JASIELE APARECIDA DE OLIVEIRA SILVA

RELAÇÃO DA ANSIEDADE COM A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM EM LEITURA E ESCRITA

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
Pouso Alegre
2015

JASIELE APARECIDA DE OLIVEIRA SILVA

RELAÇÃO DA ANSIEDADE COM A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM EM LEITURA E ESCRITA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí com requisitos parciais à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Maria da Silva Sales Oliveira

Pouso Alegre

2015

SILVA, Jasiele Aparecida de Oliveira.
Relação da ansiedade com a dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita. SILVA, Jasiele Aparecida de Oliveira. Pouso Alegre: 2015. 95f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Sapucaí, Curso de Mestrado em Educação.
Orientadora: Dra. Sandra Maria Silva Sales de Oliveira

Descritores: 1. Ansiedade. 2. Escrita. 3. Leitura. 4. Ortografia.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada **"RELAÇÃO DA ANSIEDADE COM A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM EM LEITURA E ESCRITA"** foi defendida, em 04 de fevereiro de 2015, por Jasiele Aparecida De Oliveira Silva, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 98006967, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:

Profª. Drª. Sandra Maria da Silva Sales Oliveira
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora

Profª. Drª. Luiza Cristina Mauad Ferreira
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
Examinadora

Profª. Drª. Carla Helena Fernandes
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Alexandre de Souza e Silva, por ter permanecido ao meu lado, me incentivando a percorrer este caminho, por compartilhar angústias e dúvidas estendendo sua mão amiga em momentos difíceis. E ao meu filho Matheus de Oliveira Alcântara e Silva pela paciência e pelo amor nas horas que mais precisei durante essa caminha.

AGRADECIMENTOS

A busca pelo grau de Mestre é uma caminhada longa e árdua que necessita de empenho e dedicação. A elaboração desta dissertação dependeu da colaboração de instituições e pessoas às quais queremos expressar a nossa gratidão.

Primeiramente, a Deus, meu guia e sempre está comigo, por me amparar nos momentos difíceis, por me dar força interior para superar as dificuldades, por mostrar os caminhos nas horas incertas e por me suprir em todas as minhas necessidades.

À Professora Doutora Sandra Maria Sales Oliveira, por aceitar a orientação, pela disponibilidade, comprometimento e dedicação.

Às minhas amigas Kamila Vilela e Claudia Adriana pelos momentos agradáveis e incentivos. Também quero agradecer aos funcionários da escola a recepção e gentileza e aos sujeitos da amostra a disponibilidade.

À Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS), na pessoa do seu Magnífico Reitor Professor Doutor Carlos de Barros Laraia, pela organização, transmissão e qualidade do ensino.

Ao meu querido filho Matheus de Oliveira Alcântara e Silva, minha razão de viver, e ao meu esposo Alexandre de Souza e Silva por ser tão importante em minha vida. Sempre ao meu lado, me colocando para cima e me fazendo acreditar que posso mais que imagino. Devido a seu companheirismo, amizade, paciência, compreensão, apoio, alegria e amor, este trabalho pôde ser concretizado. Obrigada por ter feito do meu sonho o nosso sonho!

Aos meus pais Nelson Cândido de Oliveira e Luzia Célia de Oliveira pelo exemplo e dedicação.

Ao meu sogro Afonso de Alcântara e Silva minha sogra Maria Aparecida de Souza e Silva por sempre estarem presentes nos momentos mais importantes na minha vida.

E aos meus irmãos Jacqueline Cristina de Oliveira, Jussara Cândida de Oliveira, Jocimara Cândida de Oliveira e José Jonas de Oliveira pelo incentivo.

SILVA, Jasiele Aparecida de Oliveira. Relação da ansiedade com a dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita. 2014. 80 f. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Educação, UNIVÁS, Pouso Alegre, 2014.

RESUMO

Na educação, é importante a compreensão e os estudos relacionados à aprendizagem em âmbito escolar. O processo de aprendizagem da leitura é importante para escrita: habilidade adquirida depois de a criança aprender a falar, além de ser uma forma de se expressar. A ansiedade caracteriza-se como um sentimento vazio e confuso e durante a aprendizagem pode dificultar a leitura e a escrita. No entanto, são poucos os estudos dispostos a associar dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita à ansiedade. Nesse sentido, o objetivo do estudo consiste em verificar a correlação entre dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita e ansiedade. Para a pesquisa quantitativa, primária e de corte transversal, foram selecionados para participar 250 alunos de ambos os sexos, entre 08 e 13 anos, de segunda a quinta série. Já na avaliação da ansiedade, foi utilizado o Inventário de Ansiedade na Escola. O teste EAVE foi necessário para avaliação da escrita, bem como o TDE para avaliação da leitura e o EARP para reconhecimento ortográfico. Na correlação das variáveis foi utilizado o teste de *Pearson*. A análise estatística foi realizada no programa SPSS Statistics 20.0 e o nível de significância estabelecido foi de $p<0,05$. Os resultados demonstraram não haver relações da ansiedade com a leitura, escrita e nem com a ortografia, mas as variáveis leitura, escrita e ortografia se relacionaram, evidenciando que a prática de uma habilidade ajuda o desenvolvimento da outra. Conclui-se que a ansiedade não apresenta correlação com a leitura, escrita e ortografia.

Palavras chave: Ansiedade. Escrita. Leitura. Ortografia.

SILVA, Jasiele Aparecida de Oliveira. Relação da ansiedade com a dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita. 2014. 80 f. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Educação, UNIVÁS, Pouso Alegre, 2014.

ABSTRACT

Education is important in understanding and related studies learning in schools. The process in learning to read is important for writing. Writing is a skill that happens after a child learns to speak, is considered a form of expression. Anxiety and characterized as a blank and confused feeling, and during learning anxiety can hamper reading and writing. However, there are few studies that association to learning difficulties in reading and writing with anxiety. In this sense, the objective of the study was to verify the correlation between the learning disability in reading and writing with anxiety. For quantitative, primary and cross-sectional study were 250 students selected to participate in both sexes, aged 08-16 years, from Monday through fifth grade. To assess anxiety Anxiety Inventory in School, EAVE test for assessing writing, the TDE for assessing reading and spelling EARP for recognition. For the correlation of the variables, the Pearson test was used. Statistical analysis was performed using SPSS Statistics 20.0 program and the level of significance was set at $p<0.05$. The results demonstrated that there are relationships neither between anxiety and reading nor anxiety and writing nor anxiety and spelling. However, the variables reading, writing and spelling relate to each other, making it clear that the practice of one skill helps the other to enhance. We conclude that anxiety has no correlation with reading, writing and spelling.

Keywords: Anxiety. Writing. Reading. Spelling.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Correlação da Ansiedade e Escrita……..64
Figura 2. Correlação da Ansiedade e Leitura……..65
Figura 3. Correlação da Ansiedade e Ortografia …...……65
Figura 4. Correlação da Escrita e Leitura……66
Figura 5. Correlação da Escrita e Ortografia……...67
Figura 6. Correlação da Leitura e Ortografia……...67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Características do grupo 1……62
Tabela 2. Características do grupo 2……62
Tabela 3. Características do grupo 3……62
Tabela 4. Características do grupo 4……63
Tabela 5. Características do grupo……...63
Tabela 6. Comparação das médias e desvio padrão dos grupos……64

LISTA DE ABREVIATURAS

ADAPE……..Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita
ANOVA……..Análise de Variância
CBCL……...Child Behavior Checklist
CMAS……..Children's Manifest Anxiety Scale
EARP……Escala para Avaliação de Reconhecimento de Palavras
EAVE……Escala de Avaliação da Escrita
EB…….Escore Bruto
EBT……Escore Bruto Total
FSSC……Fear Survery Schedule for Children
FSSC-R…….Fear Survey Schedule for Children-Revised
PCNs…….Parâmetros Curriculares Nacionais
R-CMAS……Revised- Children Manifest Ansiety Scale
SASC……Social Anxiety Scale for Children-Revised
SPSS……...Statistical Package for the Social Sciences
TDE……...Teste de Desenvolvimento Escolar
STAI-C……...Traid Ansiety for Children

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA iii
AGRADECIMENTOS iv
RESUMO v
ABSTRACT vi
LISTA DE FIGURAS vii
LISTA DE TABELAS viii
LISTA DE ABREVIATURAS ix
ÍNDICE GERAL x
1 INTRODUÇÃO 12
1.1 PREÂMBULO E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA 12
1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO 19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 20
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA ANSIEDADE: DA MITOLOGIA À CONTRIBUIÇÃO DE FREUD 20
2.2 A DEFINIÇÃO DO TERMO ANSIEDADE 21
2.3 PATOLOGIAS, TRANSTORNOS E TIPOS DE ANSIEDADE NA INFÂNCIA 24
2.4 RELAÇÃO DA ANSIEDADE COM O DESEMPENHO ESCOLAR 27
2.5 AVALIAÇÃO DA ANSIEDADE NA ESCOLA 29
2.6 TENDÊNCIAS E PESQUISAS NA ÁREA DE ANSIEDADE INFANTIL 31
2.7 ORIGEM E DEFINIÇÕES RELACIONADAS À LEITURA 35
2.7.1 História da Leitura 35
2.7.2 Conceitos e definições de leitura 36
2.7.3 Aquisição da Leitura 38
2.7.4 Dificuldade de Aprendizagem na Leitura 41
2.7.5 Pesquisa da Dificuldade em Leitura 43
2.8 ORIGEM E CONCEITOS RELACIONADOS À AQUISIÇÃO E PESQUISA NA ESCRITA 44
2.8.1 Marco Histórico da Escrita 45
2.8.2. Definição e conceitos sobre escrita 47
2.8.3. Aquisição da Escrita 49
2.8.4 Dificuldades na aprendizagem da escrita 53
2.8.5 Pesquisa em dificuldade da escrita 55

3 METODOLOGIA 58
3.1 TIPO DE PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA 58
3.2 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTO 58
3.2.1 Inventário de Ansiedade na Escola.....58
3.2.2 Teste de Desenvolvimento Escolar- TDE 59
3.2.3 Escala de Avaliação da Escrita - EAVE 60
3.2.4 Escala para avaliação de Reconhecimento de Palavras (EARP) 61
3.3 ANÁLISE ESTATÍSTICA.....63
4 RESULTADOS.....64
5 DISCUSSÃO.....70
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....73
REFERÊNCIAS 75
APÊNDICE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....84
ANEXO I – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA 88
ANEXO II – INVENTÁRIO DE ANSIEDADE NA ESCOLA 91
ANEXO III – TESTE DE DESENVOLVIMENTO ESCOLAR- TDE.....93
ANEXO IV – ESCALA DE AVALIAÇÃO DA ESCRITA - EAVE.....94
ANEXO V – ESCALA PARA AVALIAÇÃO DE RECONHECIMENTO DE PALAVRAS (EARP).....95

1 INTRODUÇÃO

1.1 PREÂMBULO E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

As pesquisas que norteiam as dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar necessitam de maior atenção, pois o fracasso escolar presente nas escolas brasileiras sofre influências que podem estar relacionados com tais insucessos. No presente estudo, o fracasso escolar advém da relação entre ansiedade e dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita.

A leitura consiste em um processamento de informações, ou seja, na transformação da escrita em fala ou em significado. A habilidade em leitura abrange vários processos cognitivos como a decodificação de palavras, obtenção de vocabulários, percepção, memória e também a compreensão de redação. A leitura possui dois componentes fundamentais: a compreensão das palavras e a capacidade de entendimento do leitor sobre o objeto a ser decodificado. O entendimento sobre a leitura envolve muitos fatores os quais se agregam, a fim de possibilitar a habilidade de leitura (CUNHA; SILVA; CAPELLINI, 2012).

Para a criança obter um bom desenvolvimento na leitura, é necessário passar por vários estágios até adquirir o processo do aprendizado dessa habilidade. No primeiro momento da aprendizagem da leitura, a criança conhece a palavra pelo meio de pistas fonética; depois, esse reconhecimento passa a ser controlado e, por fim, essa habilidade ocorre de forma espontânea. Após passar por esses processos, a criança adquire um amplo número de estratégias cognitivas. O fator cognitivo exerce um papel central na atividade da leitura. Diante disso, será tomado como base o estudo da leitura (GOMES, 2008).

Por meio da vivência das fases citadas anteriormente, a criança adquire um reconhecimento linguístico e contextual necessário a uma boa leitura, mas, se houver uma falha no processo dessas fases, a criança terá dificuldades no conhecimento característico e consequentemente a motivação será afetada, de maneira a reduzir-se, tanto no que diz respeito à ação como a perspectiva dessa criança. Essas dificuldades vivenciadas pela criança quando não são vencidas, resultam em condutas compensatórias, mas deficientes para se

adquirir a apreensão e também a fluência na habilidade de leitura (GOMES, 2008).

A leitura implica em uma habilidade complexa que envolve um processo cognitivo desenvolvido à medida que a criança possui a oportunidade de interagir com a situação de leitura e, assim, possibilitando a interação entre o cognitivo e afetivo, fazendo conexão entre o leitor e o conteúdo a ser lido. Esta afirmativa condiz com a veracidade da importância sobre as fases do processo de aquisição da leitura (CASTILHO; BASCONES, s/d).

A leitura é um processo que envolve uma habilidade difícil e as dificuldades de aprendizagem relacionadas a essa capacidade estão entre as mais estudadas pelos pesquisadores atualmente (SÁNCHEZ; MIGUEL; MARTÍNEZ; MARTÍN, 1998). O problema na capacidade da leitura refere-se a uma dificuldade no reconhecimento e também na apreensão do texto escrito, visto que o reconhecimento é a base para a decodificação de todos os outros processos. Quando isso não acontece, sua manifestação é percebida por meio da leitura oral mais lenta, acompanhada de omissões, distorções e substituições de letras, além de suspensões, correção e bloqueios (DOCKRELL; MCSHANE, 1997; NICASIO; GARCÍA, 1998).

Para haver efetivamente a apreensão da leitura, até mesmo para ser um leitor com competência, o sujeito utiliza vários componentes da capacidade de leitura que interagem entre si para o sucesso dessa habilidade. Caso o processo não ocorra, haverá dificuldade na leitura, muitas vezes relacionada a elementos específicos. Por conseguinte, delimitam-se fatores como transtorno de reconhecimento, transtorno de fluência e transtorno de compreensão. Deve haver uma boa avaliação para o diagnóstico das dificuldades de leitura, evitando uma possível confusão de tais transtornos com outras dificuldades específicas na aprendizagem como a disortografia e a discalculia, pois nem sempre a criança ao apresentar essa dificuldade deve ser considerada disléxica. É fundamental, portanto, que o profissional desta área seja capacitado para diferenciar as dificuldades especificas e os perfis de maus leitores (SEABRA; DIAS; CAPOVILLA, 2013).

A dificuldade na aprendizagem em leitura é conferida ao processamento de padrões visuais do sujeito. Esses conceitos persistiram por volta de 50 anos, ou seja, da década de 1920 até 1970, cujo foco eram as pesquisas na

percepção, discriminação e organização visuais como variáveis que acarretam as dificuldades no processo da leitura (CAPOVILLA; CAPOVILLA; SUITER, 2004).

Os problemas vivenciados pela criança na habilidade de leitura estão correlacionados geralmente à falha, ao reconhecimento e à compreensão das palavras. O reconhecimento é a primeira fase dentro de todas as etapas que compõem o processo da leitura, pois, reconhecendo a palavra, a criança posteriormente irá compreendê-la. Esse processo é conhecido por uma leitura oral lenta, tendo falhas, distorções e trocas de letras (DOCKRELL; MCSHANE, 1997; NICASIO GARCÍA, 1998).

Chiavoni (2004) diz que a escrita é uma das formas mais antigas de expressar dos seres humanos. Relaciona-se à forma de manifestar a linguagem oral, por meio de sinais inventados pela humanidade, além disso, tornou-se uma forma rica de registrar a cultura de uma comunidade. A escrita modificou o método da aprendizagem, porém, muito dos acontecimentos se perderam na história por falta desse registro, se perdendo na memória da sociedade (SOUZA; SISTO, 2001).

Além de ser uma habilidade conquistada pela criança depois de ela aprender a falar, a escrita também é um meio de expressar pensamentos e sentimentos e também é a forma mais utilizada na comunicação entre os seres humanos. A capacidade da escrita não é algo recente, pois sua origem está nos primórdios da humanidade. Inicialmente, era utilizada como formas numéricas, servindo como um método para saber a quantidade de animais que possuíam e os acontecimentos naturais (TEBEROSK, 1991).

A habilidade da escrita possui quatro importantes processos que a envolvem, tanto em sua conduta quanto em sua complexidade. O primeiro a ser descrito está relacionado com o planejamento da mensagem, que envolve como que o sujeito produz suas ideias, organiza-as e as revisa. O segundo está ligado ao processo de construção sintática, equilibrando a composição e a inserção de palavras funcionais. Já o terceiro processo diz respeito ao acesso à recuperação das informações léxicas que resgatam os grafemas. Por fim, o último processo está correlacionado à parte motora da criança e diz respeito à produção da escrita (GARCIA, 1998).

A habilidade da escrita é um método complexo, pois depende da atuação conjunta de fatores estruturais, funcionais e sociais. Há necessidade, por exemplo, de adequado desenvolvimento da atenção, sensação, memória, percepção, linguagem, motivação e psicomotoras. Alterações em uma ou mais dessas funções podem dificultar o processo da escrita (GARCIA, 1998).

A capacidade de escrita é uma importante habilidade na vida das crianças e os estudos sobre ela e suas dificuldades obtiveram reconhecimento nos anos 70. Os estudos que se direcionam sobre as dificuldades na escrita têm sua visão nas causas que originam as dificuldades como biológica, psicológica, pedagógica e social. Diante da problemática, fica explícita a complexidade dos estudos minuciosos em relação às dificuldades na escrita - originadas em aspectos psicopedagógicos e cognitivos, os quais englobam a memória, um fator importante para a aprendizagem da escrita. O não armazenamento dessas atividades impede o sujeito de evocar e lembrar-se das informações para a realização da atividade proposta. Consequentemente, essas crianças serão identificadas por apresentarem dificuldades na escrita (SOUZA; SISTO, 2001).

Os educadores perceberam que as dificuldades enfrentadas pelos alunos na escrita estão relacionadas à ortografia, a omissões na escrita e à falta de registro no processo de aprendizagem. Um fator muito importante, capaz de interferir diretamente na aprendizagem da escrita, é o fator emocional. Uma pesquisa realizada por Sisto e Martinelli (2003) demonstrou que os erros na escrita apresentaram medidas altas, quando se relaciona o emocional e desempenho. Os números de indicadores emocionais do teste mostraram que as dificuldades emocionais das crianças prejudicam diretamente o seu desempenho.

Por ser muito importante nessa fase da vida escolar das crianças, o fator emocional merece relevância dos pesquisadores. Uma das variáveis é a ansiedade, um sentimento presente na vida das pessoas.

A ansiedade e seus sintomas estão presentes no dia a dia de grande parte da humanidade. Vivencia-se este sentimento em momentos de perigo, por isso, está geralmente relacionada a momentos desagradáveis. No entanto, tem-se percebido a presença da ansiedade também em muitos episódios

considerados agradáveis na vida dos seres humanos, especialmente em situações em que se gera alguma expectativa (ZAMIGNANI; BANACO, 2005).

Para Bauer (1993), a ansiedade é conceituada por sentimento vazio e confuso, é uma emoção experienciada pelos seres humanos como algo angustiante (intrinsicamente) e de medo (extrinsecamente), quando relacionado a algo desconhecido no ambiente. A ansiedade ajuda os indivíduos a se equilibrarem, já que consiste em uma forma de alerta com relação aos medos, além de ser um elemento natural na vida da humanidade, tornando-se patológica ou normal devido à intensidade da ansiedade vivenciada no cotidiano.

Dalgalarrondo (2000), diz que ansiedade está relacionada a um estado de humor desagradável, a uma expectativa ruim do futuro, a uma angústia desconfortável, em que estão presentes sintomas tanto na parte fisiológicas como somáticas como dispneia, taquicardia, vasoconstrição ou dilatação, tensão muscular, parestesias, tremores, suor intenso, tontura e etc. Já na parte emocional estão presentes os sintomas de inquietação intrínseca, preocupação, desconforto mental, entre outros. Os sentimentos de angústia estão diretamente ligados a algo passado, o sujeito apresenta sintomas como sensação de aperto no peito e na garganta, bem como compressão e sufocamento.

Para Freud (1917), que conceituou a ansiedade de um modo mais vasto, abrangendo tanto os sintomas fisiológicos (palpitação cardíaca, transpiração e agitação), como a parte comportamental, a ansiedade foi dividida em ansiedade normal e ansiedade neurótica. A primeira está relacionada ao meio externo e real e o sujeito possui a racionalidade de um perigo. Quanto maior a sensação de perigo, maior será a manifestação, considerada uma reação normal, consciente e benéfica para a preservação da espécie. No que diz respeito à ansiedade neurótica, sua ocorrência se dá em momentos de perigo irreal, ou seja, é algo imaginário e fantasioso (BORUCHOVITCH; COSTA, 2004).

A ansiedade no âmbito escolar obteve maior destaque a partir da década 1950, quando os estudiosos perceberam a importância de se pesquisar sobre o assunto. As pesquisas referentes a esse tema englobam fatores como identificar o que determinam os conflitos para os estudantes; os sintomas que a

ansiedade causa no processo da aprendizagem; o perfil dos estudantes mais afetados e quais as formas de tratamento para amenizar a ansiedade no âmbito escolar (BORUCHOVITCH; COSTA, 2004).

Segundo Rocha (1976), as pesquisas em ansiedade especifica são mais relevantes do que as pesquisas que contemplam a ansiedade generalizada, ou seja, os estudos referentes à ansiedade, direcionados apenas a uma variável como matemática, estatística entre outras, ficariam mais simples de serem diagnosticados e tratados do que os estudos da ansiedade pesquisada em um ambiente como um todo.

De forma ampla, a ansiedade escolar está mais frequente nos alunos que estão com um desempenho escolar insatisfatório. A intensidade de ansiedade vivida pelos estudantes pode alterar de níveis imperceptíveis a níveis altamente elevados. Quando os estudantes estão experenciando um momento de desagrado, como um fracasso escolar na vida acadêmica, a tendência é aumentar o nível de ansiedade e, consequentemente, a motivação para a aprendizagem do aluno diminui (BORUCHOVITCH; COSTA, 2004).

Os aspectos cognitivos da ansiedade em relação aos testes escolares têm recebido uma maior ênfase pelos pesquisadores. Percebeu-se uma diferença no desempenho dos sujeitos, tanto relacionado às variáveis quanto ao nível de ansiedade como na variável da atenção desses alunos durante a realização dos testes, pois os estudantes com um nível elevado de ansiedade a testes, apresentam dificuldade em equilibrar a atenção quando estão em um ambiente de avaliação (MORRIS; DAVI; HUTCHINGS, 1981).

Percebeu-se, ainda, que os estudantes com um nível alto de ansiedade têm sua atenção focada para si mesmo, enquanto o aluno com nível baixo de ansiedade tem sua atenção focada inteiramente na realização da tarefa. Alguns estudos, como o de Ryan e Lakie, evidenciam que indivíduos com alto nível de ansiedade são beneficiados em situações não competitivas, pois são ambientes livres de ameaças ou tensões (SONGURO, 1998).

No entanto, vale ressaltar que os efeitos nocivos da ansiedade decorrem devido ao grau em que esta se encontra. Porém, a ansiedade não deve ser vista como algo prejudicial ao bom desempenho escolar do aluno. Um nível baixo de ansiedade pode ajudar no processo de aprendizagem. Percebeu-se que a ansiedade moderada pode elevar o fator motivação, aumentar atenção e

concentração, aperfeiçoando o desempenho escolar dos alunos. Compreendeu-se que a ansiedade intervém no comportamento escolar e na aprendizagem dos alunos, também se leva em consideração o nível de interferência positiva ou negativa (SONGURO, 1998).

As dificuldades no processo de alfabetização e de aprendizagem fazem parte da vida escolar de muitas crianças. Torna-se imprescindível a compreensão desses problemas para diminuir o impacto dessas dificuldades na vida desses alunos. Umas das variáveis que faz parte da vida das crianças tanto no cotidiano como no âmbito escolar é ansiedade. A ansiedade no âmbito escolar foi mais estudada a partir dos anos 1950 e os estudos sobre a ansiedade tem como foco as causas que determinam os sintomas de tensão nesses estudantes, as consequências que a ansiedade tem na aprendizagem dos alunos mais afetados e, finalmente, alternativas de tratamento para esses alunos (COSTA; BORUCHOVITCH, 2001). No entanto, este estudo focaliza a relação da ansiedade à dificuldade em leitura e escrita.

Segundo Rodrigues (1976), os alunos no ambiente escolar estão mais propensos a desenvolver medo e ansiedade. Principalmente, se correlacionada a privações, ao fracasso escolar, ao ridículo e à insegurança.

Desse modo, os alunos com dificuldades na aprendizagem têm baixa autoestima e uma percepção de si mesmos de forma negativa, esse aluno confere essa falha à origem interna, ou seja, às causas intrapessoais e não às causas externas. Com isso, deixa de se valorizar pelas suas vitórias, afetando assim sua motivação tanto intrínseca como extrínseca na vida escolar (GONZÁLEZ; VALLE, 1998).

Ansiedade é sentimento experenciado por toda a espécie humana, várias vezes no decorrer de suas vidas, e tem como sua função alertar os indivíduos das ameaças distintas e, com isso, prepará-los para se tornarem mais capazes de encarar tais perigos. No entanto, o conceito sobre ansiedade está ligado a vários episódios referentes a estado intrínseco como as situações extrínsecas que causam os estados intrínsecos (VASCONCELOS; COSTA; BARBOSA, 2008).

A ansiedade tem seus sintomas reconhecidos pelo sentimento de vazio e de um medo desagradável, além de inquietação, trajado por tensão ou mal

estar proveniente de algum medo antecipado, de alguma coisa desconhecido ou estranho (CASTILLO; RECONDO; ASBAHR; MANFRO, 2000).

Esse estudo se justifica em função do pouco conhecimento da relação da ansiedade na dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita no ensino fundamental e aponta premência para os efeitos negativos da ansiedade no processo de ensino e aprendizagem. Diante das pesquisas sobre a temática, observou-se a importância desses estudos para a melhoria da qualidade e do processo de aprendizagem no ensino fundamental, bem como ao desenvolvimento de outros estudos e discussões entre a área cientifica.

Os resultados encontrados serviram como parâmetros para intervenções no processo de ensinar e aprender no ensino fundamental, mas a análise da ansiedade, importante para o processo de ensino e aprendizagem, e as dificuldades na aprendizagem na leitura e escrita são pouco abordadas na literatura. Deste modo, o objetivo do presente estudo é analisar a correlação entre a dificuldade de aprendizagem na leitura com a ansiedade. Baseando-se no objetivo, levantou-se a seguinte hipótese: alunos com níveis altos de ansiedade apresentam baixo desempenho em leitura e escrita.

1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Para viabilizar este objetivo, em um primeiro momento foi realizado um estudo aprofundado sobre a ansiedade. Posteriormente, as dificuldades de leitura foram o foco de estudo e, em seguida, as dificuldades da escrita. Por fim, foi apresentada a pesquisa com seus resultados e discussões e tecidas as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA ANSIEDADE: DA MITOLOGIA À CONTRIBUIÇÃO DE FREUD

Na contemporaneidade, os surgimentos de informações estão cada vez mais rápidos e as relações entre os sujeitos se tornam cada vez mais superficiais, gerando, assim, novos conflitos causando ansiedade no indivíduo (BAZI, 2000). Porém, a ansiedade não é algo novo, pois na literatura e até mesmo na mitologia temos relatos sobre os sintomas que hoje são definidos como transtorno de ansiedade. Um dos relatos mais antigos está na mitologia grega, por meio do deus Pã, causador da ansiedade cujo nome originou o termo “pânico”. Várias histórias sobre Pã causavam sustos, gritos, medos, terror e sofrimento. Como outros deuses da floresta, ele era temido por aqueles que precisavam passar pela floresta. Isso porque encontrar um desses deuses poderia provocar um medo avassalador e irracional sem nenhuma razão específica ou o que ficou conhecido como “terror de pânico” ou “ataques de pânico”. O medo de encontrar Pã novamente e de ser pego de surpresa mais uma vez levavam viajantes a parar de viajar por estradas e a evitar ir ao mercado (em grego, *ágora*), desenvolvendo assim a agorafobia (medo de grandes lugares abertos ou públicos). Portanto, ansiedade é uma variável importante e discutida pelos filósofos durante a história (FONTENELLE; CRIPPA, 2012).

A ansiedade, por muito tempo, esteve sob o domínio dos filósofos, passando por Freud e vários pesquisadores importantes na área de psicologia (PESSOTI, 1978). Segundo May (1980), os filósofos que mais se dedicaram ao estudo da ansiedade e do medo eram os que se preocupavam, primeiramente, não com os princípios mentais abstratos, porém com as desordens e conflitos presentes na vida das pessoas. Por fim, é importante o estudo dos precedentes filosóficos referentes à dificuldade da compreensão da ansiedade para que seja apreendida na forma contemporânea.

Freud foi um dos pioneiros na discussão sobre os conceitos e relevância científica da ansiedade, no entanto, o termo ansiedade era apenas debatido na filosofia, não tendo importância para outras áreas (ROSAMILHA, 1971). Freud

também foi um dos primeiros na área da psicologia a investigar a ansiedade. Suas teorias são de relevância clássica, porém, nos dias de hoje, está bem claro que vários termos devem ser reinterpretados (MAY, 1980).

Dessa forma, a história da ansiedade apresenta relatos na época da mitologia, junto à contribuição importante de Freud para as pesquisas e a sociedade atual.

2.2 A DEFINIÇÃO DO TERMO ANSIEDADE

A ansiedade tem seus primeiros relatos que é definido atualmente como “estado ansioso” antes de Cristo, (PEREGRINO, 1997). No entanto, só no final do século XIX houve um empenho por parte da medicina no estudo da ansiedade, conceituando-a como uma doença especifica (SHORTER, 1997).

Etimologicamente, a ansiedade origina-se do grego *agkho*, que corresponde a estrangular, sufocar, oprimir. Vários conceitos correspondem a ansiedade, dando uma forma global relacionada às experiências subjetivas de cada indivíduo como o sentimento de pânico e angustia (PEREIRA, 1997).

Para Freud (1936), ansiedade tinha como suas fontes o sentimento de perigo real ou imaginário. Ele diferencia a ansiedade em três tipos: real ou objetiva, neurótica e moral. A ansiedade real ou objetiva está relacionada ao sentimento de medo dos fatos do mundo externo. Já a ansiedade neurótica baseia-se no medo do “*id”* correlacionado ao perigo do desconhecido. Por fim, está o superego ligado à moral que impõe o comportamento socialmente aprovado que colabora para propiciar sensações como amor, modéstia, moderação, controle.

Segundo Molina (1996), a ansiedade é um acontecimento psicossocial que atinge milhões de indivíduos no mundo inteiro. Ela é imperceptível no início, nem sempre é notada pelo sujeito e quase sempre traz consigo sentimentos de medo e apreensão de algo desconhecido. As pessoas ficam confusas nos motivos subjacentes a esses medos. Portanto, a ansiedade é um fenômeno que atinge e influencia pessoas no mundo inteiro.

A ansiedade também pode ser definida por uma emoção vazia e difusa. É demonstrada por meio de sentimento relacionada à angústia e ao medo quando associada a um determinado acontecimento. A ansiedade é

considerada como parte do sistema de alarme e controla os sentimentos em relação aos medos. É um sentimento considerado normal na vida dos indivíduos e pode relacionar-se a fatores externos e internos, conforme a intensidade sentida pelo indivíduo (BAZI, 2000).

A visão biológica entende ansiedade como o funcionamento interligado do encéfalo e os fatores ambientais. Esta visão de ansiedade está relacionada às vivências armazenadas na memória que ativam as regiões cerebrais relacionados ao sistema de fuga/ luta ou a região cerebral que é responsável pelo sistema de defesa (BERNIK, 1999; GRAEFF; GUIMARÃES, 2000).

Segundo Bernik (1999), a ansiedade é um estado emocional vivenciado de várias maneiras pelos indivíduos como o amor, a raiva, o ódio, a vergonha, a alegria ou a culpa. Esse sentimento de ansiedade engloba tanto a parte emocional como a fisiológica. Na variável emocional, o sujeito mostra sentimento de medo, antecipação apreensiva, incerteza, pensamentos negativos e pode ficar em permanente vigília. No aspecto fisiológico, a ansiedade está ligada ao funcionamento do encéfalo. Estímulos acionam o hipotálamo e a glândula da hipófise anterior levando a sintomas como insônia, aumento da respiração, tensão muscular, tontura, dores de barriga e tremor (MACKENZIE, 1989; ANDRADE; GORESTEIN, 1998; GIUNTINI, 2006).

Há dois tipos de ansiedade: normal e patológica. A ansiedade normal se limita a uma determinada situação e, ainda que essa situação geradora de ansiedade não se resolva, a pessoa tende a se habituar e aceitar a tensão. Com isso, o nível de desconforto irá diminuir com o decorrer do tempo. Uma forma prática de diferenciar a ansiedade normal da patológica, se dá por meio da análise sobre a reação ansiosa do sujeito. Esse critério é fundamentado na pequena duração, limitação de tempo e está pautado no momento em que o indivíduo está vivendo. Dessa forma, o psicólogo pode contribuir para o diagnóstico da ansiedade. Já na ansiedade patológica, o nível de preocupação é exacerbado, por razões injustificáveis ou desproporcionais. É importante lembrar que para o diagnóstico da ansiedade patológica é necessário descartar outros transtornos de ansiedade como a fobia e a fobia social, por exemplo. É fundamental que o tempo de duração dessa ansiedade exacerbada persista por mais de seis meses ininterruptamente. Os sintomas mais decorrentes da ansiedade patológica são constante estresse, cansaço com facilidade, tensão

muscular, irritabilidade, dificuldade para se concentrar e frequentes esquecimentos e insônia (CASTILHO; RECONDO; ASBAHR; MANFRO, 2000).

A ansiedade é compreendida como um sentimento secundário, ou seja, uma resposta a uma reação emocional primária e muitas vezes não se reconhece a origem do estresse e nem do medo. De acordo com a visão filogenética, a ansiedade é um sentimento presente nas espécies mais evoluídas, quando confrontada ao medo, ou seja, os indivíduos menos evoluídos apresentam mais medos que ansiedade. Medo e ansiedade são diferentes em relação à certeza e à incerteza da ameaça, respectivamente, portanto, o medo está ligado a algo que é real e a ansiedade a algo futuro. (BRADLEY; LANG, 2000).

A ansiedade percebida em sua fase inicial apresenta sintomas primários como a depressão, psicose e transtorno hipercinético. Esses sintomas também são recorrentes em outros transtornos psiquiátricos. Porém, em muitos casos, pode haver uma dificuldade em identificar os sintomas primários do que não é, por isso, é mais coerente afirmar que o sujeito apresenta mais de um diagnóstico coexistente (CASTILHO; RECONDO; ASBAHR; MANFRO, 2000).

Quando a ansiedade é intensa, observa-se uma agitação generalizada e por uma tensão sem algo explícito. O sinal principal gerado por esse transtorno é a ansiedade por algo inexistente e intenso aos episódios futuros. A ansiedade generalizada acarreta também no indivíduo reações fisiológicas como dores de estômago e cefaleia, ambos sem causas físicas. Esse tipo de ansiedade generalizada é mais especifico e abrange de 2% a 5% das pessoas. Geralmente, de origem hereditária, tem começo aos 20 anos de idade e é mais comum em mulheres. Assim, a ansiedade intensa está associada a um momento atual (BAZI, 2000).

A ansiedade também pode ser compreendida como um sentimento adaptativo e fundamental diante de situações que causam estresse. Está associada a uma emoção desagradável e pode ser classificada em ansiedade de estado e ansiedade de traço. A ansiedade de estado refere-se à alteração da intensidade, tem sua variância no tempo e a momentos agudos que indicam acontecimentos momentâneos. Essa se refere a um estado emocional transitória incidente de efeitos de tensão, apreensão, nervosismo, preocupação

e aumento da atividade do sistema nervoso autônomo simpático (GAMA *et al*., 2008).

Já a ansiedade traço está ligada à particularidade de cada indivíduo, para cada comportamento à determinada situação, ou seja, cada indivíduo irá reagir de forma diferente diante de uma situação percebida, desde que ameaçadora, aumentando o nível e o estado de ansiedade. A ansiedade traço define o sujeito como hipersensível a estímulo e emocionalmente mais reativo (GAMA *et al*., 2008).

Portanto, a ansiedade é classificada entre estado e traço. A ansiedade estado está relacionada ao estado emocional transitório e torna o funcionalismo do organismo mais tenso e apreensivo, bem como conscientemente percebido e seu nível de intensidade altera com o passar do tempo. A ansiedade traço condiz com a maneira de se comportar de uma pessoa em determinada situação de ameaça. Quando uma pessoa possui alto nível de ansiedade traço, ela irá apresentar elevado nível de ansiedade de estado, devido a seu comportamento frequente às situações como se fosse assustadora e ameaçadora (CAPITÃO; TELLO, 2004). Dessa maneira, as definições de ansiedade estão relacionadas a fatores internos e externos.

2.3 PATOLOGIAS, TRANSTORNOS E TIPOS DE ANSIEDADE NA INFÂNCIA

A ansiedade é experimentada pelos seres humanos desde seu nascimento passando por todas as etapas da vida. Inicialmente, é vivenciada de muitas maneiras, podendo ser por meio de acontecimentos concretos e extrínsecos ou por sentimentos abstratos e intrínsecos. A criança, após o nascimento, passa por etapas no seu desenvolvimento até a vida adulta, tendo como início, desde a angústia do oitavo mês até o medo de pessoas estranhas, sons fortes e artefatos inesperados. Na fase dos três anos, a criança tem medo de que os progenitores se separem, ruídos, terror noturno, pesadelos, animais e lugares como banheiro. Já na fase dos quatros aos seis anos o sentimento de medo e ansiedade está ligado a personagens de filmes de terror, bandidos, pessoas mortas, lesões do corpo, medo da morte e medo do ambiente escolar. Dos dez aos treze anos, a ansiedade da criança está relacionada à sua forma física, comportamentos e desempenho. Finalmente, na adolescência esse

sentimento está relacionado à falta de popularidade social (BASSOLS; FERREIRA; RECOND, 2008).

O sentimento de ansiedade vivenciado pelas crianças é algo ruim, pois elas não sabem identificar e explicar o nível e dizer se é exagerado ou normal dessa emoção. A ansiedade infantil nem sempre é percebida pelos pais e responsáveis, pois eles não conseguem notar algo errado com as crianças. A ansiedade associada ao fator psicológico pode apresentar interferência na personalidade. Essa variável, quando somatizada, aparece em situações de susto levando à disritmia cardíaca, à alteração da pressão arterial e à atenção exacerbada. No entanto, é importante advertir que a ansiedade não é um sentimento ruim na vida das pessoas. A diferença está na proporção desse sentimento, pois em uma circunstância desconhecida, ou quando não se pode controlar, a consequência é uma reação inesperada (ANTHONY, 2009).

A ansiedade pode ser um transtorno, quando os modelos de respostas são de média intensidade nas situações de estresse. Esse transtorno está relacionado a indivíduo geneticamente predisposto neurologicamente, pois se tornam mais vulneráveis a esse sentimento. Já a ansiedade patológica está associada a sua intensidade exacerbada. Ela está ligada a situações imparciais, persistência, perda significativa no desenvolvimento e funcionamento psicossocial da criança e adolescente (VIANNA; CAMPOS; FERNANDEZ, 2009).

Alguns acontecimentos estão interligados ao início da ansiedade nas crianças como a enfermidade, uma nova gestação da mãe, mudança de residência ou escola, início das aulas, internação da criança, perda de uma amizade ou ente querido e separação ou enfermidade de um dos progenitores. Ao apresentar um quadro ansioso, a criança pode se estressar com tudo o que acontece na sua vida. Ela apresenta sentimento de estar presa, possui pensamentos negativos sobre tudo o que vai fazer e uma tarefa que aparentemente é simples se torna algo desagradável de fazer. Diante de todas essas situações, a criança tem como consequência a baixa autoestima (GRAZIANI, 2005).

Alguns transtornos são evidenciados por meio da ansiedade na fase da infância, dentre eles, o transtorno de ansiedade de separação, transtorno de evitação, queixas e transtorno de ansiedade generalizada. A ansiedade de

separação é vivenciada quando a criança é afastada de sua casa e ou de figuras de vinculação, tendo como sintoma uma preocupação ilusória em relação a si própria. A criança apresenta comportamentos como o de não querer sair mais de casa, não há mais interesse em ir à casa dos amigos e parentes. Portanto, a ansiedade de separação é considerada um transtorno quando o seu nível prejudica o funcionamento e desenvolvimento da criança no seu cotidiano (ENDERLE, 1990). Apesar do transtorno de ansiedade de separação ser mais recorrente antes dos dezoito anos, há uma maior evidência na fase dos sete aos nove de idade, pois foram evidenciadas várias formas de expressão e de sintomas, variando conforme a faixa etária da criança. Na faixa dos cinco aos oito anos, a criança é preocupada e possui pensamentos negativos em relação aos pais. Dos nove aos doze anos, a crianças apresenta comportamento de revolta ou ataques de raiva, bem como falta de atenção e apatia, sendo esses sintomas frequentes nessa faixa etária. Também são apresentadas queixas somáticas e rejeição à escola, corriqueiros em adolescentes. No entanto, parece não haver distinção na expressão destes sintomas entre meninos e meninas (ENDERLE, 1990).

O transtorno de ansiedade generalizada é caracterizado por uma preocupação exacerbada e incontrolável, por meio de diversos aspectos da vida. Essas características levam crianças e adolescentes a terem problemas de convívio social na vida escolar. Além dessas características, a ansiedade generalizada está relacionada a outros sentimentos como inquietação, incerteza, desanimo, cansaço, tensão muscular, alteração no sono, falta de atenção e nervosismo. A prevalência da ansiedade generalizada é maior em crianças acima de doze anos, no entanto, os sintomas ficam mais evidentes com o passar dos anos, ou seja, quanto maior a faixa de idade, mais sintomas a criança irá apresentar. Não existe uma diferenciação nos sintomas apresentados em ambos os sexos, porém, a incidência da ansiedade generalizada é maior no sexo feminino do que no sexo masculino, quando se inicia a fase da adolescência e se perpetua durante a vida adulta (OLIVEIRA, 2005).

Na ansiedade de evitação, a criança foge das pessoas desconhecidas, se comunicando apenas com parentes. É considerado um transtorno quando a criança não consegue ter um desenvolvimento normal, mais evidente no

período dos dois anos e meio de idade. As características mais frequentes nas crianças com ansiedade de evitação são o perfeccionismo e autocríticas. Elas apresentam pensamentos ruins sobre si próprias e um rebaixamento de sua autoestima. A criança com esse transtorno desenvolve o hábito de compreender as situações comuns da vida como assustadoras. A criança com esse transtorno, na faixa etária de dez a doze anos e na adolescência, tende a interpretar as situações como ameaçadoras, tendo uma visão negativa dos pensamentos sobre si própria e sua habilidade em lidar com situações da vida. Portanto, esse transtorno pode levar a criança e adolescente a um risco de defasagem no funcionamento normal da vida adulta (TEIXEIRA, 2008).

2.4 RELAÇÃO DA ANSIEDADE COM O DESEMPENHO ESCOLAR

No âmbito escolar, as crianças que apresentam os sentimentos de medo e ansiedade demonstram mais comportamentos de irritabilidade e carência de atenção, acarretando dificuldades de aprendizagem. Devido a essas consequências, é de suma importância que o docente tenha conhecimento claro sobre as situações do ambiente escolar em que essas crianças demonstram ter as reações de ansiedade tanto físicas como emocionais (BAZI, 2000).

Além do desempenho escolar, outros aspectos na vida da criança são atingidos como o funcionamento psicossocial que pode ser prejudicado pela ansiedade As crianças muito ansiosas podem ser excessivamente reticentes, podem evitar a interação entre pares ou podem agir de uma maneira menos competente. Em grupos de amigos ou na escola, por causa da preocupação com a ameaça, elas apresentam uma incapacidade de se concentrar devido às ligações entre os níveis elevados de ansiedade e funcionamento social (WOOD, 2006).

Na escola, as crianças reconhecem a importância colocada no desempenho escolar por seus pais e professores. Eles lutam para dominar as habilidades acadêmicas, podendo desenvolver uma reação de ansiedade devido a expectativa de possível insucesso escolar. A experiência de ansiedade pode tornar-se um grande obstáculo para a aprendizagem do aluno pela composição de grande esforço ou causar evasão de trabalho acadêmico

(NELSON; HARWOOD, 2010). Ela demonstra uma ligação entre a alta ansiedade e desempenho cognitivo e, consequentemente, uma ligação entre a alta ansiedade e os resultados do insucesso no processo de ensino e aprendizagem (WOOD, 2006).

Segundo Nelson e Harwood (2010), os níveis elevados de ansiedade têm efeitos deletérios sobre o desempenho em tarefas cognitivas e acadêmicas. Altos níveis de ansiedade introduzem cognições de tarefa irrelevantes no componente do sistema de processamento de informação de armazenamento limitado. Essa ansiedade pode produzir distração, atrapalhar o foco de atenção e consumir espaço na memória de trabalho, resultando em processamento de informação ineficiente.

Ansiedade elevada produz um estado de excitação fisiológica e um foco de atenção na ameaça percebida. Esta excitação tende a prejudicar a concentração em estímulos, que não são ameaçadoras, tais como as tarefas escolares. Além disso, a alta ansiedade pode estar associada a distúrbios na recordação do conhecimento acadêmico anteriormente dominado (WOOD, 2006).

Altos níveis de ansiedade provavelmente trarão um epifenômeno no desempenho acadêmico, via interrupção da informação do sistema de processamento. A ansiedade elevada durante a leitura interfere no ciclo fonológico, provocando a necessidade de ensaio articulatório que tributa capacidade de memória de trabalho (NELSON; HARWOOD, 2010).

Ao longo de um ano escolar, as crianças com transtornos de ansiedade, isto é, com níveis elevados de ansiedade, podem apresentar desempenho abaixo do rendimento escolar, resultando em notas e rendimentos inferiores à média. Com isso, observa-se uma relação da ansiedade com o desempenho escolar em crianças. No entanto, o efeito com a diminuição da ansiedade durante o período escolar nos resultados acadêmicos ainda é pouco pesquisado (WOOD, 2006).

Os jovens com dificuldade de aprendizagem apresentam aumento do estresse em ambientes sociais e escolares. No entanto, não é de se estranhar que a ocorrência de transtornos de ansiedade relacionada à dificuldade de aprendizagem torna-se ainda mais debilitante, devendo ser causa de grande preocupação de saúde mental. Apesar da alta comorbidade de transtornos de

ansiedade entre os jovens com dificuldade de aprendizagem e seus efeitos negativos sobre o desenvolvimento psicossocial, a maioria dessas crianças e adolescentes são deixados sem tratamento para a ansiedade (THALER; KAZEMI; WOOD, 2010).

Os testes de inteligência aplicados aos alunos com baixo rendimento escolar, muitas vezes não conseguem discriminar a sintomatologia associada com a dificuldade de aprendizagem daquelas associadas à ansiedade. A tendência geral entre os profissionais da escola é diagnosticar jovens que estão apresentando um abaixo nível acadêmico com diagnóstico primário de dificuldade de aprendizagem e não uma perturbação emocional como um possível fator que contribui para as dificuldades de aprendizagem. No entanto, os métodos de avaliação adicionais precisam estar aptos para auxiliar e identificar com precisão os problemas acadêmicos e sociais de seus alunos, tais como o excesso de ansiedade que pode acompanhar uma dificuldade de aprendizagem. Deste modo, é evidente a influência da ansiedade no desempenho acadêmico e sua relação com a dificuldade de aprendizagem (THALER; KAZEMI; WOOD, 2010).

2.5 AVALIAÇÃO DA ANSIEDADE NA ESCOLA

Na contemporaneidade, as dificuldades escolares estão cada vez mais presentes nas salas de aula e uma das variáveis apresentadas pela criança cada vez mais cedo é a ansiedade. Quanto mais cedo ocorrer a identificação dos sintomas da ansiedade, mais favorável para o desenvolvimento da criança na aprendizagem. No entanto, os instrumentos são de domínio dos psicólogos, mas é importante que os professores tenham conhecimentos sobre os sintomas referente à ansiedade.

Segundo Berstein *et al.* (1996), existem diversas formas de se investigar as reações causadas pela ansiedade infantil. Na primeira etapa, o profissional irá fazer a anamnese e por meio das informações colhidas irá conceituar o caso, verificando a intensidade e rigidez dos sintomas apresentados pela criança e as situações responsáveis por causar a ansiedade. Diante do caso, o profissional irá escolher qual dos instrumentos será utilizado.

É relevante salientar que quanto mais cedo diagnosticar uma criança ansiosa clinicamente, mais cedo ela será tratada corretamente e consequentemente os sintomas serão amenizados. Devido a essa importância na vida da criança, é relevante a presença das avaliações no tratamento e que seja adequado para cada caso. Vale ressaltar que é fundamental a utilização de mais de um instrumento, pois seria muito superficial concluir uma avaliação baseando-se apenas em um instrumento (BALDWIN; MAIN, 2007).

Os autores Silva e Figueiredo (2005), fizeram um estudo de revisão de artigos, utilizando instrumentos a fim de avaliar a ansiedade infantil. Eles relataram que os instrumentos, de forma geral, são os questionários de autorrelato dos progenitores e dos educadores ou entrevista sistematizada com os mesmos. Esses instrumentos são denominados escalas ou testes. Alguns possuem os parâmetros psicométricos de validade e fidedignidade.

A avaliação da ansiedade teve seus primeiros instrumentos na década de 50. O primeiro foi Sarason's General Anxiety Scale for Children, criado em Yale nos EUA e tem por objetivo avaliar a ansiedade nas variáveis da emoção e preocupação (SILVA; FIGUEIREDO, 2005).

Uma das primeiras pesquisas realizadas com instrumento de avaliação de ansiedade infantil foi um questionário aplicado nas mães de crianças entre 2 a 6 anos que respondiam os medos peculiares dos filhos. Porém, foi na Europa onde houve um destaque nas pesquisas, dando ênfase nos sintomas de medo, insegurança, comportamento inadequado da criança que teve perda e se separam dos progenitores devido a Segunda Guerra Mundial, no período que corresponde a década 40 (SILVA; FIGUEIREDO, 2005). Tempos depois, outro instrumento de avaliação foi construído, o Children's Manifest Anxiety Scale (CMAS) e teve como base a escala original para adultos Taylor Manifest Anxiety Scale (SILVA; FIGUEIREDO, 2005).

Na década de 1960, os mesmos autores em Yale construíram uma avaliação com o objetivo de avaliar a ansiedade escolar, especificamente para os momentos de avaliação dos alunos, como por exemplo, prova e exames. Neste mesmo período, foi construído o primeiro instrumento do Fear Survery Schedule for Children (FSSC), a fim de avaliar os sintomas de medo da criança e era classificado em categorias (SILVA; FIGUEIREDO, 2005).

O pesquisador Spielberg, no ano de 1970, publicou uma nova versão de instrumento com a finalidade de viabilizar a autoavaliação da ansiedade que poderia ser utilizado junto à medida de ansiedade, Estado e Traço. A construção desse instrumento obteve várias fases e tinha como fundamento vários itens de três escalas de ansiedade mais vastamente aplicadas em adultos. Tempos mais tarde, a versão Traid Ansiety for Children (STAI-C) foi aperfeiçoada para a versão infantil. Nesta mesma época, nos Estados Unidos, aconteciam novas pesquisas sobre os testes psicométricos, onde foram publicados o Revised- Children Manifest Ansiety Scale(R-CMAS), a atualização do CMAS, sendo que ambos os testes são os mais utilizados nas pesquisas até hoje (SPILBERGER, 1973). Já nos anos de 1980 e 2002, foram publicados vários outros testes para avaliar a ansiedade. Os mais utilizados pelos pesquisadores são: Child Behavior Checklist (CBCL), Fear Survey Schedule for Children-Revised (FSSC-R), Piers-Harris Children's Self Concept Scale, Social Anxiety Scale for Children-Revised (SASC) (SILVA; FIGUEIREDO, 2005).

No Brasil, algumas escalas de avaliação de ansiedade infantil têm destaque como a Escala de ansiedade manifesta, uma versão infantil feita pelos autores Candiess e Palermo (1956), traduzida e adaptada pelos autores Almeida e Rosamilha no ano de 1966. A escala de ansiedade traço-estado IDATE de Spielberger foi publicada no ano de 1970, traduzida e adaptada para o Brasil pelo autor Biaggio no ano de 2011. Porém, tem-se observado nos dias atuais poucos instrumentos sobre ansiedade de traço e ansiedade escolar.

Observa-se que a maior dificuldade nas pesquisas em avaliação de ansiedade é o problema na distinção dos sintomas de ansiedade e depressão, pois ambos os transtornos se referem ao estresse psicológico. Outra dificuldade está ligada à limitação psicométrica dos testes utilizados para avaliar a ansiedade. Portanto, é importante ressaltar que a avaliação e o uso de testes fidedignos para analisar a ansiedade são fatores primordiais no diagnóstico (DSM IV e CID 10).

2.6 TENDÊNCIAS E PESQUISAS NA ÁREA DE ANSIEDADE INFANTIL

Há vários anos, o tema da relação da ansiedade com a dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita tem sido estudado, embora pouco se saiba a

respeito. Trata-se de um assunto cada dia mais presente nas escolas e de grande interesse para os pesquisadores. A sintomatologia ansiosa entre os alunos em idade escolar com dificuldades de aprendizagem em comparação com crianças sem dificuldades de aprendizagem demonstra que os alunos com dificuldade de aprendizagem são mais ansiosos se comparado aos alunos sem dificuldades de aprendizagem (NELSON; HARWOOD, 2010).

Caíres e Shinohara (2010) verificou a presença de sintomas de ansiedade infantil em ambientes violentos. Os resultados apontaram que nos lugares sociais que existem mais atos de violência as crianças possuem maior tendência a desenvolver o transtorno de ansiedade. E crianças que moram em comunidades mais seguras e tranquilas apresentam menos índice de ansiedade.

Segundo Matthew, Mendez e Philip (2010), os objetivos deste estudo consistiram em determinar se caso a juventude recebesse diagnósticos clínicos de ansiedade, mostraria diferencial no comprometimento funcional no domínio da escola em relação a estudantes sem psicopatologia; se os transtornos de ansiedade particulares seriam diferencialmente associados com um maior grau de deficiências relacionadas com a escola e se a comorbidade influencia qualquer dos relacionamentos encontrados. Os resultados revelaram que a juventude sem diagnósticos de transtorno de ansiedade demonstraram níveis significativamente mais elevados de funcionamento da escola do que aqueles com transtorno de ansiedade de separação, fobia social ou transtorno de ansiedade generalizados. Os grupos de ansiedade específicos foram diferenciados em algum grau, pais e professores e relatório de funcionamento da escola. As análises revelaram que as diferenças eram muitas vezes atribuíveis a comorbidade cada vez mais complexo. Estes resultados reforçam a necessidade de serviços para a juventude com a ansiedade, dada a gama de desafios enfrentados pelos estudantes no ambiente escolar.

O estudo de Wood (2006) verificou o feito da redução da ansiedade das crianças, ao longo do tempo. As melhorias no desempenho escolar e funcionamento social no contexto da participação podem ocorrer em programas de intervenções cognitivo-comportamentais. Pode-se observar que a ansiedade foi preditiva de um melhor desempenho escolar. Portanto, as mudanças na

ansiedade influenciam na trajetória e desempenho escolar e social das crianças.

Sena; Lowe; Lee, (2007), analisou a relação entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem, avaliadas por um teste multidimensional de ansiedade que julga a ansiedade em diferentes aspectos. O Inventário de Ansiedade da Infância e Adolescência é uma nova medida confiável e multidimensional de ansiedade para alunos do ensino fundamental e médio Portanto, é possível observar nos estudos que associam ansiedade e desempenho escolar uma relação entre as duas variáveis, sendo importantes instrumentos fidedignos e estudos dos transtornos em pacientes adultos.

Manfro *et al*., (2003) teve como objetivo em seu estudo avaliar a prevalência de traumas e a presença de transtornos de ansiedade na infância em pacientes adultos com fobia social e investigar sua influência na apresentação do transtorno. O transtorno de ansiedade na infância está associado à história familiar de transtornos psiquiátricos. A presença de mais de um diagnóstico de transtorno de ansiedade na infância pode ser considerada um fator de risco para o desenvolvimento de depressão em pacientes adultos com fobia social.

Gorayeb e Gorayeb (2002) verificaram a prevalência de sintomas de cefaléia e sua relação com os transtornos de ansiedade. Um índice alto da queixa de cefaléia obteve uma associação maior com o bruxismo, havendo uma possibilidade de compatibilidade com dados epidemiológicos norte-americanos e brasileiros. Os resultados apontaram para uma associação entre queixas frequentes de cefaléia e elevado índice de ansiedade.

No estudo Wei; Kendall, (2014), analisou a relação entre comportamentos relatados por pais de crianças de ansiosas, depressivas e com sintomas de externização. Os índices altos de ansiedade, juntamente com sintomas de externalização e depressão, demonstram relação entre comportamentos relatados por pais. Os resultados das análises de regressão indicaram que a aceitação materna relatada pela criança foi associada à sintomas mais baixos de ansiedade infantil, depressão e comportamentos exteriorizados, enquanto o controle psicológico previsto obteve sintomas mais elevados. Além disso, os sintomas depressivos relatados por crianças moderou a relação entre controle psicológico materno e a ansiedade das crianças, de

modo que a relação era mais fraca para crianças ansiosas com mais sintomas depressivos. Por fim, as descobertas atuais suportam que a percepção de comportamento dos pais está relacionada à ansiedade e sintomas depressivos infantis.

No estudo de Brumariu; Kerns, (2014), examinou se vários aspectos da emoção de comunicação entre mães e filhos, relacionados aos sintomas de ansiedade infantil. O comportamento dos pais pode contribuir para as variáveis relacionadas à ansiedade. Os aspectos da emoção e comunicação entre mãe e filho têm relação com os sintomas de ansiedade infantil. A figura materna demonstra analogia com o comportamento, emoção e comunicação dos filhos apresentando ligação com a ansiedade. Mães de crianças mais ansiosas demonstram comportamentos psicologicamente mais controladores, ou seja, agem como manipuladoras do estado emocional da criança. Essas mães apresentam menos calor e interesse, além de serem menos elaborativas durante conversas sobre um evento emocionalmente negativo. Além disso, as crianças mais ansiosas mostram maior efeito de intensidade e menor congruência de emoções e comportamentos. Nesse caso, as crianças também são menos engajadas na conversa. Já o papel do sexo da criança não alterou os resultados significativamente. No entanto, mãe e criança com emoção e comportamentos de comunicação evidenciam variação significativa na ansiedade. Os resultados mostraram que a forma como as mães e as crianças se aproximaram nas conversas relacionadas com a emoção demonstram os efeitos na ansiedade para a criança. Também foi destacada a necessidade de se considerar mãe e criança nos comportamentos relacionados com a emoção e comunicação na avaliação e intervenção com crianças ansiosas

Creswell; Murray; Cooper, (2014) verificaram que indivíduos maltratados na infância mostram preconceitos no processamento de informação social. No entanto, os mecanismos pelos quais esses preconceitos se desenvolvem, derivados de processos relacionados à fixação, permanecem obscuros. Maus tratos na infância aumentam o risco de apego inseguro. Os modelos internos de si e dos outros, associados ao apego inseguro, podem afetar o processamento de informações socialmente relevantes, em particular quando se trata da emoção transmitida em expressões faciais. O abuso de crianças, a

ansiedade, o apego e a evasão, bem como preconceitos de atenção para a emoção em uma população adulta, demonstram relação.

By *et al*. (2014) verficou que os preditores e moderadores de resultados de tratamento entre jovens com idades de aproximadamente sete anos, com o diagnóstico de transtorno de ansiedade de separação, fobia social ou transtorno de ansiedade generalizada foram aleatoriamente designados e tratados para receber a combinação de tratamento com terapia cognitiva comportamental e sertralina ou gestão de medicamentos com pílula placebo em criança/adolescente com ansiedade em estudo multimodal. De acordo com a observação dos autores, as crianças ansiosas responderam favoravelmente aos tratamentos.

Davi *et al*. (2014) em sua pesquisa analisou que indivíduos maltratados na infância demonstram preconceitos no processamento de informação social. No entanto, os mecanismos pelos quais esses preconceitos são desenvolvidos permanecem obscuros.

2.7 ORIGEM E DEFINIÇÕES RELACIONADAS À LEITURA

A atividade de leitura proporciona ao ser humano construir seu próprio conhecimento e possibilita ter acesso a todo acervo de informação aglomerado pela sociedade através da escrita (NAVAS; PINTO; DELLISA, 2009). Observa-se, então, que se trata de uma atividade essencial na vida cotidiana dos seres humanos na sociedade contemporânea.

2.7.1 História da Leitura

A leitura na antiguidade era feita pelos Neandertais e os primeiros homens sapiens realizaram-na através das esculturas de ossos onde eram marcados sinais considerados interessantes para eles como pontuação de jogos, marcação de dias ou de ciclo lunares. Nas tribos primitivas, a leitura de mensagens extensas nas cascas de árvores e em couros consistia em um rico detalhamento e havia também outras formas de fazer leitura como fumaças, fogo, bandeiras, reflexos em metais polidos. A leitura teve sua forma original quando se iniciou a interpretação de um sinal pelo seu valor sonoro

solitariamente dentro de um método padronizado de sinais limitados. Dessa forma, deixou de ser vista como uma transmissão de palavras isoladas e passou a ser lida como uma sequência lógica de sons, deixando de ser uma linguagem de imagens para ser uma leitura de linguagem (FISCHER, 2006).

O surgimento da leitura no decorrer dos tempos mostra que as pessoas para aprenderem a ler, liam palavras já escritas, em seguida, produziam cópias dessas palavras e, depois, de textos importantes, estudados exaustivamente. Na antiguidade, a leitura e a cópia eram os processos que determinavam alfabetização das pessoas (CAGLIARI, 2009).

Anteriormente, a leitura na humanidade era vista por vários teóricos como uma forma de idealizar o discurso pela observação desses símbolos pictóricos, ao invés da leitura visual das palavras no formato como é conhecida atualmente, também era compreendida por ser uma atividade complexa, multinivelada e cerebral. Na história da leitura, há indícios de que existiram duas formas: a leitura literal ou mediata (aprendizado) e a leitura visual ou imediata (fluente). Todos se iniciam da leitura mediata, atribuindo som ao sinal. Depois, a maior parte dos iniciantes passa para a leitura imediata, conferindo sentido diretamente ao sinal e logo prosseguirá para frases longas (FISCHER, 2006).

2.7.2 Conceitos e definições de leitura

A atividade de leitura é complexa, pois engloba uma intricada gama de processos, desde ao simples reconhecimento de palavras até o acesso ao seu significado e pronúncia, passando pelo caminho da analise sintática e semântica das sentenças até a compreensão completa do texto (SILVA; MOTA, 2009).

São dois processos que compreendem a leitura: a decodificação e a compreensão, A primeira é responsável pelo processo de reconhecimento das palavras em textos, já na compreensão seu processo refere-se à interpretação de palavras, sentenças ou textos (NAVAS; PINTO; DELLISA, 2009).

Para Alegria; Leybaert e Mousty, (1997), a leitura é uma capacidade mental complexa. Na aquisição de leitura existem vários processos como a

assimilação de letras, reconhecimento de palavras, acesso ao significado, relação sintática e semântica.

A capacidade da leitura é constituída por uma atividade complexa que compreende no mínimo dois processos - o reconhecimento das palavras e a compreensão da linguagem. Apesar de ambas serem imprescindíveis, não há dúvida de que a essência de uma leitura fluente incide na capacidade de ler ou reconhecer palavras. Portanto, nota-se que em uma leitura fluente, o leitor fluente processa ou lê um texto com todas as palavras contidas nele. O que diferencia um leitor principiante de um leitor com dificuldades é o empenho de ambos para realizar a assimilação das palavras ao fazerem uma leitura de texto. O leitor fluente identifica rapidamente e com eficiência as palavras. Com efeito, esse leitor fluente tem seu foco de atenção e esforço concentrado na construção do significado do texto. Portanto, compreende-se que a capacidade de leitura ou a identificação rápida de palavras e corretas estão interligadas à habilidade de compreensão de leitura (MARTINS, 2008).

Segundo Garcia (1998), a leitura tem dois tipos de processos distintos. O primeiro acontece através das palavras escritas que possui como função o processo perceptivo de análise visual. Por meio desse processo acontece a decodificação, pois há um símbolo para o qual é necessário conferir um significado que possui um sentido coletivo, fixo e lógico. Após esse processo de análise visual, necessita-se do léxico visual capaz de levar ao reconhecimento da palavra e também à atribuição de significado. Do léxico visual partirá até o sistema semântico para recuperar o léxico fonológico. Após esse caminho, se chega ao armazém da pronúncia e se demonstra a palavra escrita em fala (som), conferindo significado ao símbolo ou ao significante. O indivíduo necessita recorrer a sua estrutura representativa para conferir significado ao símbolo para tornar a mensagem significativa. O segundo processo para se entender a leitura compreende a conversão de grafema-fonema por meio da análise visual, pois, dessa forma, irá se atribuir significado ao símbolo. Após essa conversão, recorre-se ao armazém da pronúncia, a fim de fazer o reconhecimento da palavra. Ao retirar o significado do que se está lendo, ocorre a conceituação. Por meio do reconhecimento da palavra ou do processo léxico, recorre-se ao léxico auditivo que se vinculará ao sistema semântico de onde se retira o significado pertinente para a palavra. Esse

processo se dirige ao léxico fonológico e, de novo, ao armazém da pronúncia para transformar a palavra escrita em som.

2.7.3 Aquisição da Leitura

O modelo utilizado por Salles e Parente (2002) explica que o processo da leitura ocorre através da dupla rota, a primeira por um método visual direto (rota lexical) ou por meio de um método que envolve intermédio fonológico (rota fonológica). A leitura pela rota lexical acontece por meio de reproduções de várias palavras familiares que são guardadas em um léxico de início visual, onde é acionada a apresentação visual de uma palavra. Logo após o alcance do significado através do sistema semântico (armazém do aglomerado de conhecimento adquirido através dos significados de palavras familiares), para assim, a palavra ser falada. No método de assimilação de palavras, o modo da Rota Lexical admite a entrada mais rápida ao léxico mental, por ser um processo de acesso direto ao significado a partir da estrutura gráfica. Na rota fonológica, se faz uso do método de conversão grafema-fonema, em que todas as reproduções fonêmicas são guardadas e acionam as formas fonológicas das palavras, ativando, em seguida, as representações semânticas e ortográficas correspondentes. Na rota fonológica utiliza-se métodos sequenciais, exceto no começo do desenvolvimento da capacidade de leitura, mais lento que a rota lexical.

Os alunos que estão nas fases iniciais da aquisição da leitura têm uma leitura mais lenta e não automática (desconhecem as regras gramaticais), desconhecendo as pontuações e se expressando de forma monótona. Com o passar dos anos o aluno desenvolve a habilidade de leitura e, com isso, ele será capaz de ter uma leitura mais fluente. No entanto, crianças com dificuldades na habilidade em leitura não alcançarão tal fluência nessa habilidade (NAVAS; PINTO; DELLISA, 2009).

Parra Capovilla (2000), o processo de alfabetização da leitura ocorre em algumas etapas. A primeira consiste na leitura logográfica, em que a criança reconhece as palavras na forma de desenhos e utiliza pistas contextuais ao invés de decodificação alfabética. Na etapa da leitura alfabética com compreensão, a criança possui a capacidade de decodificar tanto a fonologia

quanto o significado da palavra. O objetivo alcançado por essas crianças consiste em fazer o acesso ao significado utilizando a parte auditiva, resultando no processo de decodificação fonológica. Já na etapa de leitura sem compreensão, a criança tem a competência de converter uma sequência de letras em fonemas, porém essas crianças ainda têm dificuldade de percepção do significado que subjaz a forma fonológica que resulta da decodificação também fonológica. Finalmente, na leitura ortográfica, a criança lê distinguindo as unidades morfêmicas, contudo, o reconhecimento está ligado ao sistema semântico.

Na concepção de Sternberg e Grigorenko (2003), para obter uma leitura fluente são necessários vários processos durante o desenvolvimento do processamento da leitura. No primeiro contato com a palavra, a criança faz o reconhecimento através do visual, em seguida, se dá à consciência alfabética. Posteriormente, acontece o reconhecimento da palavra por pista fonética e essa etapa acontece de forma natural ou automática. Depois desses estágios, o leitor adquire muitas estratégias cognitivas e metacognitivas. É necessário que se tenha, em cada uma dessas etapas, um tipo de conhecimento linguístico e textual, porque a falta deles diminui a motivação, os níveis de prática e as perspectivas do aprendiz. Quando essas dificuldades não são superadas, resultam em comportamentos compensatórios. Entretanto, pouco para que se alcance o entendimento e a competência na capacidade em leitura.

A visão da compreensão da leitura tem um processo complexo que envolve representação mental e engloba na apenas a memória, mas o raciocínio e vai além de um estimulo sensorial e empenho para ensinar a decodificação e codificação. Isso ocorre desde o início da aprendizagem. A habilidade de leitura envolve um processo de construção de significados e varia de acordo com os objetivos do leitor, de suas perspectivas, das vivências e experiências passadas, dentre outros fatores (GOMES, 2008).

Smith e Strick (2012) descrevem o desenvolvimento da leitura no ensino fundamental e demonstram que na primeira etapa escolar a decodificação da leitura nas crianças já é perceptiva sobre os sons de consoantes e também em distinguir sons em palavras ditadas. Também já sabe ler vogais longas e curtas e faz o reconhecimento de alguns grupos vocálicos e dígrafos. Tem uma maior

capacidade para separar as palavras ditadas em sons isoladas; faz leitura de grupos de palavras como gato, pato e rato. Realiza a separação das palavras em sílabas, reconhece de prefixos, sufixos, palavras raízes, ortografia irregulares. As crianças necessitam de ter 35 vezes contato visual com a palavra para que se tenha o reconhecimento do vocábulo; elas estudam palavras concretas e fonema regulares presentes em situações mais rápidas.

Com o passar dos anos as crianças evoluem uma média de cinco palavras por minuto para quarenta a sessenta palavras por minuto, com dez erros por minuto, comuns nessa fase da criança. Já na fase da compreensão as crianças têm noção de reconhecimento da ideia principal, bem com a causa e efeito de um texto. Além disso, fazem conclusões, conseguem seguir instruções simples, sabem que existe um autor em textos, o título, o índice, reconhecem uma atividade e, ainda, interpretam mapas e globos (STRICK, 2012).

Na segunda etapa do processo de decodificação, as crianças já demonstram uma familiaridade progressiva nas capacidades fonéticas mais complexas como (kn, wr, gh entre outras), falam palavras de difícil pronúncia, palavras raízes e terminações. Reconhecem palavras a partir de sugestões contextuais, já não fazem muitas trocas com letras reversíveis, fazem uma leitura de palavras novas por analogia, não têm dificuldade em trocar uma consoante por outra em uma palavra, são conscientes das regras das sílabas, prefixos e sufixos. As crianças, nesse ano, são mais estáveis nas fixações visuais. São capazes de fazer uma leitura de oitenta a cem palavras por minutos. No processamento de compreensão, a criança do segundo ano compara e avalia as informações, identifica os personagens, o local, a causa e a conclusão de um texto e utiliza a biblioteca para uma simples consulta, além de interpretarem gráficos e usarem dicionários (STRICK, 2012).

Na terceira etapa escolar, já é visível a ampliação da linguagem da criança, pois a leitura muda da decodificação para a compreensão. Os estudantes interpretam homófonos, fazem leitura das partes das partes das palavras inconsistentes, não fazem mais troca de letras ou palavras. A leitura já não é mais lenta e é natural subvocalizar no momento em que estão fazendo uma leitura silenciosa. Na fase da compreensão, as crianças já estão fazendo leitura seletiva das informações que serão úteis para ela, são capazes de

diferencias realidade de ficção e sinônimos de antônimos. Fazem reconhecimento de leitura anterior e correlacionam com conteúdos novos. Utiliza de índice, título, subtítulo, notas marginais nos textos, fazem uso de dicionários, lista telefônica, estão focadas no ato de ler para obter mais conhecimento do que diversão (STRICK, 2012).

Ao chegarem na quarta etapa, a decodificação da leitura dos alunos é perceptível por meio da leitura de textos, pois já fazem distinção do que querem ler através dos índices, a leitura é silenciosa e mais rápida. Há um aumento do vocabulário dos alunos nesse ano, mas ainda há uma demora na fixação visual das palavras. A criança faz uma leitura de cem a cento e oitenta palavras por minuto. Na compreensão, os estudantes adquirem a habilidade de identificar e utilizar as referências de um texto: reconhecem o assunto principal de um texto, reproduzem com suas próprias palavras ou resumem um texto e distinguem várias formas de escrita. Nesse ano escolar já se espera que haja uma considerável leitura independente, já fazem leitura de cardápios e jornais (STRICK, 2012).

A compreensão da leitura dos estudantes do quinto ano, na opinião de Strick (2012), é aparente por meio da leitura generalizada, identificam o tema, lêem várias revistas populares. Os erros na leitura diminuem para um ou dois por minuto. E no sexto ano a leitura dos alunos é perceptível através dos vários livros lidos mais rapidamente com um nível de 140 a 150 palavras por minuto. Na compreensão, os estudantes passam a entender melhor os paradoxos, identificam a escrita e publicidades tendenciosas, utilizam atlas e fontes de referência adequada.

2.7.4 Dificuldade de Aprendizagem na Leitura

A dificuldade em leitura também conhecida como dificuldade de aprendizagem apresenta alguns problemas significativos, perceptíveis no reconhecimento de palavras pelas crianças que possuem inteligência média, fluência na língua materna, nenhum déficit sensorial primaria ou problemas emocionais (LIMA; PESSOA, 2007).

A dificuldade em leitura é conceituada pela presença de um déficit no processo de reconhecimento e compreensão das palavras no contexto de um

texto. Essa dificuldade não tem relação com a deficiência mental ou até mesmo uma inadequada escolarização, nem com os problemas visuais e auditivos ou déficits neurológicos. O transtorno em leitura é classificado quando ocorre uma alteração significativa no rendimento acadêmico ou no dia a dia (GARCIA, 1998).

As dificuldades em leitura podem ser reconhecidas por uma leitura oral lenta, com omissões, distorções e substituições de palavras, com interrupções, correções, bloqueios. Produzem também um prejuízo na compreensão leitora. Quando essa dificuldade é associada a outras dificuldades, é comum que apareça problemas na discriminação da fala e na linguagem expressiva. O transtorno da leitura geralmente tem início aos sete anos de idade, época correspondente ao segundo ano do ensino fundamental e, em casos mais graves, o início antecede a idade citada. E em casos mais leves, o diagnóstico se faz tardiamente, apenas com nove anos de idade que corresponde ao quarto ano do ensino fundamental ou ainda mais tarde em outros casos (GARCIA, 1998).

A intervenção, quando é feita nos casos mais leves, não deixa sinais na vida adulta, porém, nos casos mais graves, mesmo com a intervenção, pode haver sequelas na vida adulta. O transtorno de leitura tem uma incidência na vida escolar de 2% a 8% e possui um forte componente familiar. Vários componentes são atribuídos na origem do transtorno de leitura como os fatores neuropsicológicos, fatores psicomotores e sensoriais, fatores cognitivos, fatores condutais, fatores da linguagem (GARCIA, 1998).

Identificar as dificuldades de aprendizagem em leitura é um passo importante para seu entendimento e para a busca de alternativas que possam minimizar essa situação. Os anos iniciais de escolarização parecem ser cruciais quanto o aprender a ler, as experiências de aquisição nos primeiros dois anos de ensino formal são favoráveis para uma visão positiva do aluno. Diante do exposto, cabe ao professor estar sempre atento e ser o ator principal nas dificuldades dos seus alunos e, por conseguinte, se pautar em um trabalho reflexivo e construtivo. O professor deve se lembrar de que cada aluno aprende a sua maneira e no seu tempo, devendo, pois, auxiliar as crianças com dificuldade em sala de aula, dividindo trabalhos longos em pequenas partes.

2.7.5 Pesquisa da Dificuldade em Leitura

A dificuldade em leitura é uma das variáveis que está sendo muito estudada devido a sua importância nas escolas.

Os testes para identificar os problemas de leitura e caracterizar o desempenho dos escolares do ensino fundamental apresentam desempenho inferior em habilidades, consideradas na literatura nacional e internacional, preditoras para a alfabetização. Isso demonstra que as crianças não apresentam domínio de habilidades cognitivo-linguísticas necessárias para aprender o sistema de escrita do português brasileiro (CAPELLINI *et al*., 2009).

As dificuldades específicas das más leitoras na consciência morfológica e as crianças que realizam tarefas de habilidades metalinguísticas e de leitura não demonstram déficit especifico da consciência morfológica na leitura dos leitores com dificuldade (SILVA; MOTA, 2009).

Segundo Capellini, Cavalheiro e Laura (2000), o nível de leitura em escolares demonstram ser inferior no grupo com dificuldade de leitura, se comparado ao grupo sem dificuldade nas variáveis de nível e velocidade de leitura oral e silenciosa. Já quando analisadas por seriação, podemos evidenciar desempenho inferior ao esperado, obtido pelo grupo com dificuldade, em função de seu nível de seriação e quanto ao tipo, nível e velocidade de leitura. Por fim, pode-se concluir que o desempenho dos escolares com dificuldade foi inferior ao grupo sem dificuldade na aplicação do nível e velocidade de leitura oral e silenciosa.

A extensão do conhecimento em crianças com e sem dificuldades de leitura e preocupação com a sua própria incapacidade de leitura e ansiedade foi analisada em alunos do quinto e sexto ano. O desempenho do grupo sem dificuldade foi uniforme e superior ao do grupo com dificuldade, em tarefas de decodificação leitora. O grupo com dificuldade apresentou pior desempenho na leitura dos itens segmentados, principalmente em relação às pseudopalavras (NEPOMUCENO; AVILA, 2012).

A fim de esclarecer a eficácia do treinamento de decodificação com foco na correspondência entre símbolos escritos e suas leituras para crianças com dificuldade de leitura, este estudo demonstra que a decodificação de formação de palavras foi considerada eficaz para melhorar, tanto o tempo de leitura como

os erros de leitura, as dificuldades de leitura em crianças (BREIER; FLETCHER; DENTON; GRAY, 2004).

É importante ressaltar alguns dos componentes linguísticos que fundamentam habilidades de decodificação, letra-som e compreensão de leitura. Podemos identificar a fonologia, morfologia e sintaxe. Muitas crianças com dificuldades de leitura tiveram déficits de linguagem detectáveis antes de começarem a ler. A identificação precoce das dificuldades de linguagem pode ajudar a identificar crianças em risco de fracasso na leitura. Quando usamos um quadro de psicolinguística de desenvolvimento, que contém a sintaxe, morfologia e fonologia, podemos ajudar crianças com distúrbios de linguagem. No teste de triagem, essas habilidades de linguagem para pré-escola ou crianças em idade escolar jovem, é possível identificar grupos de risco para problemas de alfabetização e demonstrar necessidade de uma avaliação mais aprofundada (FAWCETT; LYNCH, 2000).

Os fatores que influenciam a transferência por meio de texto para as crianças indicam aumento da velocidade de leitura e precisão de um segundo texto. Pode-se observar que a medida que os leitores se beneficiam de palavra ou sobreposição de conteúdo demonstram melhor interação de habilidade na leitura. As crianças que lêem os textos considerados fáceis para eles, mostraram transferência apenas quando um par de histórias e conteúdo era compartilhado. No entanto, quando as crianças lêem histórias difíceis para eles, também mostraram transferência quando as palavras só foram compartilhadas por um par de histórias. Os textos fáceis e difíceis estão representados na memória e recuperados para produzir transferência (FAULKNER, LEVY, 1994).

2.8 ORIGEM E CONCEITOS RELACIONADOS À AQUISIÇÃO E PESQUISA NA ESCRITA

Os seres humanos estão tão condicionados à capacidade da escrita que nem se dão conta de como vivem as pessoas que não possuem a habilidade da escrita e nem ao menos sabem como uma criança adquire e como funciona esse universo caótico e complicado, aparentemente tão familiar e de simples uso (CAGLIARI, 1999). Tanto na estrutura como no modo de organização, a

escrita apresenta funções linguísticas que a difere da oralidade. Para tanto, a criança necessita de tempo para internalizar os percursos concernentes à escrita e cabe a escola respeitar isso.

2.8.1 Marco Histórico da Escrita

A história sobre o surgimento da escrita tem seus fatos comprovados e seu início através dos códigos que marcavam a habilidade da escrita instituída pelos tempos antigos. Não foi privilégio de nenhum ser humano, pois não é real a informação de que na antiguidade apenas as pessoas que tinham dinheiro ou poder possuíam o domínio dessa capacidade e a utilizavam como algo conhecido somente por privilegiados, tornando contraditório o real sentido da ideia do significado da escrita. Essa habilidade é um movimento social, uma capacidade que não se sobrevive apenas com um montante de pessoas. Há um fato capaz de contradizer a história de que somente os poderosos tinham acesso à escrita. Quando um faraó escreveu por inteiro em uma parede e mostrou para todo o povo tornando públicos os escritos. Na mesopotâmia, o rei Hamurabi (1700 a. C.) pediu que divulgasse ao povo o sistema de leis para que eles conhecessem as leis em que viviam e também como eles deveriam se comportar em uma sociedade (CAGLIARI, 2009).

A origem da escrita tem seus acontecimentos evidenciados através dos códigos para se fazer as contagens feitas nos cajados ou ossos e que tinha como objetivo na época a quantificar os gados. Também fazia seu uso na hora das trocas e vendas para se ter noção da quantidade na negociação de animais e produtos. Na escrita primitiva, para o ser humano ser considerado alfabetizado, ele deveria ser capaz de ler os significados dos símbolos e também saber escrever esses símbolos, reproduzindo-os em um padrão que fosse mais ou menos igual, pois nessa época apenas textos ou documentos. No decorrer dos tempos, à escrita se ampliou e, com isso, aumentou também a quantidade de informação. Para que o sujeito adquirisse essa habilidade, por meio dessa transformação na história da escrita, tornou se imprescindível que as pessoas deixassem de lado o uso do sistema de símbolo e aderissem ao sistema que representasse os sons da fala, como as sílabas. A história da escrita é caracterizada por três etapas distintas: a pictórica, a ideográfica, e a

alfabética. Na etapa pictórica, a escrita era representada pelos desenhos ou pictogramas. Esse tipo de escrita era evidenciado por meio da escrita asteca. A escrita pictórica não tem associação a sons, mas com desenhos e imagens referente ao objeto que deseja representar. A etapa ideográfica é identificada pela escrita pelos desenhos nomeados ideogramas e com o decorrer dos tempos esse tipo de escrita foi perdendo alguns dos traços mais representativos dos desenhos, se tornando uma simples convenção de escrita, dando origem ao alfabeto. Por fim, a etapa alfabética, identificada pela utilização de letras, um tipo de escrita derivado da escrita ideográfica. Nessa etapa, há uma representação puramente fonográfica e fonética (sistemas de escrita que baseados na representação dos sons da fala). O alfabeto para ter sua forma atual passou por várias transformações (CAGLIARI, 2009).

As artes gráficas têm seus registros nas mais antigas grutas ornadas como na gruta de Chauvet cujos registros são datados nos anos 33.000 antes de nossa era. O homo sapiens descobriram poder evocar sobre argila, osso ou as paredes de uma gruta. Desenhavam a figura identificável de uma coisa ou de um animal e o que se fazia num simples traçado do contorno era satisfatório. Este método de se comunicar e transpor as ideias, por meio de marcas e figuras, institui desde o início em um desenhar muito espontâneo de figuras e objetos, como demonstrar a ideia de um homem ou de um animal. A história nos deixa claro que os primeiros escritos foram transcritos através das pinturas, portanto, conclui-se que o pintar antecedeu-se nas habilidades dos homens antes mesmo da capacidade de escrever (DEHAENE, 2012).

No momento em que o inventor da escrita a arquitetou, também se inventou a regras da alfabetização, pois essas regras facilitaram para que os sujeitos compreendessem o que estava escrito, contudo a escrita é a habilidade escolar mais antiga conhecida pela humanidade e até hoje nos se faz muito uso desta, que vai da religião a políticas, de literatura a publicidades (TEBEROSKI, 1991).

> O longo processo de invenção da escrita também inclui a invenção de regras de alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito e saber como o sistema de escrita funciona para usá-lo apropriadamente (CAGLIARI, 2009, p.27).

Na antiguidade, os estudantes eram alfabetizados através da leitura de uma palavra escrita e logo após se fazia a cópia. Iniciava-se apenas com palavras, depois, com o decorrer tempo, a criança aprendia a fazer cópia de textos famosos e os estudavam, exaltadamente, até conseguirem escrever textos de sua própria autoria (CAGLIARI, 2009).

Da escrita sabe-se, atualmente, tratar-se de uma capacidade iniciada na Suméria de forma independente e autônoma, em meados de 3300 a.C. No Egito, deu-se o início por volta de 3000 a. C. e em 1500 a. C na China. Outros povos que tinham sua própria forma de escrita são os maias da América Central, por meio de um método de escrita autônoma, sem informação anterior de um sistema de escrita. Em geral, todas as formas de escrita existentes foram concebidas por sujeitos que obtiveram, de alguma forma, contato com algum sistema de escrita (CAGLIARI, 2009).

A capacidade de escrever é cada vez mais imprescindível na vida dos seres humanos e indispensável para sua adaptação e interação no convívio social. Percebe-se, na literatura, que o homem desde suas origens continuamente necessitou de uma comunicação gráfica para sua sobrevivência em civilização (OLIVEIRA, 1992).

2.8.2. Definição e conceitos sobre escrita

A escrita é uma forma de linguagem e é uma das habilidades que necessita de um tempo maior para ser adquirida pelas pessoas, devido à complexidade em seu processo. No processo de alfabetização da escrita, a criança utiliza uma sequência de operações cognitivas como intenção, formulação de ideias, chamada das palavras à consciência, seguir as regras gramaticais, seguir as sequências das unidades gráfica, confundir os símbolos fonéticos e os símbolos gráficos, bem como as omissões e trocas das palavras (GARCIA, 1998).

Para Ajuriaguerra (1980), a escrita, que se compõe de grafismo e linguagem, está intimamente ligada à evolução das possibilidades motoras que permitirão adquirir forma e conhecimento da língua que lhe dará sentido. Trata-se de uma forma de comunicação transformada em percepção visual que

evoca, a princípio, um simples signo e, posteriormente, palavras que se transformam em coisas ou ações.

A capacidade de escrita pode ser compreendida pela aquisição da leitura e em contrapartida a leitura leva o sujeito a interpretar a escrita e seus significados resultando-os em fala. A escrita possui alguns tipos como aqueles que se preocupam com a expressão oral e outros no simples fato de transmitir os significados específicos, com a finalidade de ser compreendida por quem possui a habilidade da escrita e leitura. A motivação da escrita possui três estratégias para sua aquisição que aumentam na medida em que a criança experiencia as etapas. A primeira estratégia, denominada logográfica, diz respeito ao reconhecimento das palavras por meio de esquemas idiossincráticos que são pistas não alfabéticas (a cor da palavra e do fundo, o formato da palavra entre outros). Sem essas pistas, a criança pode não reconhecer as palavras, fazendo um reconhecimento como um todo e substituindo letras sem perceber. Conhecida como fonológica, a segunda estratégia, se desenvolve na etapa alfabética e implica na análise das palavras em seus elementos (letras e fonemas). Ela possui seu uso para a codificação e decodificação, as normas de correlação entre letras e fonemas. A criança, após a aquisição desta estratégia, tem a capacidade de fazer a leitura correta de palavras regulares, visto que antes da aquisição isso não acontecia. A terceira estratégia, lexical, se desenvolve na etapa ortográfica resultada na composição de unidades de reconhecimento nos estados lexical e morfêmico, quando a criança fará o reconhecimento das palavras diretamente sem fazer a conversão fonológica. (CAGLIARI, 1999).

Para Garcia (1995), a aquisição da escrita contém componentes essenciais como os componentes do sistema semântico ou a memória de longo prazo dos significados das palavras, tanto faladas como escritas, pois, partindo dos significados, irá ativar a memória tanto fonológica como o léxico fonológico e o depósito de pronúncias, partes da memória de curto prazo. Também inclui os mecanismos de conversão de fonema e de grafema, que admitem a tradução, colocadas regras fonológicas de uma língua concreta, de qualquer palavra, familiar ou não, ou, ainda, pseudopalavras.

2.8.3. Aquisição da Escrita

Para Ferreiro e Teberosky (1991), a aquisição da escrita acontece através de algumas hipóteses. A primeira, hipótese pré-silábica, está relacionada à concepção da criança para compreender a representação realizada pela escrita e incide em arquitetar a escrita como não relacionada à expressão dos sons da linguagem.

Na hipótese pré-silábica, a criança não registra traços no papel com a intenção de realizar o registro sonoro do que foi proposto para a escrita. Possui tentativa de correlação figurativa entre a capacidade de escrita e o objeto referido. A criança utiliza o desenho como um apoio à escrita, garantindo, portanto, seu significado. Os seus escritos são proporcionais ao tamanho dos objetos como, por exemplo, as pessoas. A escrita do nome não tem ainda uma grafia que possui uma forma sonora. Neste nível, a criança faz uma leitura global e as relações entre as partes e o todo estão muito longe de serem analisáveis, pois cada letra vale pelo todo.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1991) na segunda hipótese acontece um conflito. A criança é provocada a repensar a certeza do nível pré-silábico e não há saída, pois não consegue ainda entender a organização do sistema linguístico. Geralmente, há a negação da escrita, pois o aluno afirmar que “não sabe escrever”.

Na terceira hipótese, a silábica alfabética, as incoerências com as hipóteses do estágio anterior são percebidas, surgindo uma nova teoria: para cada sílaba é necessário ter pelo menos uma letra. Ferreiro e Teberosky (1991) consideram que tal nível é um momento especialmente propício à escrita, porque a hipótese de que cada sílaba pode ser escrita por uma letra é uma solução incompleta para explicar o sistema que estrutura nossa língua escrita, mas satisfatória à criança naquele momento. Uma criança, ao evoluir no nível silábico, descobre que pode escrever tudo o que quer, mas aquilo que foi escrito não pode ser lido nem por ela, nem por outra pessoa, porque faltam elementos discriminativos nas sílabas.

A quarta hipótese denomina-se silábico-alfabética, em que a criança está a um passo da escrita alfabética. Ao professor, cabe o trabalho de refletir com ela sobre o sistema linguístico, a partir da observação da escrita alfabética

e da reconstrução do código. As autoras referidas entendem que, por ser tratar de um nível intermediário, é mais uma vez conflitante, pois a criança precisa negar a lógica do nível silábico. É o momento em que o valor sonoro torna-se imperioso e a criança começa a acrescentar letras, principalmente na primeira sílaba. Muitas vezes, ela só escreve usando as consoantes ou usando as vogais. Outras vezes, usando as duas, alternadamente.

Por fim, a quinta e última hipótese, a alfabética, em que a hipótese anterior é novamente reformulada. Surge agora a hipótese coerente de uma correspondência relativa entre fonema e letra. Para Ferreiro e Teberosky (1991), neste momento há uma estruturação dos vários elementos que compõem o sistema de escrita. Trata-se de conhecer o valor sonoro convencional de todas ou de algumas letras, bem como saber como juntá-las para que constituam as sílabas. É imprescindível esclarecer que entrar no nível alfabético não significa ainda saber escrever corretamente, nem do ponto de vista ortográfico, nem do ponto de vista léxico. Aqui, o aluno ouve a pronúncia de cada sílaba e procura colocar letras que correspondam a ela.

A habilidade da escrita, segundo Guidetti e Martinelli (2007) envolve no mínimo quatro importantes processos cognitivos que contemplam subprocessos que resultam em um comportamento criativo e difícil. O primeiro é o processo de planejamento da mensagem, relacionado à tomada de decisão em relação à finalidade e ao conteúdo que se almeja escrever. Devido a esse motivo, é preciso escolher quais informações realmente estão ligadas ao seu objetivo. Tais informações podem ser retiradas dos conhecimentos anteriores e da memória de longo prazo das pessoas que culminara na prática de um comportamento de escrita, aliados a seus subprocessos os quais geram as ideias e as hipóteses que organizam essas ideias e revisam as mensagens.

O segundo processo corresponde ao processo de recuperação sintática que faz o diagnóstico dos processos de planejamento e gera uma escrita dentro das normas gramaticais com uma complexidade determinada e com meta de comprimento de frases. Está interligada a subprocessos que resultam na construção de estrutura de emprego de palavras funcionais, entre outras.

Já no terceiro processo está a recuperação de elementos léxicos que, juntamente com seus subprocessos, recuperam os grafemas, tanto pela via fonológica ou indireta, ou seja, pela via ortográfica, ou direta ou visual. O último

processo está relacionado à parte motora, na qual estão incluídos os subprocessos de recuperação do alógrafo e também o de recuperação do padrão motor. Esses processos resultam em uma produção da escrita de maneira aberta. Essa habilidade da escrita é nomeada como um método complicado que determina muitos anos de empenho escolar para o sucesso de sua aprendizagem e não se exprime em apenas uma obtenção do simples automatismo gráfico. Além disso, a habilidade consiste em capacidades especificas necessárias treinar e ensinar.

Observa-se, diante do exposto, que a escrita é percebida como um processo difícil que demanda muitos anos de empenhos na vida escolar. Para aquisição de sua aprendizagem e não ter seu sucesso com o simples automatismo gráfico, precisa de muita habilidade específica e treino.

Pesquisas referentes à escrita abrangem processos de planejamentos das mensagens, organização textual, revisão do texto, processo de construção sintática e recuperação de elementos léxicos, que contém subprocessos para recuperar os grafemas, tanto pela via fonológica como indiretamente pelas vias ortográficas ou diretamente pela via visual. Também faz parte do processo a parte motora, importante para a aquisição do sistema de escrita e que está correlacionada ao sistema de memória (SOUZA; SISTO, 2001).

Um dos focos preliminares no ambiente escolar é o domínio da escrita e da leitura dos estudantes, visto que a capacidade da escrita é vista por esses estudantes como algo novo e desconhecido, por isso, requer maior atenção por parte do professor. Nesse âmbito escolar, a previsão para que essa criança adquira a habilidade da escrita é de um ano, sem que se cobre uma escrita perfeita, pois a preocupação dos educadores encontra-se na ortografia durante esses primeiros anos escolares. O sistema da escrita tem sua composição dividida em dois amplos grupos: o sistema de escrita norteado no significado (escrita ideográfica) e o sistema norteado no significante (escrita fonográfica) (CAGLIARI, 1999).

Há uma grande discrepância nas pesquisas da escrita e leitura, pois a escrita é pouco estudada pelos pesquisadores. Os problemas encontrados no processo de aprendizagem da escrita estão diretamente relacionados à confusão, transposição e inversão, substituição de letras, erros na conversão símbolo/som, ordem de sílaba alterada, demora na percepção visual, etc. Tais

problemas podem ocorrer tanto nas áreas de soletração, como na área do ditado (ZUCOLOTO; SISTO, 2002).

Para a aquisição da escrita, a criança necessita converter os sons em paralelos ao viso-simbólicos (letras), assim, são símbolos que graficamente traduzem os pensamentos, sentimentos e as nossas ideias. Muitas crianças apresentam dificuldades na capacidade da escrita, conservando o potencial cognitivo, atrapalhando uma avaliação apropriada e adequada das pessoas que possuem um convívio com essa criança. Algum erro cometido com a gramática e na escrita como inventar, omitir, confundir as letras, que no início da vida escolar das crianças são erros considerados normais, mas vistos como problemas após observação do prolongamento dessas dificuldades no decorrer da vida escolar. É importante também ter a consciência de que a escrita é o resultado de uma aprendizagem e que esse processo envolve aspectos como o gosto pela escola, as relações com os familiares, os professores, a adaptação afetiva da criança, fatores que interferem muito nessa fase escolar, tão importante (MONTIEL *et al*., 2011).

Smith e Strick (2012) comentam o desenvolvimento da habilidade da escrita no ensino fundamental, observando que no primeiro ano os estudantes tipicamente utilizam ortografias habituais e também inventadas. A criança tem seu foco nas cópias de letras e palavras, escrevem ditados simples e poemas pequenos. As crianças tentam utilizar palavras referentes ao que elas veem, escutam e sentem, as primeiras palavras da frase são escritas com letras maiúsculas, escrevem o primeiro nome e o último, nomes de ruas, cidades e escola; colocam ponto final no fim dos ditados; já escrevem da esquerda para a direita da folha e já podem perceber uma aproximação da escrita na linha. Há uma variação dos tamanhos das letras, do espaçamento, alinhamento, proporção, inclinação, pressão do lápis e forma. As trocas de letras e inversão na sequência são corriqueiras. A criança tem maior facilidade em contar uma história do que em escrevê-la.

No segundo ano, Smith e Strick (2012) explicam que a criança já tem uma escrita mais legível e utiliza o tamanho adequado das letras e possuem a compreensão de como deve ser uma escrita, além de já ajustar sentenças pequenas em parágrafos. Fica cada vez melhor sua ortografia e a expressão gramatical. Elas alfabetizam, os títulos e os nomes próprios são iniciados com

letra maiúscula e já utilizam a pontuação nos lugares certos (SMITH; STRICK, 2012).

A criança, no terceiro ano, já faz o uso tanto das letras de forma como da letra cursiva, expressa seus pensamentos em palavras e tem uma sequência em suas ideias. Além de utiliza um vocabulário maior, alterna as sentenças longas e curtas, faz o uso de sinônimos, prefixo e sufixo e já sabe que a primeira letra da linha é maiúscula. Faz cópia com perfeição de livros e quadros, não há mais inversões de letras e tem noção de algumas regras ortográficas (SMITH; STRICK, 2012).

A maioria das crianças do quarto ano já faz uso da escrita cursiva. É mais criativa em desenvolver parágrafos e possui clareza na escrita. A escolha das palavras em uma sentença é feita com precisão. Também escreve em maiúsculo as iniciais dos nomes das cidades, estados, países; hifeniza para separar uma palavra no final de uma linha, utiliza ponto de exclamação, aspas, dois pontos, vírgula, ponto final, escreve e conta histórias que contém personagem e enredo (SMITH; STRICK, 2012).

No quinto ano, o aluno já tem uma variação nos seus tipos de sentenças e o uso correto de sujeito e verbos é notório. Os pensamentos são claros em mais de um parágrafo, utiliza antônimos, prefixos, sufixos, palavras compostas, com imagens sensoriais, rimas; existe maior exatidão na escolha de palavras. Os alunos já buscam outras formas para as definições de palavras como o dicionário, iniciam os nomes de ruas, locais, pessoas, países, oceanos, marcas comerciais, título com um nome (por exemplo, Presidente Lula); utilizam aspas ou sublinham os títulos, classificam as palavras por classes gramaticais, usam subtítulos nos textos, escrevem diálogos, adoram escrever e receber cartas e escrever em diários (SMITH; STRICK, 2012).

2.8.4 Dificuldades na aprendizagem da escrita

Pesquisas referentes aos fatores causadores das dificuldades de aprendizagem na escrita têm como foco os de ordem biológica, psicológica, pedagógica e social, tornando difícil o estudo detalhado dessas dificuldades. Alguns erros como inverter palavras, omitir, confundir, inverter alguns sons ou letras são normais no início da fase da aquisição da escrita, tornando o real

significado de dificuldade de aprendizagem, após um período longo na vida escolar. (SOUZA; SISTO, 2001).

Bazi (2000) e Sisto (2001) alertam para o fato de que a habilidade de escrita é um processo contínuo que evolui com a idade, acelera-se, torna-se firme, abranda-se e adquire regularidade. Para esses autores, há que se ter cautela ao avaliar suas dificuldades. Segundo Sisto (2001), erros como inventar palavras e omitir, confundir, inverter algum som ou letra são relativamente comuns no início da aprendizagem, adquirindo um sentido de dificuldade de aprendizagem somente após uma experiência escolar prolongada.

Zorzi (1998) para entender as dificuldades no processo de aquisição da escrita e na apropriação do sistema ortográfico, realizou uma pesquisa com aproximadamente 514 crianças entre 7 e 11 anos de cinco escolas particulares de 1º grau (atual ensino fundamental) da cidade de São Paulo. Para atingir seu objetivo, o autor utilizou três ditados (um conjunto de palavras, um conjunto de frases e um texto) e duas redações. Todos os instrumentos foram aplicados pelo próprio professor da turma em situação real de sala de aula, totalizando 2.570 amostras de produção escrita. Foram identificadas onze categorias de erros e as mais frequentes incluíam alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas (uma mesma letra pode representar diferentes sons e vice-versa), com ocorrência de 47,5%; apoio da oralidade (palavras escritas da maneira como são faladas), 16,8% e omissões de letras, 9,6%. Os resultados apontaram ainda uma queda percentual de erros, no geral, ao longo das séries, demonstrando que as crianças estão construindo suas hipóteses e se apropriando do sistema escrito.

Com o estudo acima, é possível dizer que o processo de construção da escrita segue uma escala evolutiva iniciada na construção da noção de letra e de seu valor, passando pela compreensão do fato das letras escreverem os sons e pelo domínio da posição da letra no espaço gráfico, dentro da palavra, da direção e linearidade da escrita.

A análise da origem sobre os problemas no processo da aquisição da escrita teria que ter seu foco na interação funcional e simultânea das características. Os três elementos principais que fazem parte do processo de ensino aprendizagem serão o indivíduo que irá aprender, o educador que orienta a criança no processo de aprendizagem e os conteúdos destinados a

fazer parte desse processo de aprendizagem. É preciso levar em consideração os processos de interação entre educando e educador e conteúdo, como uma tríade que tem uma importância pertinente e relevante, referindo-se à explicação, ao diagnóstico e à intervenção dos problemas em relação à escrita (BAZI, 2000).

Segundo Escoriza (1998) para se entender as dificuldades de aprendizagem, a mesma deveria ser compreendida não como algo associado às características biológicas ou cognitivas, mas ser entendida como um conhecimento que exige em determinadas crianças um auxílio educacional diferenciado, diversificado e diagnosticado nos processos de ajuda educacional.

Os tipos de dificuldades em escrita são variados. Alguns sujeitos possuem boa habilidade de expressão oral, porém, sérios problemas para escrever as palavras (disgrafia), outros têm dificuldades em se expressar oralmente e também escrevem de maneira errada. Outros ainda escrevem bem as palavras, mas encontram dificuldade para se expressarem (MIGUEL; MARTINS, 1998).

Devemos também levar em consideração outro aspecto, quando o estudante expõe mais problemas em fazer a tarefa referente ao ditado do que quando faz uma cópia, pois no ditado a criança precisa previamente de ter uma representação gráfica do conteúdo e auditivo-verbal. Essa habilidade engloba a capacidade de memória das palavras e também uma prática de acuidade auditiva, já que o estudante necessita de concentração para identificar e diferenciar os sons emitidos pelo educador. Também sua atenção deve ser seletiva para que reproduza graficamente a linguagem oral (OLIVEIRA, 1992).

2.8.5 Pesquisa em dificuldade da escrita

Uma das variáveis mais relevantes na vida dos indivíduos é a aprendizagem, porém, pesquisas têm nos mostrado que diversas dificuldades estão presentes no decorrer do processo de escolarização. A escrita é uma das formas de linguagem mais utilizada no ambiente escolar e é um componente fundamental para a avaliação escolar.

O estudo de Suehiro (2006) teve por objetivo averiguar as habilidades linguísticas tal como mensuradas pela Escala de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE), a Escala de Reconhecimento de Palavras e o teste de Cloze. Foi investigada também a variável tipo de instituição, levantando-se a hipótese de que os alunos das escolas públicas teriam mais dificuldades que os das escolas particulares. Instituíram-se diferenças entre as crianças avaliadas, segundo a idade, o gênero e a natureza jurídica da escola, ou seja, escola pública e particular. Observaram-se diferenças significativas entre a pontuação total do ADAPE e a variável idade, gênero e natureza jurídica da escola, pública ou particular.

Debater as plausíveis correlações estabelecidas entre o autoconceito e a dificuldade de aprendizagem na escrita de crianças do ensino fundamental foi o objetivo deste estudo. Como instrumento, uma escala de ADAPE e uma Escala de Autoconceito Infanto Juvenil foram utilizadas. Os coeficientes de correlação indicam que houve uma correlação negativa entre o autoconceito social e a dificuldade de aprendizagem na escrita, em meninos da segunda série, entre o autoconceito social e a dificuldade de aprendizagem na escrita em meninos da terceira série e entre o autoconceito familiar e a dificuldade de aprendizagem na escrita em meninas da quarta série (CUNHA; SISTO; MACHADO, 2006).

Outro estudo de Bartholomeu; Sisto e Rueda (2006) verificou a relação entre as dificuldades emocionais e os erros na escrita. A pesquisa foi realizada em 88 alunos da segunda série do ensino fundamental de uma escola pública. Utilizou-se o teste do desenho de figura humano o instrumento Avaliação de Dificuldade de Aprendizagem da Escrita. Segundo os resultados, as crianças com dificuldade de aprendizagem demonstraram-se ansiosas e com pobre autoconceito, apresentando sentimentos de inadequação e culpa relacionados a impulsos agressivos mal elaborados, preocupação pelos impulsos sexuais, dificuldades de comunicação e timidez.

Existem muitos subtipos de dificuldade em escrita e leitura referente a crianças e uma das variáveis é o fator neuropsicológico que pode sofrer alteração. Sendo assim, comparou-se o desempenho em exercício neurológico de crianças com dificuldade e sem dificuldades de aprendizagem em escrita e leitura, analisou se a linguagem, velocidade de processamento, habilidades perceptivo-motoras, memória de curto prazo verbal e não verbal e consciência

fonológica. Observou-se que as crianças com dificuldade de escrita e leitura demonstraram variabilidade no perfil neuropsicológico, com dissociação nos desempenhos verbais e não verbais. A metade das crianças do estudo apresentou baixo desempenho nas funções de velocidade de processamento, linguagem oral, memória verbal e consciência fonológica. A outra metade apresentou resultado parecido ao do grupo competente. Ressalta-se, assim, a relevância da avaliação neuropsicológica prévia ao processo de intervenção e da realização de estudos de casos, além de estudos de grupo (SALLES; PARENTE, 2008).

3 METODOLOGIA

3.1 TIPO DE PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Para pesquisa quantitativa e qualitativa, primária e de corte transversal, foram recrutados aleatoriamente para participarem 250 alunos de ambos os sexos, com idade entre 08 a 13 anos, de segundo ao quinto ano, alunos de uma escola municipal no interior de Minas Gerais.

Todos os participantes do estudo levaram para seus responsáveis assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido, comprovando ciência e autorização da pesquisa. O estudo está de acordo com a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UNIVAS, conforme protocolo 482.310. Todos os dados dos participantes são sigilosos e apenas as pesquisadoras tiveram acesso a eles.

3.2 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTO

3.2.1 Inventário de Ansiedade na Escola

O Inventário de Ansiedade na Escola contém trinta e quatro itens e consiste em uma escala de tipo Likert com três opções: sempre, às vezes e nunca. Pode ser aplicado em crianças com idade entre 7 e13 anos. As frases se agrupam em quatro fatores bem discriminados. Para interpretar cada fator, observou-se a possível nucleação das frases. Assim, o núcleo do Fator 1 foi interpretado como medo genérico, o núcleo do Fator 2 foi interpretado como de satisfação ou compensação, o núcleo do Fator 3 foi interpretado como de evitação e o núcleo do Fator 4 foi interpretado como medo de situações avaliativas.

Como exemplo de itens do instrumento pode-se citar: “fico com medo de errar os exercícios”; “se tenho que ir a lousa, meus músculos ficam tensos”; “não consigo me concentrar nas atividades escolares”; “sinto falta de ar na sala de aula”; “durante o tempo que fico na escola meu coração bate rápido”, entre outras.

Os itens que pertencem a cada Fator e que devem ser somados para a obtenção da pontuação total do inventário e das pontuações de cada Fator específico são demonstrados no Item do fator 1 (medo genérico): 1, 6, 7, 8, 10, 14, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 30, 32, 34.

No fator 2 (compensação) 3, 11, 13, 15, 23, 29, 31 e 33. Fator 3 (evitação) 3, 9, 18, 24 e 28 (positivos), 15 e 17 (negativos), por fim, o Fator 4 (medo de situações avaliativas) 2, 4, 5, 8, 12 e 16.

Para se obter a pontuação de ansiedade deve-se somar os itens dos Fatores 1, 3 e 4. Os itens do Fator 2 não são considerados para a análise por se tratarem de itens de compensação que não avaliam a ansiedade na escola, mas que compensam as situações negativas representadas pelos outros fatores. São itens relacionados a situações que expressam gosto e satisfação para as crianças no contexto escolar.

Em relação ao Fator 3, os itens 15, 17 e 35 possuem conotação positiva e agradável como por exemplo “gosto de ler para a classe” e cujas respostas são posteriormente invertidas. Se a criança responde nunca, opção de resposta a que se atribui normalmente valor zero, neste caso, passa a valer 2 pontos, aumentando.

As medidas de precisão foram calculadas, com base na consistência interna, para cada subescala e para o instrumento como um todo. Dentre as subescalas, a que apresentou menor precisão por alfa foi a do Fator 2 (satisfação ou compensação) com coeficiente de 0,66. No Fator 3 (evitação), o coeficiente alfa é 0,68 e no fator 4 (medo de situações avaliativas), alfa é igual a 0,69. O Fator 1 (medo genérico) apresentou coeficiente alfa de 0,88. Esses valores podem ser considerados bons ao se considerar o número de itens. Para a ansiedade geral, observa-se coeficiente alfa de 0,84.

3.2.2 Teste de Desenvolvimento Escolar- TDE

O Teste de Desempenho Escolar – TDE tem como objetivo oferecer uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar, mais especificamente da Escrita, Aritmética e Leitura, em crianças de 1ª a 6ª séries do primeiro grau. A aplicação do TDE foi individual, o material foi constituído pelo caderno do teste; lápis apontados; borracha; ficha do examinador com a

lista de palavras e frases para o Subteste de Escrita; Folha de estímulo contendo as palavras que foram lidas pelo examinando no Subteste de Leitura e crivo para a correção do Subteste de Aritmética.

Inicialmente, foi preenchido o caderno de respostas com o nome, a série, a escola e a idade da criança. A seguir foram dadas as instruções do manual do teste que são padronizadas. Nessas instruções, foi explicado para criança que ela vai fazer algumas atividades parecidas com as atividades feitas em sala de aula e também que essas atividades foram feitas para crianças de várias séries escolares, portanto, ela pode encontrar atividades que ainda não aprendeu, por isso, deve se preocupar em fazer da melhor forma possível, as atividades já aprendidas. Inicialmente, foi feito um ditado de palavras, seguido de atividades de Aritmética e, por último, o subteste de leitura. Não há limite de tempo para execução dos subtestes.

O levantamento dos dados foi feito computando-se os itens respondidos, valendo 1 (um) ponto cada um. A soma dos pontos correspondentes a cada subteste foi denominada Escore Bruto (EB). O somatório dos Escores Brutos vem a ser o Escore Bruto Total (EBT) no TDE. No subteste de Escrita, o EB máximo alcançado foi de 35 pontos; já no subteste de Aritmética foi de 38 pontos, por fim, no subteste de Leitura o total de pontos pode chegar a 70. O EB Total que pode ser alcançado no TDE foi de 143 pontos.

Os itens em cada subteste têm um nível crescente de dificuldade de forma que as crianças em séries mais adiantadas avançam mais na execução dos itens propostos.

Após a obtenção dos EB por subteste e do EBT, são utilizadas tabelas de normas para interpretação dos resultados. Os EB em cada subteste e o EBT podem ser analisados para cada série escolar, de 1ª a 6ª séries do primeiro grau, ou a partir da idade do sujeito, conforme descrição do manual (STEIN, 1994).

3.2.3 Escala de Avaliação da Escrita - EAVE

A escala EAVE (SISTO, 2005) oferece a avaliação do desempenho na habilidade da escrita em estudantes com idade entre 6 e 10 anos, que estão no 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Tem como objetivo avaliar a maneira

correta da utilização da letra maiúscula e acentuação. Essa escala corresponde a uma escala que contém 55 palavras ditadas para os estudantes. A correção foi feita por meio de cada palavra escrita errada e foi atribuído um ponto a cada erro. O máximo de pontos foi de 55. Seguem exemplo:

- ficou
- chácara
- tarde

4. animais
5. quente
6. seus

3.2.4 Escala para avaliação de Reconhecimento de Palavras (EARP)

Kingeski (2002) iniciou a construção do EARP pela escolha das 221 (duzentas e vinte e uma) palavras que compõem o instrumento, as quais foram retiradas por meio de sorteio das apostilas e dos livros utilizados pelos alunos no seu cotidiano escolar . Os livros e apostilas utilizados foram:

-MELO, Maria da Conceição Stehling & BARAUSKAS, Cora Maria Toccheton. Eu chego lá: no mundo da escrita: alfabetização – 1ª série. São Paulo: Editora Ática, 12ª ed., 2000.

- LUNA, Cláudia Maria; KUCERA, Iêda Maria & SILVA, Marília Moraes Ormeneze. Idéias em contexto: língua portuguesa, 2ª série. São Paulo: Editora do Brasil, V. 2, 1997.

- LUNA, Cláudia Maria; KUCERA, Iêda Maria & SILVA, Marília Moraes Ormeneze. Idéias em contexto: língua portuguesa, 3ª série. São Paulo: Editora do Brasil, V. 3, 1998.

- LUNA, Cláudia Maria; KUCERA, Iêda Maria; SILVA, Marília Moraes Ormeneze &MORAES, Priscila Ganter. Idéias em contexto: língua portuguesa, 4ª série. SãoPaulo: Editora do Brasil, V. 4, 1997.

- Apostila Positivo (suplemento português, ano 2001, ensino fundamental, 1ªsérie,2ºbimestre).

- Apostila Positivo (suplemento português, ano 2001, ensino fundamental, 2ªsérie, 2º bimestre).

- Apostila Positivo (suplemento português, ano 2001, ensino fundamental, 3ªsérie, 2º bimestre).

- Apostila Positivo (suplemento português, ano 2001, ensino fundamental, 4ªsérie, 2º bimestre).

Kingeski (2002) explica que após a seleção das apostilas e livros, foram selecionadas mediante sorteio 20% das páginas de tais materiais, pretendendo-se assim garantir a representatividade. Em seguida, foram sorteadas 20% das palavras que pertenciam a tais páginas, chegando-se assim a um total de 1005 palavras sorteadas. Então as palavras foram distribuídas aleatoriamente em quatro conjuntos, sendo que um desses conjuntos de palavras foi o escolhido por sorteio para compor o instrumento de avaliação para o reconhecimento de palavras. Com isto, chegou-se em um total de 221 (duzentas e vinte e uma) palavras, classificadas com e sem dificuldades de escrita, sendo que as com dificuldades de escrita podia apresentar palavras com encontros consonantais, dígrafos, sílabas compostas, sílabas complexas, com uma ou mais dificuldade linguística e/ou serem polissílabas.

Com base nesses critérios de classificação, que são os mesmos empregados por Sisto (2001), verificou-se que 56 palavras sorteadas não possuíam qualquer tipo de dificuldade de escrita (25,34%) ao passo que 165 palavras sorteadas possuíam dificuldades de escrita (74,66%). Nesse contexto, torna-se necessário esclarecer que, para se chegar às 221 palavras, foram previamente excluídas 17 palavras devido às semelhanças que possuíam com outras palavras do conjunto como, por exemplo, letra e letras. Para se realizar a exclusão, primeiramente foram agrupadas as palavras semelhantes para, em seguida, ser sorteada a palavra que deveria permanecer no instrumento. A partir daí outras classificações foram feitas para se chegar a versão padrão que gerou a versão reduzida.

Este instrumento está sendo validado, já existem duas versões dele em papel a escala reduzida e a escala padrão, bem como uma versão computadorizada, também em processo de validação. Neste estudo utilizou-se a escala reduzida de Kingeski e Sisto (2004), e o modelo encontra-se em anexo.

A aplicação foi coletiva em salas de aula e o tempo de aplicação médio foi de 30 minutos. A pesquisadora leu cada palavra e os alunos fizeram um X sobre a palavra que para ele representava estar escrita corretamente.

3.3 ANÁLISE ESTATÍSTICA

O delineamento da pesquisa determinou a correlação da ansiedade com a dificuldade de escrita, leitura e ortografia. Os dados da pesquisa foram analisados quantitativamente, respectivamente por meio de técnicas estatísticas descritivas (mínimo, máximo, mediana, média e desvio padrão). Apesar de se verificar a normalidade dos dados pelo teste Shapiro-Wilk, foi analisada a variância e os outliers. Foi realizada a distribuição de frequência (histograma), simetria ou assimetria dos dados para analisar se os dados são paramétricos ou não paramétricos.

Para os dados paramétricos foi realizado o teste ANOVA e para as variáveis não paramétricas foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis para comparação dos resultados dos grupos. Já para a comparação entre os grupos, foram realizados de forma sequencial o teste de Tukey (comparação de dois a dois).

Na correlação foi observado o padrão da reta no diagrama de dispersão. Os outliers também foram analisados. Após análise, foi realizado o teste de Spearman para análise de correlação entre as variáveis ansiedade, escrita, leitura e ortografia.

A análise estatística foi realizada no programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) Statistics 20.0. Considerando a rejeição da hipótese de nulidade de 5% ($p<0,05$) para os resultados.

4 RESULTADOS

O estudo analisou a correlação da ansiedade com a dificuldade de aprendizagem. Na tabela 1, 2, 3 e 4 são apresentadas as características de cada grupo. Os dados estão em mínimo, máximo e mediana. Já na tabela 5 são apresentadas as características gerais da amostra. Os dados são apresentados em mínimo, máximo, mediana, média e desvio padrão.

Tabela 1. Características do grupo 1

Variável	Mínimo	Máximo	Mediana
Idade	7,00	8,00	7,00
Ansiedade	22,00	48,00	37,00
Escrita	0,00	38,00	15,50
Leitura	0,00	68,00	37,00
Ortografia	0,00	50,00	21,50

Tabela 2. Características do grupo 2

Variável	Mínimo	Máximo	Mediana
Idade	7,00	10,00	8,00
Ansiedade	26,00	50,00	38,00
Escrita	0,00	44,00	14,00
Leitura	0,00	69,00	36,00
Ortografia	0,00	47,00	20,00

Tabela 3. Características do grupo 3

Variável	Mínimo	Máximo	Mediana
Idade	8,00	11,00	9,00
Ansiedade	28,00	49,00	36,00
Escrita	0,00	48,00	25,50
Leitura	0,00	69,00	55,00
Ortografia	0,00	55,00	35,00

Tabela 4. Características do grupo 4

Variável	Mínimo	Máximo	Mediana
Idade	9,00	12,00	11,00
Ansiedade	29,00	48,00	39,00
Escrita	2,00	51,00	32,00
Leitura	25,00	69,00	61,00
Ortografia	14,00	54,00	38,00

Tabela 5. Características do grupo

Variável	Mínimo	Máximo	Mediana	Média±DP
Idade	7,00	12,00	9,00	8,8±1,4
Ansiedade	22,00	50,00	37,00	37,7±4,9
Escrita	0,00	51,00	23,00	22,3±13,2
Leitura	0,00	69,00	52,00	44,8±20,2
Ortografia	0,00	55,00	29,00	29,4±12,3

Na tabela 6, os resultados obtidos evidenciam diferenças significantes nos grupos nas variáveis idade (p=0,00) e ansiedade (p=0,01). Também podemos observar que houve diferença significante quando comparamos os grupos na escrita (p=0,00), leitura (p=0,00) e ortografia (p=0,00).

Já quando realizamos a comparação entre grupos, podemos observar diferença significante na variável ansiedade entre o grupo 1 e 4 (p=0,04). Também foram observadas diferenças significantes entre os grupos 3 e 4 (p=0,01).

Na variável escrita podemos observar diferença significante entre os grupos 1 e 3 (p=0,00) e 1 e 4 (p=0,00). O grupo 2 apresenta diferença significante na escrita com o grupo 3 (p=0,00) e 4 (p=0,00). A comparação entre o grupo 3 e 4 também apresentou diferença significante na escrita (p=0,04). Na leitura os resultados demonstram diferenças significantes entre os grupos 1 e 3 (p=0,00) e 1 e 4 (p=0,00). Entre os grupos 2 e 3 (p=0,00) e 2 e 4 (p=0,00) os resultados também apresentam diferenças significantes.

Por fim, na comparação entre grupos na variável ortografia houve diferenças significante entre o grupo 1 e 3 (p=0,00), 1 e 4 (p=0,00), 2 e 3 (p=0,00) e 2 e 4 (p=0,00).

Tabela 6. Comparação das médias e desvio padrão dos grupos

Variável	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	p<0,05
Idade	7,0±0,2	8,1±0,5	9,4±0,7	10,6±0,7	0,00*
Ansiedade	36,9±5,6	37,9±5,3	36,5±3,9	39,2±4,5	0,01*
Escrita	15,2±12,1	16,1±11,3	26,1±10,9	31,4±11,1	0,00*
Leitura	33,2±23,2	35,6±19,9	51,3±14,0	58,5±8,6	0,00*
Ortografia	24,1±10,3	21,6±9,4	33,9±11,0	37,9±10,7	0,00*

*Apresenta diferenças significativas

A correlação entre ansiedade e escrita é apresentada na figura 1. Podemos observar que não houve associação entre ansiedade e escrita (p=0,16). Na figura 2 é apresentada a relação entre ansiedade e leitura. A ansiedade não apresenta correlação com a leitura (p=0,12). Os resultados da associação da ansiedade com a ortografia também não apresentam correlação (p=0,29), conforme figura 3.

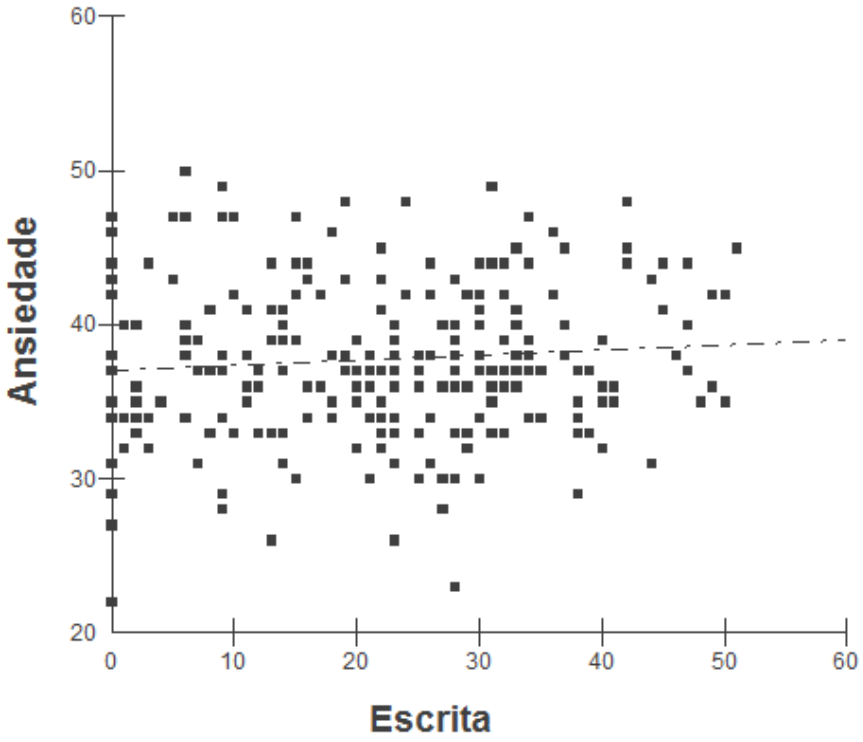

Figura 1. Correlação da Ansiedade e Escrita
Gráfico de Dispersão – Linear (Teste de Spearman)
Correlação de coeficiente = 0,08. Valor de p = 0,16

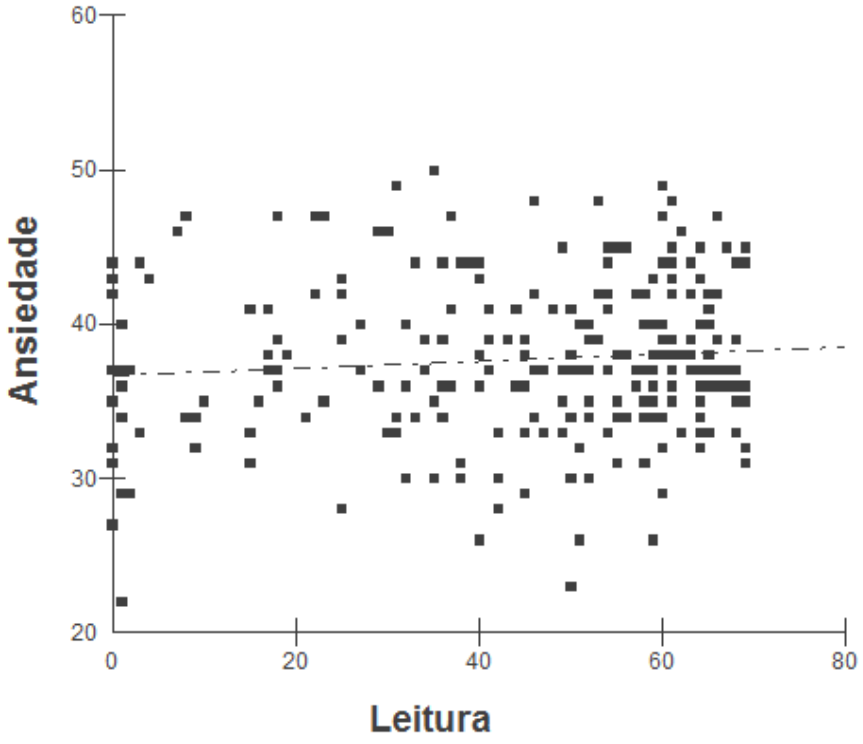

Figura 2. Correlação da Ansiedade e Leitura
Gráfico de Dispersão – Linear. Teste de Spearman
Correlação de coeficiente = 0,09. Valor de p = 0,12

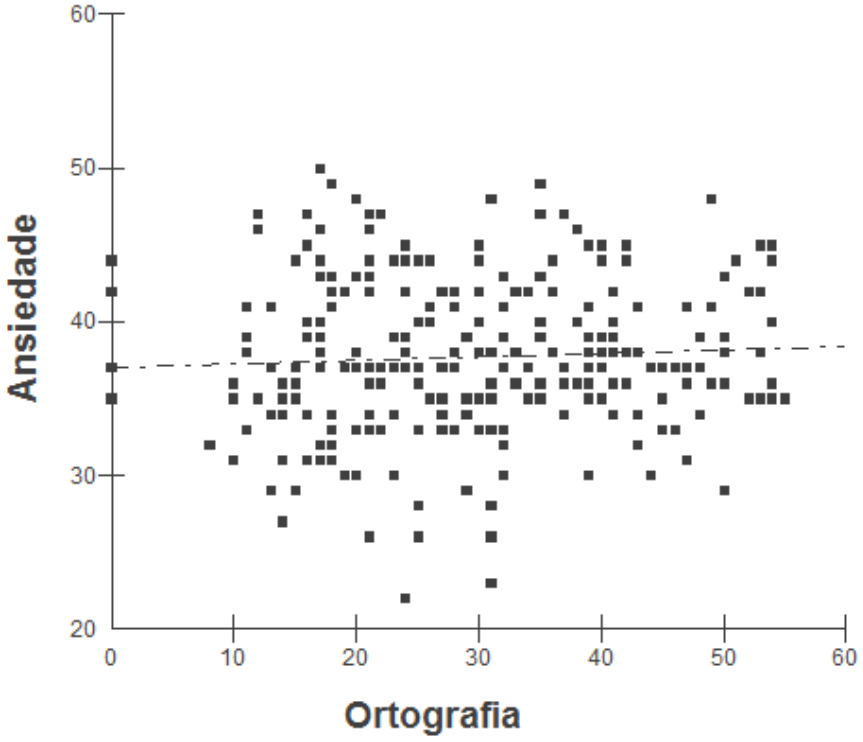

Figura 3. Correlação da Ansiedade e Ortografia
Gráfico de Dispersão – Linear. Teste de Spearman
Correlação de coeficiente = 0,06. Valor de p = 0,29

A relação das variáveis escrita e leitura são apresentadas na figura 4. Podemos observar que houve associação entre as variáveis (p=0,00). Já a relação entre as variáveis escrita e ortografia também demonstram correlação (p=0,00), conforme figura 5. Por fim, as variáveis leitura e ortografia também demonstram correlação (p=0,00), conforme figura 6.

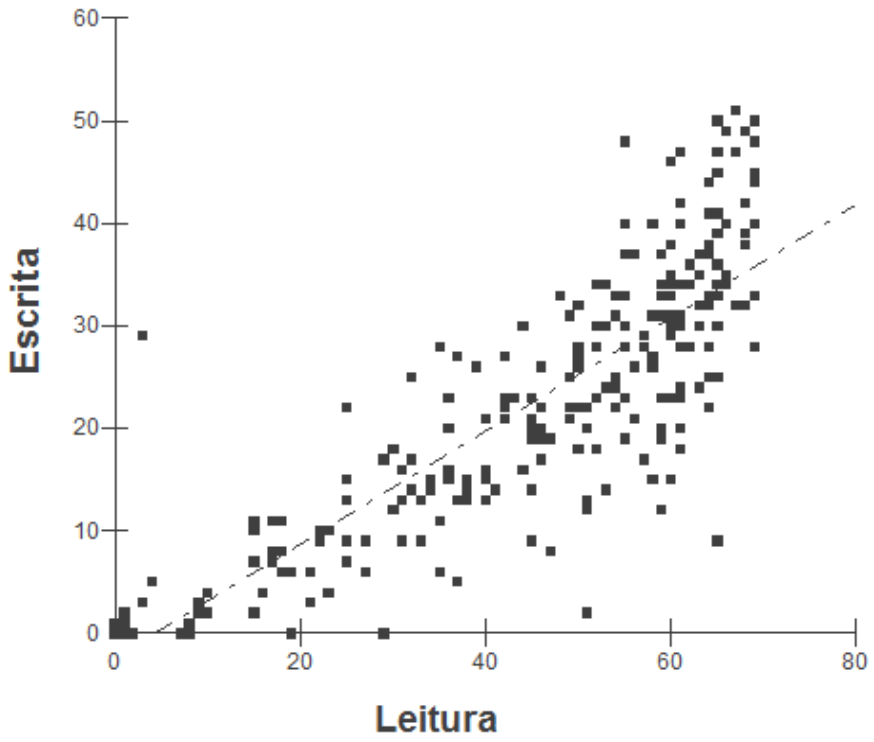

Figura 4. Correlação da Escrita e Leitura
Gráfico de Dispersão – Linear. Teste de Spearman
Correlação de coeficiente = 0,85. Valor de p = 0,00

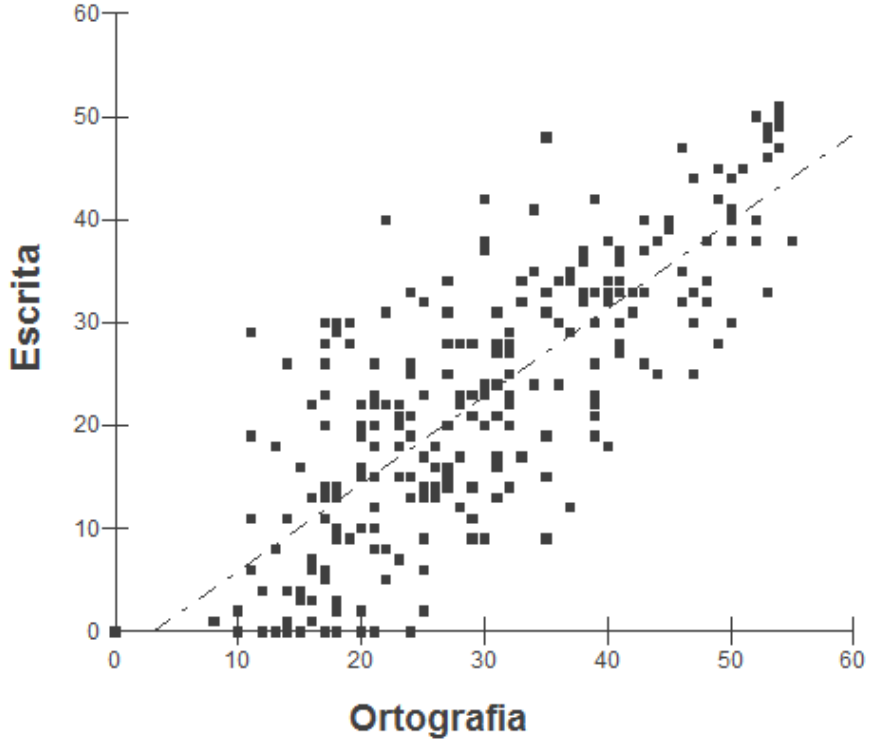

Figura 5. Correlação da Escrita e Ortografia
Gráfico de Dispersão – Linear. Teste de Spearman
Correlação de coeficiente = 0,78. Valor de p = 0,00

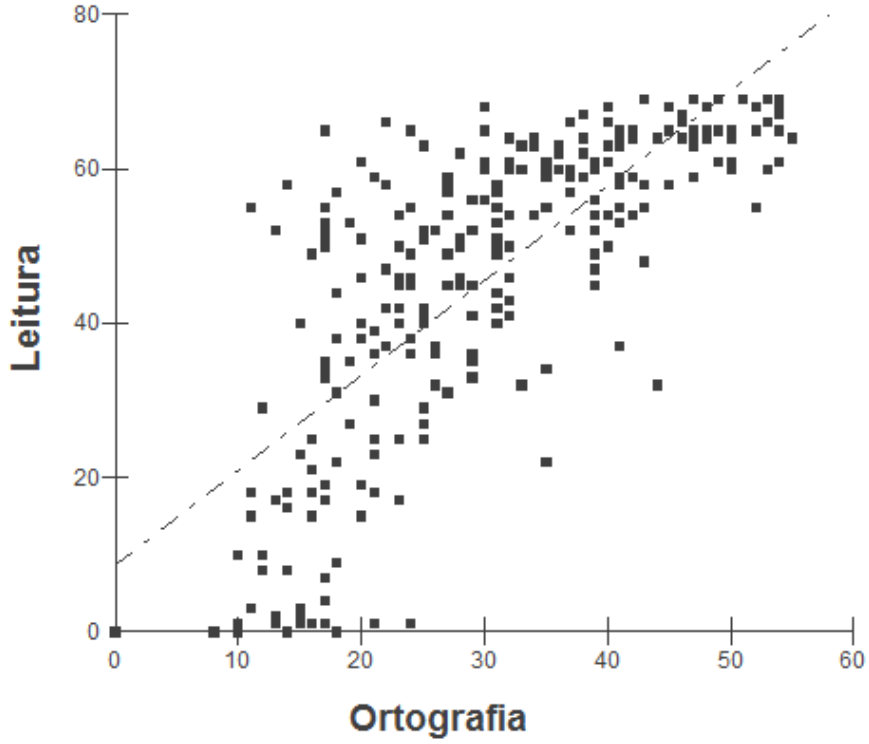

Figura 6. Correlação da Leitura e Ortografia
Gráfico de Dispersão – Linear. Teste de Spearman
Correlação de coeficiente = 0,77. Valor de p = 0,00

5 DISCUSSÃO

Este estudo teve por objetivo estabelecer as possíveis relações da ansiedade com as dificuldades em leitura e escrita. Das publicações encontradas na literatura que relacionam os aspectos afetivos às dificuldades para aprender a ler e escrever, nenhuma se valeu da ansiedade para analisar tais aspectos em escolares com dificuldades de leitura e escrita. Encontrou-se estudos que relacionam a ansiedade com dificuldade escolar e a alta ansiedade com insucesso escolar. Neste sentido pode-se citar Nelson & Harwood (2010) ao afirmarem que a experiência de ansiedade pode tornar-se um grande obstáculo para a aprendizagem do aluno pela composição de grande esforço ou causar evasão de trabalho acadêmico; e Wood (2006) ao demonstrar uma ligação entre a alta ansiedade e desempenho cognitivo e, consequentemente, uma ligação entre a alta ansiedade e os resultados do insucesso no processo de ensino e aprendizagem. Como se observa, mesmo os poucos trabalhos encontrados relacionaram itens específicos que crianças ansiosas possam apresentar baixo rendimento em tarefas escolares.

Por meio das análises, foi possível observar que a hipótese de que as crianças com maiores níveis de ansiedade apresentam um baixo desempenho em leitura e escrita não foi comprovada nesta amostra. Isso demonstra existirem outros fatores responsáveis por tais dificuldades como dificuldades cognitivas, problemas familiares, dificuldades sociais entre outros. Observa-se que o grupo 2 referente às crianças do terceiro ano apresenta um nível mais alto de ansiedade que os alunos do grupo 1 (segundo ano), bem como os do grupo 3 (quarto ano) e do grupo 4 (quinto ano), pois todos estão menos ansiosos do que os do terceiro ano. Esses resultados diferem dos encontrados por Bazi (2000) ao afirmar que as crianças mais velhas evidenciam os maiores níveis de ansiedade. Também não corroboram com os resultados encontrados por Oliveira (2012), o qual evidencia que crianças com baixo desempenho são mais ansiosas do que as crianças com desempenho normal. Nem os resultados dos estudos de Morris; Davi; Hutchings, (1981) ao afirmarem que estudantes com um nível elevado de ansiedade, apresentam dificuldade em equilibrar a atenção quando estão em um ambiente de avaliação.

No entanto, encontrou-se relação da leitura com a escrita e ortografia. Além disso, as médias e desvio padrão da leitura e da escrita aumentam conforme os anos escolares também aumentam. Assim, crianças de segundo ano têm menos habilidade de leitura e escrita do que as de terceiro ano e as de terceiro menos que as do quarto e as do quarto menos que as crianças do quinto ano. Isso pode ser explicado pelo fato de que em cada ano escolar o aluno precisa desenvolver mais e mais sua capacidade de ler e escrever. Em sua proposta pedagógica, a escola precisa estabelecer claramente o conteúdo a ser aprendido em cada etapa, até a conclusão do ensino fundamental. Os processos de leitura e escrita são primordiais para o desenvolvimento dos educandos para a aprendizagem de todas as matérias escolares.

A prática de uma habilidade ajuda o desenvolvimento da outra. A relação entre as variáveis, leitura, escrita e ortografia podem ser explicadas por Cagliari (2009) quando enfatiza que esses processos são conduzidos de forma paralela, porém, ao longo da vida escolar, a importância maior é dada para a atividade da escrita (não que esta não seja importante) e “no mundo em que vivemos é muito mais importante ler do que escrever” (p.168), pois muitas pessoas que possuem o domínio da escrita vivem perfeitamente sem escrever e também têm muitas pessoas leigas na escrita que não vivem sem ler. Como exemplo, temos os casos de pessoas analfabetas que conhecem dinheiro, placas de ônibus, sinais, etc.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em Língua Portuguesa orientam ser necessário compreender que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento (BRASIL, 1998). Logo, faz-se necessário ao professor, no início do ensino de leitura e escrita, propiciar situações de aprendizagem para despertar no aluno o gosto pela leitura e pela escrita, desenvolvendo oportunidades que respeitem o conhecimento da forma como é percebida a escrita, através da sua leitura particular de mundo.

Ao estabelecer relação entre leitura, escrita e ortografia e entre o papel de leitor e de escritor, observa-se que nada ocorre de modo mecânico. Nem sempre alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem. E a escola não deve apenas se preocupar com a transmissão de informações, mas também com o seu processo de desenvolvimento, pois além

dos aspectos sociais devem ser considerados outros fatores como os afetivos, os cognitivos e os psicomotores que muito contribuem para a construção e assimilação de novas aprendizagens na interação com o indivíduo e com o mundo.

As colaboradoras Ferreiro e Teberosky (1999), defendem a ideia de que um ano escolar não é o bastante para se compreender todas as especificações da língua escrita e colocam a quarta série como o patamar para a alfabetização. A leitura é mais eficiente quando os leitores conhecem as convenções, as características, o tipo de estrutura própria do texto cuja leitura vai iniciar. O bom leitor não se faz por acaso. Quase sempre é formado na infância, antes mesmo de saber ler, através do contato com a literatura infantil e de experiências positivas no início da alfabetização. Aprender a ler como se fosse mecânico, separado da compreensão, é um desastre e muitas vezes leva o aluno a rejeitar a escrita. Tornar a leitura significativa e atraente desde as etapas iniciais do Ensino Fundamental de modo a contribuir para a formação de bons leitores deve estar sempre presente no trabalho escolar, até mesmo para as crianças com dificuldade.

Cabe à escola proporcionar espaços de desafio e prática, de liberdade, de criatividade e o gosto pela leitura e escrita; fato este, observado e que é mais importante; deve oferecer condições de acesso a livros diversificados: gibis, paradidáticos e outros, oportunizando uma educação de qualidade, além de professores qualificados, competentes e comprometidos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo deste estudo: analisar a correlação da ansiedade com a dificuldade de aprendizagem em leitura, escrita e ortografia, alguns passos foram fundamentais para viabilizá-lo. O primeiro consistiu na realização estudos bibliográficos das quatro variáveis: ansiedade, leitura, escrita e ortografia, e em seguida, utilizou-se quatro instrumentos que avaliassem as mesmas e fez-se a análise estatística.

Não foram encontradas relações da ansiedade com a leitura, escrita e ortografia, no entanto, leitura, escrita e ortografia se relacionaram entre si. As dificuldades da leitura, escrita e ortografia são processos distintos que se complementam. Enquanto a escrita se dá por estágios de elaboração de hipóteses, a leitura envolve processos para além da decodificação, envolvendo movimentos oculares, memória de trabalho, memória semântica e precisa ser uma aprendizagem com significado, a ortografia que envolve os processos de grafemas e fonemas. É fundamental que os profissionais atuantes na alfabetização tenham clareza desses dois processos, intimamente ligados ao crescimento da criança à sua autonomia.

Para que a criança tenha sucesso na apropriação da leitura, escrita e consequentemente da ortografia, é necessário que a escola retome desenvolvimento infantil e proponha tarefas de acordo com eles. É importante trabalhar a pré-leitura, pois o não desenvolvimento dessas habilidades poderá conduzir a criança ao fracasso na aprendizagem da leitura, escrita e ortografia. Por fim, não se pode esquecer de que a escola é o principal espaço para a busca do conhecimento, em que ocorre à intervenção pedagógica. É importante lembrar também que a função do professor é ser o mediador do conhecimento. Com seu auxílio, precisa acontecer a aprendizagem significativa dos alunos. No entanto, sabemos que a escola não é o único local onde o aluno aprende, pois o ambiente familiar e social nos quais o aluno está inserido também favorece a aprendizagem e levar isso em consideração é fundamental.

Algumas limitações deste estudo devem ser destacadas. A primeira refere-se ao fato de o mesmo ter sido realizado apenas com uma escola pública de periferia e somente em uma região do Brasil. Isso demonstra que pode ser realizado em outras regiões e em outras escolas públicas ou

particulares, para comparar os resultados. Então, esse é o primeiro de muitos estudos que vão permitir outros resultados. Oportuniza também apresentar uma série de sugestões de pesquisas que poderão enriquecer os construtos ansiedade, leitura, escrita e ortografia com as limitações acima referidas e deve-se, ainda, realizar estudos com outros instrumentos de avaliação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L.H.S.G; GORENSTEIN, C. Aspectos gerais das escalas de avaliação de ansiedade. **Revista de Psiquiatria Clinica.** v.25, n.6, p.285-290, 1998.

ALÉGRIA, J; LEYBAERT, J; MOUSTY, P**. Aquisição da leitura e distúrbios associados: avaliação, tratamento e teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

AJURIAGUERRA, J. **Manual de psiquiatria infantil**. Masson do Brasil Ltda, 1980.

ANTHOMY, S.M.R. A Criança com Transtorno de Ansiedade: Seus Ajustamento Criativo Defensivo. **Abordagem gestáltica**, v.15, n.1, p.55-61, 2009.

BAZI, G.A.P. **As dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita e suas relações com a ansiedade**. *(*Dissertação de Mestrado). UNICAMP/SP, 2000.

BAUER, P. Development Aid: End It or Mend It, **Occasional Papers.** v.43, p.1-23, 1993.

BALDWIN, M; MAIN, K.J. Social anxiety and the cued activaion of relational knowledge. Personality and Social **Psychology Bulletin.** v.27, n. 12, p.1367-1647, 2007.

BARTHOLOMEU, D; SISTO, F.F. Dificuldade de Aprendizagem na Escrita e características emocionais de crianças de segunda série. **Anais do IX** Encontro de Iniciação Cientifica**.** Itatiba. Universidade de São Francisco. 2003.

BARTHOLOMEU, D; SISTO, F, F; RUEDA F, J, M. **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCRITA E CARACTERÍSTICAS EMOCIONAIS DE CRIANÇAS.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 11, n. 1, 2006.

BRADLEY, M; LANG, P. **Measuring emotion: Behavior, feeling, and physiology Cognitive neuroscience of emotion**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

BERNSTEIN, G.A; BORCHARDT C.M; PERWIEN A. R. Anxiety disorders in children and adolescents: a review in the last 10 years. **Journal da Academia Americana da criança e do adolescente Psiquiatria**. v.71, n.8, p 1110-1119, 1996.

BREIER, J.L; FLETCHER, J.M; DENTON, C; GRAY, L.C. Categorical perception of speech stimuli in children at risk for reading difficulty. **Journal of Experimental Child Psychology**. v. 88, n.2, p.152-170, 2004.

BORUCHOVITCH, E. COSTA, E.R. **A motivação do aluno contribuições da psicologia contemporânea**. Rio de Janeiro: 2001.

BRUMARIU, L; KERNS, K. A. Mother-child emotion communication and childhood anxiety symptoms. **Cognition & Emotion**. p.1-16, 2014.

CAPELLINI, S.A; CAVALHEIRA, L.G. Avaliação do nível e da velocidade de leitura em escolares com e sem dificuldade na leitura**. Biblioteca virtual psicologia.** v.9, n.51, 2000.

CAPELLINI, S.A; et al. Protocolo de Identificação precoce dos problemas de leItura: estudo prelImInar com escolares de 1º ano escolar. **Revista de Psicopedagogia**. p.367-375, 2009.

CAPOVILLA, A. **problemas de leitura e escrita como identificar prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo: Memnon, 2000.

CAPOVILLA, A.G.S; CAPOVILLA, F.C; SUITE, I. Processamento cognitivo em criança com e sem dificuldade de leitura. **Psicologia em estudo**. v.9, n.3, 2004.

CASTILLO, A.R.G.L; BASCONES. J.L. **Perfil del comportamiento lector des estudiantes del 6º año de escuela básica según su condicion social.** Universidade Pedagogica Libertador- Maracary- Venezuela. s/d.

CASTILLO, A.R.G.L;, H.V; RECONDO, R; ASBAHR, F.R; MANFRO, G.G. Transtornos de Ansiedade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. v.22, 2000.

CABANACH, G. R; ARIAS, V. A. **Características afecivosmotivacionales de los estudiantes com dificultades de aprendizaje**. Espanha: ed. sínteses, 1998.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o bá-be-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, L.C; **Alfabetizando sem o bá-be-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009.

CRESWELL, C; MURRAY, L; COOPER, P. Interpretation and Expectation in Childhood Anxiety Disorders: Age Effects and Social Specificity**. Journal Abnorm Child Psychol.** v.42, n.3, p. 453–465, 2014.

COSTA, E.R; BORUCHOVITCH, E. Compreendendo Relações entre Estratégias de Aprendizagem e a Ansiedade de Alunos do Ensino fundamental de Campinas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v.17, n. 1, 2004.

COMPTON, B; SCOTT, N; *et al*. Predictors and moderators of treatment response in childhood anxiety disorders: Results from the CAMS trial. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**. v.82, n. 6, 2014.

CUNHA, V.L.O; SILVA, C; CAPELLINI, S.A. Correlação entre habilidades básicas de leitura e compreensão de leitura. **Estudos de Psicologia**. v.29, 2012.

CUNHA, C.A; SISTO, F.F; MACHADO, F. Dificuldade de Aprendizagem na Escrita e o Autoconceito num Grupo de Crianças. **Revistas Científicas de América Latina**. v. 5, p.153-157, 2006.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e Semiologia dos Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura** - como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso ,2012.

DAVIS, J. S; FANI, N; RESSLER, K; JOVANOVIC, T; TONE, E.B; BRADLEY, B. Attachment anxiety moderates the relationship between childhood maltreatment and attention bias for emotion in adults. **Psychiatric Research**. v.127, p. 355-348, 2014.

DOCKRELL, J; MCSHANE, J. **Dificultades de aprendizaje en la infancia: un enfoque cognitivo**. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica S.A., 1997.

ESCORIZA, N.J. **Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito**. In SANTIUSTE BERMEJO, V., BELTRÁN LLERA, J.A. Dificultades de aprendizaje. Madrid: Sintesis, 1998.

ENDERLE, C**. Psicologia do desenvolvimento: o processo evolutivo da criança.** São Paulo: Arte Medicas, 1990.

FAULKNER, H.J; LEVY, B. How text difficulty and reader skill interact to produce differential reliance on word and content overlap in reading transfer. **Journal of Experimental Child Psychology.** v.45, n. 26, p.1-24, 1994.

FAWCETT, A.J; LYNCH, L. Systematic identification and intervention for reading difficulty: case studies of children with EAL. **Journal of the American Academy of Child Psychiatry.** v, 6, n. 2, p. 57-71, 2000.

FERREIRO, E**. Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes médicas, 1991.

FISCHER, S.R. **Historia da leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

FRITH, U. **Dyslexia as a developmental disorder of languagem**. London: congnitive development unit. 1985.

GARCIA, J.N.M. Um modelo de práticas de enseñanza para futuros maestros. **Revista de Educación**. 302, 337-358, 1995.

GAMA, M.M.A; MOURA, G.S; ARAUJO, R.F; TEIXEIRA-SILVA, F. Ansiedade-traço em estudantes universitários de Aracaju (SE). **Revista de psiquiatria.** v.30, n.1, p.19-24, 2008.

GRAZIANI, P. **Ansiedade e Perturbações da Ansiedade** Lisboa: Climepsi Editores, 2005.

GIUNTINI, P.B. **Avaliação do estado de ansiedade em pacientes submetidos a cirurgias eletivas sob regime ambulatorial ou sob regime de internação**. (Tese de Doutorado). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP, 2006.

GARCIA, J.N. **Manual de dificuldades de aprendizagem – Linguagem, leitura, escrita e matemática.** Porto Alegre: Artes Médicas,1998.

GRAEFF, F.G; GUIMARÃES, F.S. **Fundamentos de Psicofarmacologia**. São Paulo: Atheneu, 2000.

GOMES, M.A.M. O Desenvolvimento da leitura no Ensino Básico: O desenvolvimento da leitura. **Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. v.12, n.1, 2008.

GONZÁLEZ, C.R; VALLE, A. A. **Características afecivomotivacionales de los estudiantes com dificultades de aprendizaje**. Espanha: Síntesis, 1998.

KINGESKI, M. F. **Avaliação do reconhecimento de palavras em crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade São Francisco, Brangança Paulista-SP, 2002.

KINGENSKI, M. F.; SISTO, F. F. Reconhecimento de palavras nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Teoria e Prática da Educação**. vol. 7, n. 2, 173-184, 2004.

LIMA, T.C.F; PESSOA, A.C.R.G. Dificuldade de Aprendizagem: Principais Abordagens Terapêuticas Discutidas em Artigos Publicados nas Principais Revistas Indexadas no LILAC de Fonoaudiologia no Período de 2001 a 2005. **Revista CEFAC**. v.9, n.4, 2007.

MARTINS, C.C. **Neuropsicológica: teoria e prática**. Artmed. São Paulo. 2008.

MACKENZIE, J.W. Daycase anaesthesia and anxiety. A study of anxiety profiles amongst patients attending a Day Bad Unit. **Anaesth Oxford.** v.44, n.5, p.437-440, 1989.

MIGUEL, S.E, MARTÍN, M.J. **Las dificultades en el aprendizaje de la lectura**. Madrid: Sintesis, 1998.

MYCHAILYSZYN, M.O; MENDEZ. J.L; KENDALL. P.C**.** School Functioning in Youth With and Without Anxiety Disorders: Comparisons by Diagnosis and Comorbidity**. School Psychology Review**. p.106–121, 2010.

MONTIEL, J.M; BARTHOLOMEU, D. *et al.* Dificuldade de Aprendizagem na Escrita e Habilidades Sociais em Criança do Ensino Fundamental. **Revista Portuguesa de dificuldade de Aprendizagem**. p.1-34, 2011.

MOLINA, O.F. **Estresse no Cotidiano**.SãoPaulo:Pancast,1996.

MORRIS, L.W; DAVIS, M.A; HUTCHINGS, C.H. Cognitive and emotional componets of ansiety literature review and a revised worry emotional scale. **Journal of educational psychology.** v.73,n. 16, 1981.

NARDI, A.E; FONTENELLE L.F; CRIPPA J.A.S. Novas Tendências em Transtorno de Ansiedade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. v.34, 21, 2012.

NAVAS, A.L.G.P; PINTO, J.C.B.R; DELLISA, P. R. R. Avanços no Conhecimento do processamento da Influência em leitura: da palavra ao texto. **Jornal da Sociedade Brasileira De Fonoaudiologia.** v.4, n.3, p.553-559, 2009.

NELSON, J.M. HARWOOD, H. Jounal of Leraning Disabilities. Hammill Institute on Disabilites. **Journal of Learning Disabilities**. v.44, n.1, p.3-17, 2010,

NEPOMUCENO, P.F; AVILA, C.R.B. Caracterização do desempenho de escolares com e sem dificuldades de leitura em tarefas de decodificação leitora. Desempenho em decodificação leitora. **Revista Desempenho em decodificação leitora**. p.1-8, 2012.

NICASIO. G. J. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguaguem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

OLIVEIRA, G.C. **Psicomotricidade: um estudo em escolares com dificuldades em leitura e escrita**. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, SP,1992.

OLIVEIRA, S.M.S.S; Sintoma de ansiedade mais comum em adolescentes**. Revista de psicologia da Vetor Editoras.** v. 6, n.2, p.43-50, 2005.

Organização Mundial Da Saúde. **Classificação dos transtornos mentais e de comportamento da CID 10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Trad. Centro Colaborador da OMS para Classificação de Doenças em Português.** Porto Alegre: Artes Médicas, 199.

PEREGRINO, A. Ansiedade normal e patológica.ed. Nacional, rio de Janeiro, 1997.

PEREIRA, A.I.F; BARROS, L, Mendonça, D. **Cognitive errors and anxiety in school aged children**. Psicologia Reflexão e Crítica, p. 400-406, 2012.

RIBEIRO, L; BUSNELLO, J; KAPCZINSKI, F. **Neurofisiologia dos transtornos da ansiedade. IN: BERNIK MA. Benzodiazepínicos: quatro décadas de experiência.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

ROCHA, I. **Estudos de ansiedade escolar: avaliação de situações positivas e negativas, ansiedade e nível de realização**. (Tese de mestrado), Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, 1976.

SALLES, J.F; PARENTE, M.A.M.P. **Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. Reflexão e Crítica**. São Paulo: Psicologia. Reflexão e Crítica. 2002.

SALLES, J.F; PARENTE, M.A.M.P. Variabilidade no desempenho em tarefas neuropsicológicas entre crianças de 2ª série com dificuldades de leitura e escrita. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. v. 60, n. 1, 2008.

SÁNCHEZ, M.E; MIGUEL, M.J. **Las dificultades en el aprendizaje de la lectura**. In SANTIUSTE BERMEJO, V., BELTRÁN LLERA, J.A. Dificultades de aprendizaje. Madrid: Sintesis, 1998.

SANGURO, O.A. Impacto of evaluation anxiety on adult learning. **Journal of Research and Development in Education.** v.31, n.2, 1998.

SEABRA, A.G; CAPOVILA, F.C. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2010.

SEABRA, A.G; DIAS, N.M; CAPOVILLA, F.C. **Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: Leitura, escrita e aritmética**. São Paulo: Memmon. 2013.

SEABRA, A.G; CAPOVILA, F.C. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo: Memnon, 2011.

SENA, J.D.W; LOWE. P.A; LEE. S.W; Significant Predictors of Test Anxiety Among Students With and Without Learning Disabilities. **Journal of Learning Disabilities**. v.40, n.4, p.360-376, 2007.

SISTO, F.F**. Dificuldade de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE)**, São Paulo: Vozes.2001.

SISTO, F.F; FERNANDES, D.C. Dificuldade Linguística na Aquisição da Escrita e Agressividade. **Psicologia Escola e Educacional.** v.8, n.1, 2004.

SISTO, F.F. **Escala de Avaliação da Escrita.** Relatório técnico. Itatiba: Universidade São Francisco, 2005.

SILVA, W.V; FIGUEIREDO, V.L.M. Ansiedade infantil e instrumentos de avaliação: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. v.27, n.4, p.329-335, 2005.

SISTO, F.F; MARTINELLI, S.C. **Afetividade e dificuldade de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógico**. São Paulo: vetor, 2006.

SILVA, D.A; MOTA, M.M.P.E. Déficits nas habilidades metalinguísticas em crianças com dificuldades na leitura**. Revista de Psicologia em Pesquisa**. v.3, n.2, p.110-118, 2009.

SOUZA, A.R.M; SISTO, F.F. Dificuldade de Aprendizagem em Escrita, Memória e Contradições. **Psicologia Escolar e Educacional**. v.5, n.2, 2001.

STERNBERG, R.J; GRIGORENKO, E.L. Crianças rotuladas – **o que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Artmed. 2003.

SUEHIRO, A.C.B. Dificuldade de aprendizagem da escrita num grupo de crianças do ensino fundamental**. Revista de Psicologia da Vetor Editora**. v.7, n.1, p.59-68, 2006.

SCHIAVONI, A. **Dificuldades de aprendizagem em escrita e percepção de alunos sobre expectativas de professores**. (Dissertação de Mestrado). UNICAMP, SP, 2004.

SHANY. M; WLENER. J; FEINGOLD. Knowledge About and Preoccupation With Reading Disabilities: A Delicate Balance. **Journal of Learning Disabilities**. v.13. n 9, p.120-145, 2011.

SMITH, C; STRICK, L. **Dificuldade de Aprendizagem a-z: guia completo para educadores e pais.** São Paulo: Artimeds, 2012.

THALER, N.S; KASEMI, E. WOOD, J.J. Measuring Anxiety in Youth with Learning Disabilities: Reliability and Validity of the Multidimensional Anxiety Scale for Children (MASC). **Child Psychiatry** & **Human Development**. v.41, n.5, p.501–514, 2010.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas,1991.

TEIXEIRA, G. **Transtorno Comportamentais na Infância e Adolescência**. São Paulo: Rubio, 2008.

VASCONCELOS, A.S; COSTA, C; BARBOSA, L.N.F. Do transtorno de ansiedade ao câncer. **Revista da SBPH.** 2008.

WEI. C; KENDAL, P.C. Child Perceeived Parenting Behavior: Childood Anxiety and Related Symptoms. **Child** & **Family Behavior Therapy**. v.36, n.1, p.1-18, 2014.

WOOD. J. Effecy of Anxiety Reduction on Chiledren's School performance and Social Adjustment. **Developmental psychology**. v.42, n.2, 2006.

ZAMIGNANI, D; BANACO, R. Um panorama analítico- comportamental sobre os transtornos de ansiedade. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. v.7, n.1, 2005.

ZUCOLOTO, K. A; SISTO, F.F. Dificuldade em escrita e compreensão em leitura. **Interação em Psicologia**. v.6, n.2, 2002.

APÊNDICE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Universidade do Vale do Sapucaí

Senhores pais ou responsáveis, seu filho está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa “Relação da Ansiedade com a Dificuldade de Aprendizagem em Leitura e Escrita”, desenvolvida pela pesquisadora Professora Dra. Sandra M. Sales Oliveira e aluna Jasiele Aparecida de Oliveira Silva, do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí.
A justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa é obter uma melhor compreensão da relação entre a ansiedade com as dificuldades em leitura e a escrita, assim pode-se criar estratégias e programas que visem minimizar as consequências que a ansiedade produz na aprendizagem dos alunos para que consigam obter um melhor desempenho acadêmico.

Assinando este Termo de Consentimento o (a) senhor (a) demonstrará que está ciente de que:

1- O objetivo da pesquisa é verificar a correlação entre a dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita com a ansiedade.

2- Será realizada a aplicação dos testes Escala de ansiedade; Teste de desenvolvimento escolar (TDE); Escala de Avaliação da Escrita EAV e o de compreensão ortográfica. A aplicação dos testes será em duas etapas, a primeira de forma coletiva em sala de aula e a segunda etapa, também coletiva, mas em um laboratório de informática da própria Instituição de Ensino onde seu filho estuda e que permite a coleta da presente pesquisa. Durante o estudo será solicitado que o seu filho, voluntariamente, colabore com o preenchimento dos testes. Os testes serão aplicados em dois dias, no primeiro serão aplicados à escala de ansiedade e o subteste de leitura do TDE, em sala de aula, no segundo dia será aplicado o EVA e o de compreensão de ortografia, sendo esse ultimo no laboratório de informática. As aplicações nos dois dias estão estimadas em um tempo de 30 minutos cada dia.

3- Esses exames costumam ser bem aceitos e não trazem nenhum risco, desconforto ou prejuízos à integridade física, moral ou psicológica do seu filho.

4- Seu filho receberá toda explicação antes das aplicações, dessa forma poderá obter quaisquer esclarecimentos antes e após a realização da pesquisa. Pela participação no estudo, você e seu filho não receberão qualquer valor em dinheiro, mas terão a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Ainda, não terá qualquer despesa por participar da pesquisa. Seu nome ou identificação pessoal, assim como do seu filho, não aparecerá em qualquer momento no estudo, nem em nenhum tipo de publicação como teses ou artigos, pois será identificado com um número aleatório.

5- A participação no estudo não acarretará nenhum prejuízo acadêmico ao seu filho. Essa pesquisa é meramente investigativa e não haverá continuidade para seu filho, como por exemplo, intervenção psicopedagógica durante ou após a realização da pesquisa;

6- Poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí para obter esclarecimentos, apresentar reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: (035) 3449-2199 ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí, pelos Tel/Fax-CEP/Univas (035) 3449-2199, Avenida Pref. Tuany Toledo, 470, Pouso Alegre/MG;

7- E ainda poderá entrar em contato com a responsável pelo estudo, Jasiele Aparecida de Oliveira Silva sempre que julgar necessário pelo telefone (35) 91992295 e pelo e-mail jasiele_oliveira@yahoo.com.br;

8- Os pais ou responsáveis e também os próprios voluntários participantes estarão livres para interromperem a qualquer momento sua participação na pesquisa;

9- O voluntário que participar da pesquisa não sofrerá prejuízos na instituição de ensino. E os voluntários que não participarem ou desejarem interromper sua participação na pesquisa também não sofrerão prejuízos na instituição;

10-É necessário, ainda, a sua autorização, mediante assinatura deste termo, que a pesquisadora poderá ter acesso às notas semestrais do seu filho no qual ocorrerá à coleta de dados, lembrando que esse dado também será estritamente restrito a análise da pesquisadora aluna e de sua orientadora, pesquisadora responsável por este estudo.

11- Os dados pessoais de seu filho (a) serão mantidos em sigilo, e não serão utilizados em momento algum, nem mesmo em publicações. Apenas serão utilizados resultados gerais obtidos por meio da pesquisa e que serão empregados somente para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

12- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com a pesquisadora responsável.

Termo de consentimento livre, após esclarecimento.

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento meu filho(a) será submetido(a). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper a participação de meu filho (a) a qualquer momento, assim como ele próprio pode decidir e/ou interromper sua participação, sem justificar nossa decisão e que isso não afetará em nada a vida escolar de meu filho. Sei que o nome e dados pessoais, meus e de meu filho não serão divulgados, que não terei despesas e não receberei dinheiro pela participação do meu filho no estudo.

Eu concordo em autorizar meu filho_____, a participar do estudo.

Pouso Alegre, MG, ____ de _____ de 2013.

_____

Assinatura do Voluntário (a) ou responsável legal

RG: _____

CPF:_____

_____

_____

Pesquisadora responsável	Pesquisadora responsável
Sandra M.da S. Sales Oliveira	Jasiele Ap. De Oliveira Silva
CPF:345.920.676-49	CPF: 061.346.806-64
Universidade do Vale do Sapucaí	Universidade do Vale do Sapucaí

ANEXO I – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS DR.JOSÉ ANTÔNIO GARCIA COUTINHO -

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RELAÇÃO DA ANSIEDADE COM A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM EM LEITURA E ESCRITA

Pesquisador: Sandra Maria da Silva Sales Oliveira
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 25177913.5.0000.5102
Instituição Proponente: FUNDACAO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAI
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 482.310
Data da Relatoria: 04/12/2013

Apresentação do Projeto:
As pesquisas que norteiam sobre as dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar necessitam de uma maior atenção, sendo que o fracasso escolar presente nas escolas brasileiras sofre influencias que podem estar relacionados com tais insucessos. No presente estudo, uma das vertentes pesquisada sobre o fracasso escolar esta relacionada com a relação da ansiedade com a dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita.Para a criança ter um bom desenvolvimento da leitura, é necessário que ela passe por vários estágios até adquirir o processo do aprendizado dessa habilidade. No primeiro momento da aprendizagem da leitura a criança conhece a palavra pelo meio de pistas fonética; depois esse reconhecimento passa a ser controlado e por fim essa habilidade torna-se acontecer de forma espontânea. Após passar por esses processos a criança adquire um amplo número de estratégias cognitivas e metacognitivas, e com isso, no processo da leitura se torna fluente e com grande competência nessa habilidade.É através da vivência dessas fases que a criança adquireum reconhecimento linguistico e contextual necessário para uma boa leitura, mas quando acontece uma falha no processo dessas fases a criança terá dificuldades no conhecimento caracteristico e consequentemente a motivação será afetada, tendo uma redução da mesma, tanto no que diz respeito à ação como a perspectiva dessa criança.

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470
Bairro: Campus Fátima I **CEP:** 37.550-000
UF: MG **Município:** POUSO ALEGRE
Telefone: (35)3449-2199 **Fax:** (35)3449-2300 **E-mail:** pesquisa@univas.edu.br

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL:Verificar a correlação entre a dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita com a ansiedade.

OBJETIVOS ESPECIFICOS: Verificar qual das variáveis (leitura ou escrita)causa a ansiedade.

Analisar qual das dificuldades que mais gera ansiedade, a dificuldade de leitura ou a dificuldade de escrita.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:Devido aos instrumentos e procedimentos os riscos da pesquisa são mínimos. Para minimizar os riscos os alunos serão orientados, acompanhados e qualquer dúvida referente as questões será explicado no ato da aplicação.

Benefícios:A pesquisa poderá contribuir para o desenvolvimento dos alunos com dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita. Caso a ansiedade seja uma variável que influência no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, o psicólogo juntamente com o professor e o pedagogo poderão intervir no processo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Para pesquisa randomizada, quantitativa, primaria e de corte transversal serão selecionados para participarem 500 alunos de ambos os sexos, com idade entre 08 a 16 anos, de segunda a quinta serie, sendo 125 alunos de cada serie. Para avaliação da ansiedade será utilizado o Inventário de Ansiedade na Escola, o testeEVA para avaliação da escrita e o TDE para avaliação da leitura por será utilizada o EARP para reconhecimento ortográfico. Os testes serão aplicados de forma coletiva e individuais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: OK

TCLE: OK

Critérios de inclusão e exclusão: OK

Instrumento de aplicação da pesquisa: OK

Estatísticas: OK

Aspectos éticos: OK

Cronograma: OK

Orçamento: OK

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470
Bairro: Campus Fátima I **CEP:** 37.550-000
UF: MG **Município:** POUSO ALEGRE
Telefone: (35)3449-2199 **Fax:** (35)3449-2300 **E-mail:** pesquisa@univas.edu.br

Recomendações:

Incluir no orçamento a fonte financiadora.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Incluir no orçamento a fonte financiadora.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

POUSO ALEGRE, 06 de Dezembro de 2013

Assinador por:
FLAVIA JUNQUEIRA DE SOUZA
(Coordenador)

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470
Bairro: Campus Fátima I **CEP:** 37.550-000
UF: MG **Município:** POUSO ALEGRE
Telefone: (35)3449-2199 **Fax:** (35)3449-2300 **E-mail:** pesquisa@univas.edu.br

ANEXO II – INVENTÁRIO DE ANSIEDADE NA ESCOLA

IAE – INVENTÁRIO DE ANSIEDADE NA ESCOLA

Sisto F. F. & Oliveira S. M. S. S.

Nome: _____ Sexo: ____ Idade: ____ Anos

Escola: _____ Série: ____(ensino fundamental - 3 ª e 4ª séries)

		Sempre	Às vezes	Nunca
1	Fico preocupado com minhas notas.....	O	O	O
2	Gosto quando o professor me chama na lousa.....	O	O	O
3	Quando o professor fica bravo, sinto-me ameaçado.....	O	O	O
4	Quando o professor dá as notas das provas, sinto um sufoco.....	O	O	O
5	A sala de aula me assusta.....	O	O	O
6	Quando tenho muita coisa para estudar, fico com tontura.....	O	O	O
7	Quando estou na escola, minha barriga dói.....	O	O	O
8	Eu me sinto cansado quando estou na escola.....	O	O	O
9	Se tenho que ir à lousa, meus músculos ficam tensos.....	O	O	O
10	Gosto de participar das atividades em sala de aula.....	O	O	O
11	Fico com medo de errar os exercícios.....	O	O	O

		Sempre	Às vezes	Nunca
12	Procuro acertar os exercícios que faço na classe.....	O	O	O
13	Tenho vontade de chorar quando meus colegas riem de mim.....	O	O	O
14	Gosto de ler para a classe.....	O	O	O
15	Fico assustado quando a professora chama a minha atenção.....	O	O	O
16	Quero me livrar logo das tarefas escolares.....	O	O	O
17	Fico paralisado na hora da prova.....	O	O	O

18 Sinto falta de ar na sala de aula.....	O	O	O
19 Fico tenso no dia de prova.....	O	O	O
20 Na hora da prova, esqueço tudo o que estudei.....	O	O	O
21 Gosto quando acerto as tarefas.....	O	O	O
22 Meu professor diz que preciso ficar quieto.....	O	O	O
23 Na hora de ir para a escola sinto enjôo.....	O	O	O
24 Não consigo me concentrar nas atividades escolares.....	O	O	O
25 Quero que a aula termine logo.....	O	O	O

	Sempre	Às vezes	Nunca
26 Tenho notas boas.....	O	O	O
27 Sinto-me desanimado para brincar com meus colegas.....	O	O	O
28 Gosto de brincar com meus colegas na hora do recreio.....	O	O	O
29 Tenho dificuldade para conversar com meus colegas.....	O	O	O
30 Meus colegas gostam de mim.....	O	O	O
31 Fico com as mãos frias só de ficar perto de meus colegas.....	O	O	O
32 Durante o tempo que fico na escola, meu coração bate rápido.....	O	O	O
33 Na escola, tenho medo de algo estranho me acontecer.....	O	O	O
34 Sinto-me só mesmo com os meus colegas por perto.....	O	O	O

ANEXO III – TESTE DE DESENVOLVIMENTO ESCOLAR- TDE

Subteste de Leitura

pato mato vela fita medo nata lobo janela minha

saco garra caju sapato osso agulha caminhão agora

tijolo acordar costas tamanho mel arte isca

armadura moeda bandeja palavra aplicado trevo floresta

globo projeto atlas querido guitarra campo bruto

tempestade pingado exausto abusar garagem hospedaria

trouxe azedo chocalho durex explicação nascimento

sucesso rapidez luxuoso rescindido lençóis aeronáutica

quiosque repugnante isqueiro hipócrita advogado

perseverança atmosfera coalhada marsupiais vangloriar

acabrunhado excepcional ricochetear saguões

Escore Bruto (EB): _____ .

ANEXO IV – ESCALA DE AVALIAÇÃO DA ESCRITA - EAVE

Ditar as seguintes palavras dando um tempo para as crianças escreverem uma ao lado da outra, deixando um espaço entre elas. Exemplo a ser colocado na lousa:

cidade bosque banana

Avisar as crianças que nenhuma palavra vai ser repetida. Quando for maiúscula, falar "letra maiúscula" e ditar a palavra. Não é preciso dizer o número de cada palavra, ou seja, ditar apenas as palavras.

1. ficou	19. divertido	37. alegre	55. gente
2. chácara	20. jogando	38. certo	
3. tarde	21. campo	39. ele	
4. Animais	22. aniversário	40. necessário	
5. quente	23. casa	41. muitas	
6. seus	24. não	42. iam	
7. perto	25. achou	43. Meus	
8. pensando	26. Todos	44. contaram	
9. verão	27. atrás	45. brincadeiras	
10. Chegou	28. Quando	46. engraçadas	
11. colocou	29. beberam	47. cachorro	
12. chegam	30. companheiros	48. médico	
13. joelho	31. tenho	49. Vontade	
14. gostam	32. Fizeram	50. Passar	
15. sobre	33. voltar	51. difícil	
16. festinha	34. Outros	52. machucou	
17. Burrico	35. mercúrio	53. bastante	
18. estava	36. vizinho	54. esparadrapo	

ANEXO V – ESCALA PARA AVALIAÇÃO DE RECONHECIMENTO DE PALAVRAS (EARP)

Nome: Escola:	Ano:	Sexo:	Idade:

Depois de ouvir a palavra, faça um X na palavra escrita corretamente:

1 - alem - alén - além
2 - emfim - enfin - enfim
3 - jol - gou - gol
4 - palavra - pelavra - pavavra
5 - ventu - vento - vênto
6 - populações - populassões - popuações
7 - pusição - posicão - posição
8 - poduz - produz - produs
9 - pronunciadas - pronuncidas - pronunssiadas
10 - marela - amarrela - amarela
11 - ambienti - anbiente - ambiente
12 - atrazado - atlasado - atrasado
13 - cinzenda - cizenta - cinzenta
14 - clarera - clareira - crareira
15 - clarro - claro - craro
16 - déla - delá - dela
17 - dêrradeiro - deradeiro - derradeiro
18 - decubra - desçubra - descubra
19 - ditância - distânsia - distância
20 - emtrar - entar - entrar
21 - enrado - erado - errado
22 - eztiagem - esfiagem - estiagem
23 - ezemplo - exemplo - ixemplo
24 - eziste - existe - existi
25 - exploração - esploração - exproração
26 - foran - poram - foram
27 - forma - forna - fôrma
28 - fotebol - futebou - futebol
29 - geraumente - geralmente - geralmenti
30 - imaginasão - imaginação - imajinação
31 - importante - inportante - importamte
32 - informação - informassão - infornação
33 - juntaram - juntáram - juntaran
34 - lapis - lápis - lápiz
35 - madrugaba - madrugada - nadrugada
36 - matirial - materiau - material
37 - medico - médica - médico
38 - ninguem - nimguém - ninguém
39 - paineu - painel - panel
40 - paresse - padece - parece
41 - pediátricu - pediátlico - pediátrico
42 - pega-lo - pagá-lo - pegá-lo
43 - proqagandas - propagamdas - propagandas
44 - proparoxítunas - proqaroxítonas - proparoxítonas
45 - raceita - resseita - receita
46 - reponsável - resposável - responsável
47 - socou - çocou - socol
48 - çurgiu - surjiu - surgiu
49 - telas - temas - télas
50 - viria - tiria - virria
51 - vivacidabe - vivaacidade - vivacidade
52 - vontadi - vomtade - vontade
53 - pequenas - peqenas - piquenas
54 - personagens - perçonagens - persomagens
55 - pesquisadas - tesquisadas - pesquisab

6 TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBILICAÇÃO(cessão de direitos)

Esse Termo **deverá ser encadernad**o na dissertação de mestrado, constituindo-se na última folha, ou seja, a folha final do volume da dissertação. Deverá seguir o seguinte modelo, no qual conste:

TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBILICAÇÃO (cessão de direitos)

Declaro, com este Termo, permitir a publicação da dissertação de minha autoria pela Universidade do Vale do Sapucaí, em versão eletrônica e (para fins de uso exclusivamente acadêmico) a ser disponibilizada no site oficial dessa Universidade.

Título da dissertação: Relação da Ansiedade com a dificuldade de Aprendizagem em Leitura e Escrita.

Autoria: **Jasiele Aparecida de Oliveira Silva**

Por ser verdade assino o presente Termo em meu nome.

Assinatura: _____

Pouso Alegre, _____de _____ de _____.