiram dúvidas e são pacientes com os alunos, eu:

- concluo que isto é só aparência, porque na hora da prova confirmo que o professor a elaborou me prejudicar. Sei que vou tirar nota muito ruim por causa da maldade dele.
- tento me lembrar o que o professor disse, fico pensando por que tudo tem de ser tão complicado e de tanto pensar nisso, não sei o que decidir e fico trocando as respostas o tempo todo.
- fico com raiva de mim mesmo(a) por não ter estudado mais e por achar que as explicações bastariam, se eu reprovar, serei o único responsável porque não consigo aprender.
- fico tranquilo(a), porque fiz perguntas durante as aulas que me ajudarão a fazer a prova e só preciso prestar atenção e responder as questões com calma.

Bloco 6: É perturbador e incômodo quando não consigo avançar nos estudos, então eu:

- concluo que pode haver outro caminho, identifico onde está o problema e tento de outra forma.
- estudo, mas não faz sentido, sinto insegurança, e ninguém me entende.
- passo mal, posso suar frio, sentir tonteira, e/ou vontade de vomitar, e desisto de aprender.

- percebo o quanto dependo do professor, hora entendo e hora não entendo

7. Como foi para você responder esta escala?

1. Muito difícil
2. Difícil
- 3- Moderada
4. Muito fácil
5. Fácil

8. Este espaço é seu, para seus comentários, críticas e sugestões.