

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências – Campus de Bauru**

VICTORIA MOLINARI

**AFETIVIDADE E FRACASSO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: Uma revisão sistemática da literatura brasileira**

**BAURU
2023**

VICTORIA MOLINARI

**AFETIVIDADE E FRACASSO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: uma revisão sistemática da literatura brasileira**

Orientadora: Profa. Dra. Rita Melissa Lepre

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Bauru, para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

BAURU

2023

M722a	<p>Molinari, Victoria</p> <p>Afetividade e fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental : uma revisão sistemática brasileira / Victoria Molinari. -- Bauru, 2023</p> <p>49 f. : il.</p> <p>Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru</p> <p>Orientador: Rita Melissa Lepre</p> <p>1. Afetividade. 2. Fracasso escolar. 3. Dificuldades de aprendizagem. 4. Educação. I. Título.</p>
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido pai, Richard, que dedicou toda sua vida à minha felicidade e bem estar.

À minha amada mãe, Sidnéa, fonte de luz e amor que me orgulha e me inspira para todos os passos que dou em minha vida.

À Aline, minha irmã, companheira de vida e minha outra metade.

A Renan, meu grande amor, que divide comigo todas as tristezas e alegrias, e que sempre confiou e acreditou em mim mais do que eu jamais pude.

À Mag, minha amada e adorada gatinha, que sempre me faz sorrir e me acolhe, mesmo em meus momentos de maior tristeza.

À minha querida professora e orientadora Rita Melissa Lepre, por me despertar um novo amor no início da graduação e me acompanhar e guiar na fase final desta etapa de minha jornada acadêmica.

A todos os professores que atravessaram minha vida e me deixaram marcas.

“A criança não sabe senão viver sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto. Mas o que é que vai prevalecer neste conhecimento: o ponto de vista do adulto ou o da criança?”

(Wallon 2007, p. 9)

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo, por meio de uma revisão sistemática de literatura, levantar as principais perspectivas a respeito das relações entre a afetividade e as situações de fracasso escolar enfrentadas por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Foi realizada pesquisa com foco no levantamento de artigos produzidos por pesquisadores brasileiros, em seu idioma de origem, ao longo dos anos posteriores ao estabelecimento das Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Pedagogia (2006), sob hipótese inicial de que a referida regulamentação poderia desencadear mudanças conceituais significativas a respeito do tema. Os artigos analisados apresentaram grande aderência entre si, o que favoreceu a análise dos conteúdos. Os resultados obtidos nos artigos analisados apontam a prevalência de perspectivas ambientalistas e concepções dicotomizadas enraizadas nas diferentes esferas ligadas a educação escolar, sugerindo apenas pequenos indícios de mudanças positivas ocorridas com a passagem do tempo. Sugere-se novas pesquisas com maior enfoque ao tema, com objetivos de promover uma educação que verdadeiramente atenda a todos, na qual a afetividade também seja uma premissa e se seja considerada como método e resultado da ação docente.

Palavras-chave: afetividade; fracasso escolar; dificuldades de aprendizagem.

ABSTRACT

This research aimed, through a systematic literature review, to explore the primary perspectives on the relationships between affectivity and instances of academic failure experienced by students in the early years of elementary education. The review focused on gathering articles produced by Brazilian researchers in their original language in the years following the establishment of the National Curricular Guidelines for Pedagogy Courses (2006). The initial hypothesis was that this regulation could instigate significant conceptual changes on the subject. The analyzed articles demonstrated a strong coherence, facilitating the analysis of content. The results obtained from the analyzed articles point to the prevalence of environmentalist perspectives and dichotomized conceptions rooted in various spheres related to school education, suggesting only slight indications of positive changes over time. Further research with a more concentrated focus on the topic is recommended to promote an education that genuinely caters to all, wherein affectivity is considered both a premise and a method and result of teaching action.

Keywords: affectivity; academic failure; learning difficulties.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	122
2.1 A afetividade nas vivências escolares.....	122
2.2 A educação escolar e suas contradições.....	155
2.3 O fracasso escolar e seus desdobramentos	177
2.4 Os processos de aprendizagem e as dificuldades relacionadas	198
3 METODOLOGIA	222
3.1 Levantamento inicial.....	222
3.2 Critérios de inclusão	233
3.3 Triagem.....	244
3.4 Critérios de exclusão	254
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	277
4.1 Síntese e breve análise dos artigos selecionados	299
4.2 Relações entre a afetividade e o fracasso na escola	388
4.3 Percepções através do tempo.....	40
5 CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS.....	Erro! Indicador não definido.6

1 INTRODUÇÃO

Há rostos os quais nunca são esquecidos, mesmo com a implacável passagem do tempo. Por outro lado, há rostos que não são lembrados, nem mesmo por aqueles que os olharam atentamente por longos períodos da vida. Sem dúvidas, isso acontece muito na vida escolar: há escolas, turmas e professores que deixam marcas profundas, assim como há escolas, turmas e professores que deixam muito pouco ou quase nada. Os primeiros são levados junto dos alunos, na memória e no coração, seja por bons ou por maus motivos, e farão para sempre parte daqueles sujeitos em contínuo desenvolvimento. Os restantes são deixados pra trás, na sombra do esquecimento, pois suas marcas foram tão fracas que mal se pode vê-las ou senti-las. As forças que caracterizam e contrapõe estes dois grupos são fruto da afetividade. A pesquisa realizada para o presente trabalho surgiu a partir desta e de tantas outras reflexões a respeito das diversas marcas que o mundo é capaz de deixar em quem nele vive, sob a forma de afetos.

Afetos, sendo estes positivos ou negativos, não devem ser compreendidos como produtos de relações puramente emocionais, vínculos de dependência ou demonstrações contínuas de emoções pessoais. Com efeito, de acordo com a teoria psicogenética de Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962), adotada neste trabalho como base para conceituação da afetividade, pode-se considerar que o fenômeno dos afetos - ou a afetividade -, é um conjunto de fatores intrínsecos e extrínsecos essencialmente ligado à constituição dos sujeitos, e que perpassa, entre inúmeros fatores, a experimentação do reconhecimento, do pertencimento, da identificação, da descoberta, da valorização, da liberdade, da confiança, da segurança e da admiração. Ainda sob este prisma, compreende-se que as emoções estão vinculadas a processos corporais e biológicos, entre os quais estão as alterações no tônus muscular, a produção e repressão hormonal e as demais atividades da região subcortical (Galvão, 2014; Mahoney; Almeida, 2012).

Compreende-se, então, que os afetos se fazem presentes sempre que os sujeitos interagem com o mundo, e isso não seria diferente quando se trata da vida escolar. Nesse sentido, as relações entre a afetividade e a aprendizagem representam uma questão amplamente pesquisada e evidenciada nas últimas décadas, sobretudo nas áreas da Educação e da Psicologia. Além dos estudos wallonianos citados anteriormente, as teorias psicogenéticas de Jean Piaget e Lev Semionovitch Vigotski

podem ser apontadas como tendo sido algumas das principais contribuintes para a construção de uma base de conhecimento mais abrangente e sensível a respeito do desenvolvimento humano em suas diferentes ramificações: intelectual, psíquica, emocional e cognitiva.

Nota-se que as mudanças não ocorreram apenas em relação à produção e acesso ao conhecimento científico. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, consolidou-se como um dos maiores marco civis relacionados a garantia de direitos a nível global e abriu possibilidades para diversos caminhos. No Brasil, alguns destes caminhos se relacionam com o aumento na qualidade da educação e as possibilidades de acesso ao sistema educativo.

De fato, por meio das décadas de luta e reivindicações sociais que se mantiveram até os dias atuais, o país conseguiu alcançar consideráveis avanços relacionados à cidadania e à organização do sistema educativo. Em contrapartida, é de conhecimento comum que a educação brasileira, enquanto sistema, é historicamente precarizada, sendo insuficiente para suprir as necessidades da população ou mesmo para garantir aquilo à que se propõe. As pesquisas quantitativas realizadas anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a respeito das condições escolares de estudantes brasileiros da educação básica, revelaram a persistência de índices de distorção idade-série, assim como percentuais não satisfatórios de rendimento escolar.

Estes dois indicadores educacionais se relacionam diretamente com o conceito de fracasso escolar, fenômeno que tem se consolidado ao longo do tempo como um problema sistemático na educação básica brasileira, e pode ser compreendido como a situação em que se encontram escolares que apresentam baixo rendimento acadêmico, histórico de múltiplas repetências e dificuldades persistentes de aprendizagem, além de estudantes considerados desajustados ou que apresentam comportamentos indesejáveis (Patto, 2020; Bossa, 2002; Gualtieri; Lugli, 2012). Os fatores de risco relacionados ao fracasso escolar, assim como as características e indicativos apresentados por estudantes que enfrentam essa situação, têm sido amplamente estudados no meio acadêmico sob diferentes perspectivas. Dentre a gama de relações apontadas como influentes para a inadequação dos sujeitos em relação a escola estão o contexto social, o contexto familiar, a situação socioeconômica, as condições de saúde física e psíquica, além de problemas de caráter emocional.

Nas sociedades ocidentais, disseminou-se através dos séculos a concepção que separa as emoções humanas da racionalidade, como se estas fossem distintas ao ponto de desequilibrar as percepções dos sujeitos (Vasconcelos, 2004). A sombra do imaginário dicotômico entre razão e emoção pode ser considerada, hoje, parte do senso comum, se mostrando presente nas relações sociais de maneira geral, como nas estruturas familiares e nas relações educativas estabelecidas nos espaços formais de educação. Entretanto, esta concepção está em contraposição às principais teorias e estudos científicos atuais que apontam no sentido da integralidade entre os aspectos intelectuais e afetivos nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, assim como na constituição do ser humano enquanto sujeito.

Compreende-se que a afetividade dos sujeitos estudantes é invariavelmente presente e latente ao longo de suas trajetórias educativas pessoais, sendo parte integrante da experiência de aprender e se desenvolver na escola. A superação das condições e circunstâncias que induzem ao fracasso escolar, independente de suas origens, representaria enorme contribuição para a luta por uma sociedade igualitária de direitos, além de grandes mudanças relacionadas a vivência escolar de alunos e professores.

Diante dessas premissas, determinou-se como pertinente a realização de uma revisão sistemática que pudesse indicar quais são as perspectivas levantadas por pesquisadores brasileiros a respeito das relações entre a afetividade e as situações de fracasso escolar nas últimas décadas, além de verificar possíveis mudanças nas concepções ao longo do tempo. Dessa forma, o objetivo principal desta pesquisa foi identificar as percepções de professores, estudantes e profissionais da saúde registradas por pesquisadores brasileiros a respeito da relação entre afetividade e as situações de fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. Ainda, objetivou-se verificar a hipótese de ocorrência de mudanças conceituais e conceptuais relativas ao tema, que possam ter sido desencadeadas nos anos posteriores à homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, estabelecida por meio da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Para tanto, buscou-se ao longo da pesquisa realizada para compor o presente trabalho, compreender como se constituem as trajetórias educacionais de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental que enfrentam situações de fracasso escolar, assim como investigar como se sentem estes estudantes em meio a suas próprias vivências escolares, e avaliar de que forma estas circunstâncias podem influir nas futuras

possibilidades de vida destes sujeitos. Com este objetivo, foram explorados materiais científicos que revelassem as percepções de alunos, professores e psicólogos envolvidos na dinâmica escolar.

Este trabalho de conclusão de curso foi estruturado em seis seções, as quais foram organizadas da seguinte maneira: na primeira seção, foram introduzidos os conceitos essenciais para a compreensão do tema trabalhado, assim como foram expostos os objetivos norteadores da pesquisa realizada. Na segunda seção, buscou-se expor as concepções dos principais autores utilizados como base teórica e metodológica para a pesquisa realizada. Na terceira seção, foram explicitadas as etapas metodológicas percorridas para a realização do presente trabalho. Na quarta seção, foram apresentados, sintetizados e correlacionados os resultados obtidos após análise e extração de dados dos materiais recuperados para revisão. Na quinta seção, foram realizadas considerações relacionadas ao resultado final da pesquisa realizada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, foram apresentados e relacionados os principais autores e estudos utilizados como base teórica para a construção e fundamentação da pesquisa realizada para o presente trabalho. Nas subseções seguintes foram organizados os temas centrais escolhidos como objetos de estudo para a referenciada pesquisa, assim como foram estabelecidas relações entre estes temas.

2.1 A afetividade nas vivências escolares

À luz da teoria walloniana, a afetividade pode ser compreendida como a capacidade biológica e psíquica de afetar e ser afetado pelo mundo exterior a si, o que inclui, invariavelmente, o outro (Mahoney, Almeida 2014; La Taille *et al.*, 2019). Esse aspecto humano emerge em diferentes níveis durante todo o processo de desenvolvimento, mas tem origem ainda na tenra idade, período em que os bebês passam a mobilizar e sensibilizar os adultos que os cercam através de expressões corporais rudimentares e, sobretudo, através do choro, para que possam suprir as necessidades básicas sentidas pelo corpo (Wallon, 2007). Essa potência mobilizadora, também chamada de epidêmica, é ressaltada por La Taille *et al.* (2019, p. 132) ao indicar que “[...] ela fornece o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos e supre a insuficiência da articulação cognitiva nos primórdios da história do ser e da espécie”.

Sob esta perspectiva, os sentimentos e emoções se traduzem em fenômenos psíquicos, mas essencialmente ligados a corporeidade e a própria experiência física e social, sendo parte integrante do processo de desenvolvimento psíquico e cognitivo dos seres humanos, pois configuram-se como pilar central para o estabelecimento das estruturas iniciais que darão base ao indivíduo em formação. A total dependência em relação ao outro durante os primeiros anos de vida levam os sujeitos a constituir recursos de comunicação baseados em suas emoções primitivas, mesmo que, a princípio, estes meios sejam espontâneos e esvaziados de abstração (Galvão, 2014; Mahoney; Almeida, 2012).

Entretanto, como já mencionado, não é apenas nos primeiros anos de vida que a afetividade aparece como componente constituinte do desenvolvimento humano. A emoção está no centro da estruturação do ser em todas as etapas da vida, assumindo

papel complementar e alternado em relação à cognição e a inteligência durante a infância, o que evolui de acordo com as etapas de desenvolvimento para, posteriormente, se desenvolver em um sistema mais complexo e menos caótico:

Quando se trata de analisar o domínio dos afetos, nada parece haver de muito misterioso: a afetividade é comumente interpretada como uma 'energia', portanto como algo que impulsiona as ações. Vale dizer que existe algum interesse, algum móvel que motiva a ação. O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos e situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a Razão está a seu serviço. (La Taille, 2019, p. 101)

Emoções e sentimentos se manifestam no corpo, mas são despertados através da interação do sujeito com o mundo exterior a si, podendo se originar com diferentes intensidades, significados, e por meio de diferentes causas, dada a variabilidade de condições em que a vida humana subsiste. Nesse sentido, destaca-se a influência poderosa que exerce o meio sobre o sujeito em formação e, invariavelmente, a influência que o outro circundante exerce, também, sobre esse sujeito:

É inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante. Não porque criam peça por peça suas atitudes e seus modos de sentir, mas precisamente, ao contrário, porque se dirigem, à medida que ela desperta, a automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas contém em potência, e, por intermédio deles, as reações de ordem íntima e fundamental. Assim, o social amalgama ao orgânico. (Wallon, 2007, p. 122)

Segundo Espinosa (2009), o afeto pode ser compreendido como o fenômeno pelo qual as experiências humanas são sentidas pelo corpo e substancializadas pela mente. Nesse sentido, a afetividade adota caráter essencialmente social, visto sua presença latente em toda e qualquer interação entre o sujeito e o mundo. Segundo o autor, ao interagir com o que é exterior a si, o sujeito é marcado por impressões, podendo estas serem positivas, negativas ou neutras, que influenciam essencialmente sua potência de ação. Esta perspectiva vai ao encontro do que afirma La Taille (2019, p. 102) ao ressaltar que “[...] a afetividade seria a energia, o que move a ação, enquanto a razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações”.

A respeito do papel da afetividade no desenvolvimento e constituição dos sujeitos, há como tendência secular a crença de que a razão, ou a inteligência, é característica psíquica dissociada - quando não polarizada - em relação aos sentimentos e emoções (Brazão, 2015; La Taille *et al.*, 2019; Vasconcelos, 2014). De acordo com essa perspectiva dicotômica, os afetos são corruptores dos processos do pensamento, tendo suas origens nas funções psíquicas inferiores não intelectualizadas e primitivas e, por isso, precisam ser superados ou suprimidos em benefício da racionalização e do desenvolvimento intelectual:

Acredita-se que apenas o pensamento leve o sujeito a atitudes racionais e inteligentes, cujo expoente máximo é o pensamento científico e lógico-matemático. Já os sentimentos, vistos como “coisas do coração”, não levam ao conhecimento e podem provocar atitudes irracionais. Produzem frades de segundo plano, próprias da privacidade “inata” de cada um. Seguindo essa crença, as instituições educacionais caminharam para a ênfase da razão, priorizando tudo o que se relaciona diretamente ao mérito intelectual. (Vasconcelos, 2004, p. 617)

Essa crença polarizante pode ser compreendida, entre outros fatores, como reflexo da filosofia cartesiana predominante no pensamento das sociedades ocidentais a partir do século XIX (Brazão, 2015). Entretanto, apesar dos indícios de forte influência, os estudos filosóficos de René Descartes não determinam especificamente a separação entre corpo e mente de maneira generalizada. Com efeito, Descartes (2004) propõe, em suas meditações, que a condição humana não se dá senão através do uníssono entre os sentidos e o intelecto - ou o corpo e a alma -, mas indica que estes dois aspectos se separam em essência. De acordo com o filósofo, esta separação se explicita por meio da compreensão de que a alma, quando libertada do corpo e de suas percepções confusas e irrealis, poderia existir em plenitude de possibilidades; já o corpo, quando dissociado da alma pensante, existiria apenas em condição de autômato, como ocorre com os animais não-humanos. Essa perspectiva pressupõe a correlação entre os aspectos razão e emoção, mas de forma profundamente hierarquizada, como aponta Rocha (2004).

Nesse sentido, ainda, ressalta-se a forte presença dessa percepção dicotômica sobre afetividade e inteligência na gestão e organização dos sistemas escolares contemporâneos:

É comum, ainda hoje, no âmbito escolar, o uso de uma concepção teórica que leva os educadores a dividirem a criança em duas metades: a cognitiva

e a afetiva. Esse dualismo é um dos maiores mitos presentes na maioria das propostas educacionais da atualidade. A crença nessa oposição faz com que se considere o pensamento calculista, frio e desprovido de sentimentos, apropriado para a instrução das matérias escolares clássicas. Acredita-se que apenas o pensamento leve o sujeito a atitudes racionais e inteligentes, cujo expoente máximo é o pensamento científico e lógico-matemático. Já os sentimentos, vistos como “coisas do coração”, não levam ao conhecimento e podem provocar atitudes irracionais. (Vasconcelos, 2004, p. 617)

Destaca-se, assim, para análises iniciais a respeito da influência dos afetos na construção do ser e nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, a concepção da afetividade como aspecto humano essencialmente psíquico, social e biológico, que se desenvolve em relação de alternância e complementaridade à inteligência e à cognição, e que se diferencia daquele que ocorre com outros animais:

[...] a caracterização que apresenta a atividade emocional é complexa e paradoxal: ela é simultaneamente social e biológica em sua natureza; realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida por meio da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é a forma como o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde a sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que instaura com o ambiente social, ela garante acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo da sua história. Assim, é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Nesse sentido, ela lhe dá origem. (La Taille *et al.*, 2019, p. 132)

A partir destas análises iniciais, torna-se perceptível que a afetividade tem sido considerada, ao longo das últimas décadas, como aspecto de fundamental importância nos processos de desenvolvimento humano, apesar da variedade de concepções e percepções a este respeito. Ainda, ressalta-se a necessidade de superação das dicotomias relacionadas ao par razão-emoção, sobretudo dada a variedade de estudos científicos nas áreas da psicologia e da educação que propõe a concepção de integralidade entre estes dois aspectos (Vasconcelos, 2004; Loos-Sant’ana, 2010).

2.2 A educação escolar e suas contradições

No Brasil, a escola contemporânea configura-se como uma instituição social movida por ideais que envolvem a construção de uma sociedade melhor (Bossa, 2002), tendo como uma de suas principais funções sociais, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabelecida pela lei nº 9394, de

20 de dezembro de 1996, possibilitar a formação de cidadãos críticos, participativos e autônomos que, através dos estudos e vivências escolares, possam desenvolver-se intelectual e emocionalmente (Brasil, 1996). Nesse sentido, o direito à escolarização representa ainda o acesso a possibilidades: a escola comumente representa a primeira e maior possibilidade de apropriação do conhecimento socialmente construído pela humanidade nas mais diversas áreas.

Não obstante, o acesso à educação escolar é direito assegurado pelo Art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, 1988), e é dever estipulado pela Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, que determinou a obrigatoriedade escolar de crianças e adolescentes entre quatro e dezessete anos (Brasil, 2009). De fato, os marcos legais citados representaram o impulso para alguns dos maiores avanços já conquistados pela sociedade brasileira em relação à escolarização, mas não são o suficiente para garantir o funcionamento pleno do sistema educativo no país. Apesar das conquistas já alcançadas, nota-se que a precariedade da educação brasileira, enquanto sistema, é histórica e estrutural (Loos-Sant'ana; Sant'ana-Loos; Cebulski, 2010; Oliveira, 2004; Silva; Souza, 2013; Derisso; Duarte, 2017) e amplamente reconhecida pela população do país, que tem se mantido em luta pela melhoria destas condições ao longo das décadas (Saviani, 1999).

Em uma sociedade de classes, na qual as possibilidades de vida são moldadas pelas determinações das classes dominantes, a escola e a aprendizagem escolar estão, também, sujeitas a estas determinações. Nesse sentido, de acordo com Saviani (1999, p. 37) “a escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto”. Neste mesmo sentido, Oliveira, (2004) e Furlanete; Czernisz e Santos (2022), apontam que a escola - e a educação de maneira geral - foram transformadas, gradualmente, de acordo com a emergência do neoliberalismo ligado à expansão do fenômeno da globalização entre as décadas de 1980 e 1990, por meio da qual os conceitos mercadológicos de eficiência, eficácia e produtividade foram transportados para os sistemas educacionais.

Como reflexo destas novas estruturas, o ensino público, assegurado como direito pela legislação do país, torna-se precarizado em recursos e possibilidades (Silva; Souza, 2013), sendo relegado à parcela da população que ocupa as camadas-base da sociedade e deve, à serventia do capital, permanecer em espaços socioeconômicos rebaixados:

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. (Patto, 2020, pg. 104)

Essa configuração se perpetua ao encontrar respaldo nas teorias ambientalistas sobre o desenvolvimento humano, que assumem o meio em que estão inseridos os sujeitos como uma potência limitante, responsável por determinar a construção da personalidade, do caráter e das possibilidades de vida destes sujeitos. Nesse sentido, Patto (2020, p. 101) indica que “estas teorias ambientalistas se fundamentam em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional”.

É neste contexto de luta de classes, frente às necessidades de um povo dominado, que emergem como essenciais as teorias e concepções emancipatórias da educação, a exemplo da pedagogia do oprimido, de Paulo Freire. Segundo o autor, “[...] a pedagogia do oprimido, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação [...]” (Freire, 2019, p. 55). Tais perspectivas apontam para a necessidade de reorganização dos sistemas educacionais de forma a servirem integralmente à emancipação e humanização do povo, o que, idealmente, inclui a superação das barreiras educacionais historicamente construídas e enraizadas no país.

2.3 O fracasso escolar e seus desdobramentos

De acordo com o exposto, nota-se a evidente relação entre a organização do sistema educativo brasileiro e as estruturas de poder dominantes no país. Nesse sentido, ressalta-se a dinâmica de dominação e submissão entre as classes populares e as classes dominantes (Saviani, 1999; Patto, 2020), que tem como um de seus gritantes efeitos a precarização dos sistemas públicos de educação. Pode-se considerar que esse contexto se materializa, entre diversos aspectos, no fenômeno do fracasso escolar, que representa um dos principais indicativos de falhas relacionadas à educação no Brasil.

O fracasso escolar engloba diferentes formas de inadequação entre o aluno e o sistema escolar no qual este está inserido: repetências, evasão, questões

comportamentais e, sobretudo, dificuldades de aprendizagem (Patto, 2020; Bossa, 2002; Gualtieri; Lugli, 2012). Nesse sentido, apesar do termo ter sido aceito e amplamente utilizado para a definir o fenômeno como objeto de estudo, torna-se importante a reflexão a respeito de sua utilização. A palavra fracasso traz consigo a carga da responsabilidade, da inaptidão, e relega aos estudantes a culpa por sua situação de insucesso, impactando diretamente a autoestima e a autoimagem destes sujeitos (Mahendra; Marin; Pozzobon, 2017).

Bossa (2002), aborda o fracasso escolar sob uma perspectiva sintomática. Nesse sentido, o termo sintoma é aplicável pois sugere indícios de um problema; de um entrave, o qual pode reverberar em amplos prejuízos não apenas para o aluno em situação de fracasso, mas para a sociedade na qual ele está inserido. Segundo a autora, “a função que a escola tem em nossa cultura faz dessa instituição o lugar privilegiado na formação de um sintoma; ela não só gera o sintoma, como também o denuncia” (Bossa, 2020, pg. 60).

Na concepção de Gualtieri e Lugli (2012), o fracasso escolar, enfrentado por tantos jovens e crianças no Brasil e no mundo, pode ser compreendido não apenas como fracasso do aluno, mas também como fracasso da escola. Segundo os autores, não é incomum casos em que familiares de alunos que passam por situações de dificuldade e inadequação no ambiente escolar relatam espanto, pois nunca haviam tido indícios de tais dificuldades e comportamentos. Assume-se então, que nesse tipo de caso, o problema está diretamente relacionado ao início da vida escolar, como afirmam também Mazer; Dal Bello e Bazon (2009).

É relevante ressaltar que o fenômeno do fracasso escolar, como já exposto, é estruturado por diversas facetas e, portanto, atinge diferentes grupos escolares de formas particulares. A exemplo, nota-se que segundo pesquisas realizadas pela Fundação Abrinq (2022), o fenômeno da evasão escolar tem maior ocorrência no período dos anos finais do ensino fundamental, assim como no ensino médio. Por outro lado, para o período dos anos iniciais do ensino fundamental - recorte de interesse para o presente trabalho -, o fracasso emerge sobretudo na forma de dificuldades relacionadas à alfabetização (SAEB, 2019). Nesse sentido, destaca-se como principal característica explicadora das situações de fracasso escolar o conceito controverso de dificuldades de aprendizagem.

2.4 Os processos de aprendizagem e as dificuldades relacionadas

Nota-se que a conceituação de dificuldades de aprendizagem se apresenta como um grande desafio para especialistas e pesquisadores, não havendo ainda um consenso universal a respeito (Mazer; Dal Bello; Bazon, 2009; Fonseca, 2007). Nesse sentido, é possível observar que, na literatura, diversos termos semelhantes são utilizados para se referir ao fenômeno. De forma generalizada, pode-se compreender as dificuldades de aprendizagem como problemas para aquisição e aprimoramento de habilidades, assim como para o desenvolvimento de proficiências relacionadas aos estudos escolares. Assim, inevitavelmente, estas dificuldades se refletem, sobretudo, no desempenho acadêmico dos alunos que as enfrentam.

No Brasil, os maiores indicativos de baixo rendimento acadêmico na educação básica se concentram nas turmas de terceiros e sextos anos do ensino fundamental, assim como no primeiro ano do ensino médio (UNICEF, 2018). Esse dado indica disfunções diretamente relacionadas a períodos de transição de etapas: o fim do período de alfabetização e a transição entre ciclos educacionais. Nesse sentido, é possível retomar as discussões levantadas por Patto (2020) e Gualtieri e Lugli (2012), que indicam a inadequação não apenas do aluno ante o sistema escolar no qual está inserido, mas também do próprio sistema escolar para com o aluno atendido. Nessa perspectiva, o aluno deve adequar-se às exigências escolares, mas não há garantias de que o sistema educativo irá adequar-se às necessidades desse aluno.

As dificuldades no processo de aprendizagem escolar têm sido tradicionalmente explicadas a partir de supostas disfunções intrínsecas ao aluno e a seu contexto familiar (Prioste, 2020). Nesse sentido, Winnicott (1982) já apontava a emergência das relações afetivas estabelecidas por alunos para com seus familiares e companheiros escolares:

[...] há aquelas crianças cujos lares são satisfatórios e configuram como pilar para o desenvolvimento emocional. O autor indica que nesses casos, a criança adota como objetivo pessoal e função da escola o aprendizado, as lições, o desenvolvimento pessoal. Por outro lado, as crianças inseridas em contextos insatisfatórios vão à escola com a esperança de encontrarem naquele espaço um lar fora do lar. (Winnicott, 1982, p. 234)

Nessa perspectiva, ressalta-se a importância do caráter afetivo que a escola assume em relação aos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos,

e evidencia-se a necessidade de que os sistemas educativos lancem mão desse potencial afetivo de forma a aprimorar as possibilidades de sucesso na escolarização destes alunos. Segundo Patto (2020), as inadequações relacionadas à escola se relacionam, muitas vezes, às baixas expectativas do sistema educacional sobre os estudantes, como afirmam também Bzuneck e Sales (2011). Nesse sentido, a autora ressalta que o fracasso na escola se apresenta, majoritariamente, entre crianças advindas de classes sociais vulnerabilizadas, o que denota uma grande contradição:

É no mínimo incoerente concluir, a partir de seu rendimento numa escola cujo funcionamento pode estar dificultando, de várias maneiras, sua aprendizagem escolar, que a chamada “criança carente” traz inevitavelmente para a escola dificuldades de aprendizagem. (Patto, 2020, p. 541)

Paula e Tfouni (2009) através de seus trabalhos de pesquisa, estipularam determinadas categorias que reúnem as principais linhas explicativas para o fenômeno do fracasso escolar, sendo estas: o fracasso como fenômeno psíquico centrado no aluno; o fracasso como problema técnico centrado no professor; o fracasso como problema institucional centrado na escola e o fracasso como questão política centrada nas relações de poder que regulam a sociedade. Nesse sentido, os autores indicam ainda que “toda tentativa de encontrar uma verdade final sobre as causas do fracasso escolar falha, pois não há teoria que justifique a dominação e a exploração humana” (Paula; Tfouni, 2009, p. 117), ressaltando novamente o inegável caráter sociopolítico relacionado a questão.

Dentre as categorias explicativas referidas anteriormente, nota-se que aquelas que determinam a culpabilização dos próprios sujeitos estudantes sobre as situações de fracasso se mostram prevalentes ao longo do tempo. Nesse sentido, Bossa (2002) indica que a criança foi vista, por um longo período tempo na história humana, como ser vazio e desprovido de razão, o qual deve ser treinado - se não adestrado - para se transformar no ideal de sujeito normalizado. Nesse sentido, segundo a autora, estabelece-se uma norma e assume-se que os desvios a esta norma são, por consequência, anormais, estranhos, passíveis de opressões e exclusões. Assim, os escolares que não se adequam às normas e exigências do sistema de ensino são classificados das mais diversas formas pelas características de seus desvios e, muitas vezes, são encaminhados para atendimento clínico e medicalizados precocemente,

de forma a “normatizar comportamentos por meio da incorporação de discursos médicos” (Silva; Rodrigues; Mello, 2018, p. 742).

Ressalta-se que a literatura tem demonstrando que as situações de fracasso e as dificuldades de aprendizagem resultam em impactos diretos sobre os alunos que as enfrentam, sobretudo de caráter emocional e afetiva. Assume-se, então, que o aluno que não vai bem na escola tem consciência sobre sua condição e sobre o olhar dos outros sobre si, e este fato pode ocasionar barreiras ainda maiores para sua aprendizagem, de acordo com a forma com que essas condições são tratadas por aqueles responsáveis por este aluno.

Deste contexto complexo, que envolve as estruturas do sistema educativo e a luta de classes, além da contraposição de concepções socioculturais, biológicas e psicológicas que expliquem os fenômenos abordados, emergem alguns questionamentos pertinentes: como têm sido concebidas as relações entre as situações de fracasso na escola e os aspectos afetivos das crianças que as enfrentam? Quais são as perspectivas de profissionais e escolares a respeito dessa relação nas últimas décadas? Como estas concepções e percepções se alteraram com a passagem do tempo?

De maneira a responder estas questões, o presente trabalho visou estabelecer uma revisão sistemática de artigos produzidos desde o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de pedagogia, em 2006, momento em que a especialidade em educação se entrelaçou definitivamente com a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, 2006). A análise destes materiais resultou nas discussões apresentadas no capítulo quatro deste trabalho, no qual foram apresentados e sintetizados os resultados obtidos através da pesquisa realizada.

3 METODOLOGIA

O presente Trabalho de Conclusão de Curso apresenta uma revisão sistemática de literatura feita com base nos parâmetros do protocolo PRISMA, que consiste em um recurso norteador para organização de revisões de literatura e metanálise, comumente utilizado na área da saúde.

O protocolo PRISMA disponibiliza uma listagem de itens sugeridos para inclusão na elaboração de trabalhos de revisão, além de sugerir modelo de fluxograma demonstrativo. Para o presente trabalho, o protocolo foi adaptado, tendo alguns de seus itens sido descartados após avaliação de pertinência dos mesmos.

A opção por uma revisão sistemática se justifica por este ser um tipo de metodologia de pesquisa que busca sintetizar de forma rigorosa e transparente o conhecimento existente sobre uma determinada temática (Gomes; Caminha, 2014). Nesse sentido, o objetivo principal é identificar, analisar e avaliar de maneira sistemática os estudos relevantes disponíveis na literatura científica sobre o tema e a questão-problema de interesse. Dessa forma, este tipo de revisão proporciona uma síntese robusta do estado atual do conhecimento e é apontada por Sampaio e Mancini (2007) como forma de direcionar a prática científica para um fazer baseado em evidências.

A pesquisa realizada foi construída por meio de algumas etapas, as quais serão descritas detalhadamente nas subseções seguintes, mas podem ser resumidas em quatro principais passos: (1) levantamento e recuperação de trabalhos científicos; (2) triagem; (3) aplicação de critérios de exclusão; (4) análise de resultados.

3.1 Levantamento inicial

O levantamento de materiais foi realizado através de buscas pelo acervo de três bases de dados de grande relevância, e que comportam materiais de alta qualidade científica, sendo estas: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Portal de Periódicos CAPES. O levantamento inicial de materiais se iniciou por um período de testagem de aderência de palavras-chave pré-determinadas, e posterior combinação dos termos selecionados por meio do uso dos Operadores Booleanos AND e OR, tendo como resultado final a combinação (*afet* OR sentiment* OR emo**) AND *escol**

AND (fracasso OR "dificuldades de aprendizagem"). A decisão pela pesquisa truncada se deu pela grande gama de variações de termos e variações do emprego de termos para referência de questões correlatas verificada durante o levantamento inicial.

Determinou-se, ainda, que seriam incluídos materiais que não contivessem os termos específicos escolhidos para título deste estudo, como o fracasso escolar ou afetividade, mas que tratassem de temas transversais, como sentimentos, insucesso ou dificuldades de aprendizagem. Essa decisão se deu pela forte correspondência entre termos percebida durante os estudos de base, assim como durante o levantamento bibliométrico específico para a esta revisão. Nesse sentido, ressalta-se ainda que as dificuldades de aprendizagem, em sua ampla variedade conceitual, configuram-se como um dos maiores indicativo de situações de fracasso escolar entre estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Por este motivo, determinou-se que, para o atendimento dos objetivos do presente trabalho, os termos seriam considerados em relação de sinonímia.

3.2 Critérios de inclusão

De forma a filtrar os resultados e alcançar uma coletânea final composta por materiais de maior relevância possível, foram estipulados critérios de inclusão e exclusão, que serão descritos a seguir. A princípio, para a seleção inicial de materiais, foram utilizados filtros de pesquisa disponibilizados internamente pelas próprias bases de dados, sendo estes: Texto Completo Disponível, Idioma: Português, Intervalo de tempo: 2006-2023 (LILACS); Citável, Coleção: Português, Intervalo de tempo: 2006-2023 (SciELO) e Recursos Online, Idioma: Português, Artigos e Dissertações, Intervalo de tempo: 2006-2023 (Periódicos CAPES). Os resultados foram organizados em planilha no formato Excel e posteriormente exportados para o software de gerenciamento de referências Mendeley, utilizado para organização e análise dos materiais.

Considerou-se que o recorte temporal determinado - 2006 a 2023 - seria o mais relevante para a pesquisa, visto que abrange o período posterior à homologação da resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Pedagogia (Brasil, 2006). Nesse sentido, determinou-se que as pesquisas e produções acadêmicas realizadas no referido período poderiam reunir dados relevantes e atuais para o

desvelamento do tema, sob a hipótese inicial de que a reformulação curricular realizada teria gerado mudanças conceituais e metodológicas significativas em contexto escolar ao longo do tempo.

Estipulou-se, ainda, como critério de inclusão, a nacionalidade e linguagem dos trabalhos recuperados, tendo sido definido que a busca englobaria arquivos de origem brasileira, escritos em português brasileiro. Essa escolha se justifica pelo fato do objetivo geral deste estudo se concentrar na pesquisa do fenômeno do fracasso escolar e seus aspectos afetivos em território nacional. Desta forma, compreendeu-se que os trabalhos produzidos por pesquisadores brasileiros, em seu idioma de origem, apresentariam as informações necessárias e desejadas para o atendimento das intenções da pesquisa, além de demonstrarem grande relevância como referências para a formação docente contemporânea.

A escolha em relação ao público participante das pesquisas recuperadas para análise baseou-se na categorização dos estágios de desenvolvimento segundo a teoria de walloniana. Nesse sentido, a opção pelos anos iniciais se fez dada a intenção de explorar os desdobramentos da afetividade em crianças que enfrentam a situação de fracasso escolar e se encontram no período denominado como estágio categorial do desenvolvimento. Mahoney e Almeida (2012) definem esta etapa do desenvolvimento como rica em abstrações, pois nela a diferenciação entre o eu e o outro já foi internalizada de forma relativamente concreta, o que possibilita a exploração e interpretação do mundo através de atividades cognitivas variadas e, idealmente, mais complexas e bem desenvolvidas.

3.3 Triagem

A organização dos materiais recuperados, assim como filtragem para aplicação dos critérios de exclusão foi realizada com suporte do software de gerenciamento de referências Mendeley, para o qual os resultados recuperados foram exportados, a princípio, em blocos organizados por base de dados. Posteriormente, os arquivos das três bases foram reunidos e reorganizados para continuidade do processo de triagem e análise dos resultados.

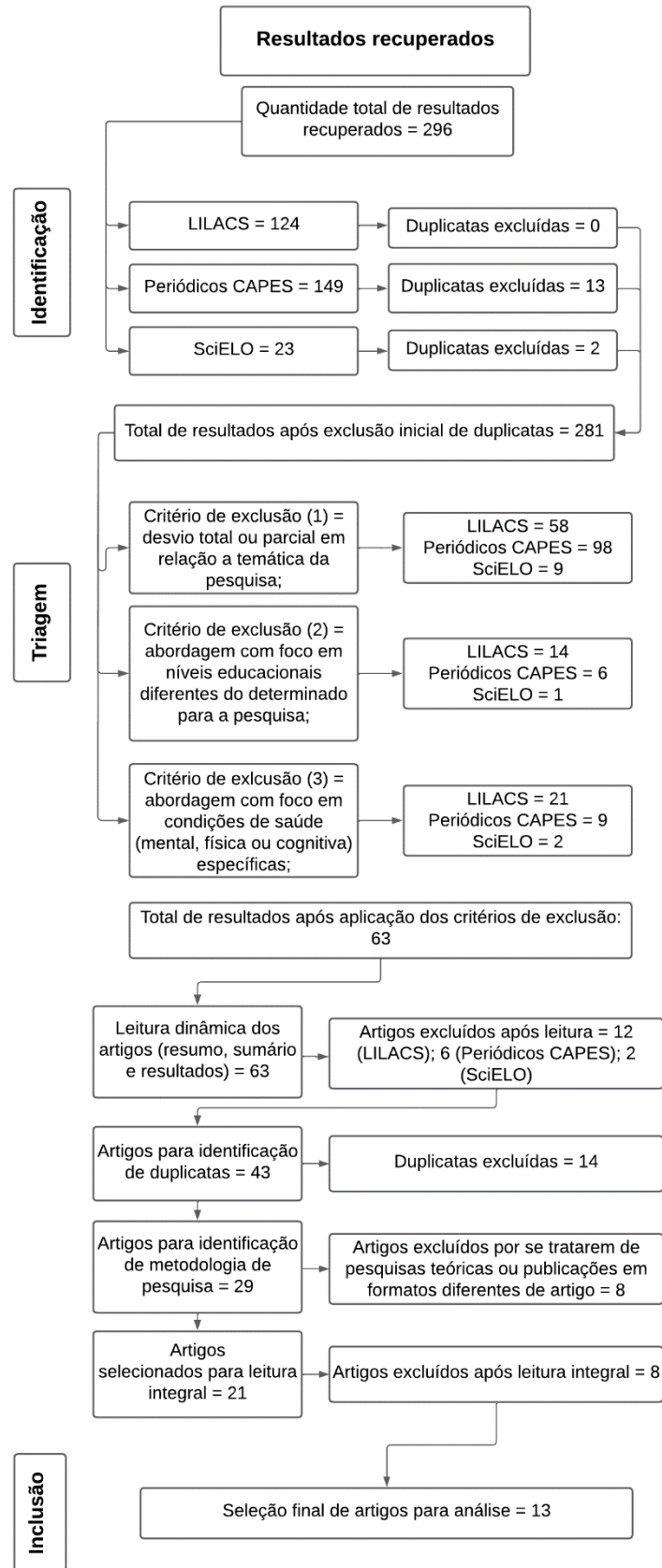
A triagem para definição da coletânea final de materiais a serem analisados foi realizada em cinco etapas: (1) aplicação de critérios de exclusão; (2) leitura dinâmica

dos artigos recuperados; (3) exclusão de duplicatas; (4) filtragem por metodologia de pesquisa; (5) leitura integral dos artigos.

3.4 Critérios de exclusão

Na primeira etapa, realizou-se a exclusão manual de duplicatas recuperadas em uma mesma base de dados. Em seguida, os materiais foram filtrados a partir dos seguintes critérios de exclusão: (1) desvio total ou parcial em relação à temática da pesquisa; (2) foco em níveis educacionais diferentes do determinado para a pesquisa; (3) foco em condições de saúde (mental, física ou cognitiva) específicas. Na segunda etapa, buscou-se verificar a relevância dos materiais para o atendimento dos objetivos desta pesquisa a partir da leitura dinâmica de título, resumo, sumário e resultados. Na terceira etapa, foram excluídas as duplicatas encontradas entre os resultados das três bases de dados. Na quarta etapa, filtrou-se os materiais recuperados de acordo com suas metodologias, momento em que foram excluídos materiais em formatos diferentes de artigo científico e materiais produzidos por métodos que não fossem pesquisas empíricas ou pesquisas baseadas em análise de documentos clínicos. Na quinta etapa, realizou-se a leitura integral dos materiais, momento no qual iniciou-se a extração de dados para análise e realizou-se a filtragem final, com foco na pertinência dos materiais em relação aos objetivos da pesquisa. Os procedimentos relatados neste capítulo estão demonstrados no fluxograma da Figura 1.

Figura 1 - Fluxograma de pesquisa



Fonte: autoria própria (2023)

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, após o levantamento, triagem e seleção final dos materiais recuperados, os artigos selecionados para a revisão foram organizados e sintetizados com objetivo de realizar a descrição dos métodos e instrumentos utilizados nas pesquisas, assim como realizar uma breve análise dos resultados e considerações apresentados pelos autores em cada trabalho. Nas subseções seguintes, os artigos foram relacionados entre si e entre as principais referências adotadas para a fundamentação teórica, buscando atingir os objetivos já descritos no capítulo introdutório do presente trabalho. A subseção de síntese e análise individual dos artigos seguiu a organização e classificação estabelecidas no Quadro 1.

Quadro 1 – Informações sobre os artigos levantados para análise

(continua)

	AUTORIA	ANO	TÍTULO	BASE DE DADOS	PERIÓDICO
Artigo 1	Bartholomeu, D.; Sisto, F. F.; Rueda, F. J. M.	2006	Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças	SciELO; Periódicos CAPES; LILACS	Psicologia em Estudo
Artigo 2	Enumo, S. R. F.; Ferrão, E. da S.; Ribeiro, M. P. L.	2006	Crianças com dificuldade de aprendizagem e a escola: emoções e saúde em foco	SciELO; Periódicos CAPES	Estudos de Psicologia
Artigo 3	Marçal, V. P. B.; Silva, S. M. C. da;	2006	A queixa escolar nos ambulatórios públicos de saúde mental: práticas e concepções	SciELO; Periódicos CAPES	Psicologia Escolar e Educacional
Artigo 4	Santos, P. L. dos; Graminha, S. S. V.	2006	Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico	SciELO; Periódicos CAPES; LILACS	Estudos de Psicologia
Artigo 5	Nakamura, M. S.; Lima, V. A. A. de; Tada, I. N. C.; Junqueira, M. H. R.	2008	Desvendando a queixa escolar: um estudo no Serviço de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia	SciELO; Periódicos CAPES	Psicologia Escolar e Educacional

(conclusão)

Artigo 6	Tacca, M. C. V. R.; Branco, A. U.	2008	Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista	SciELO; Periódicos CAPES	Estudos de Psicologia
Artigo 7	Paiva M. L. M. F.; Del Prette, Z. A. P.	2009	Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem	SciELO; Periódicos CAPES; LILACS	Psicologia Escolar e Educacional
Artigo 8	Ferrão, E. da S.; Moraes, E. O.; Enumo, S. R. F.; Linhares, M. B. M.; Sousa, G. P. de.	2010	Comportamentos afetivo-motivacionais durante avaliação assistida, por crianças com dificuldade de aprendizagem: uma proposta de categorização	Periódicos CAPES	Interação em Psicologia
Artigo 9	Andreia Osti, A.; Brenelli, R. P.	2013	Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem	SciELO; Periódicos CAPES	Psico-USF
Artigo 10	Ferreira, A. V. S.; Brandão, M. de F.; Fernandes, C. S.; Penteado, A.	2014	Reflexões acerca das representações de professores de uma escola pública em relação ao fracasso escolar	Periódicos CAPES	Educação e Cultura Contemporânea
Artigo 11	Andreia Osti, A.; Noronha, A. P. P.;	2017	Associação entre afetos e representações envolvidas no ambiente de aprendizagem escolar	Periódicos CAPES	Educação: Teoria e Prática
Artigo 12	Garbarino, M. I.	2020	“As professoras falam que eu sou lenta”: o autoconceito na interface educação e saúde	Periódicos CAPES	Estudos Interdisciplinares em Psicologia
Artigo 13	Santos, L. O. dos; França, V. N. de; Batista, A. da S.	2022	As Queixas Escolares e Suas Interfaces em um Ambulatório de Saúde Mental Infantil	Periódicos CAPES; LILACS	Estudos e Pesquisas em Psicologia

4.1 Síntese e breve análise dos artigos selecionados

No artigo um, Bartholomeu, Sisto & Rueda (2006), abordaram as características emocionais de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem na escola. O estudo ocorreu por meio de pesquisa empírica com 88 alunos matriculados na segunda série - atual segundo ano - dos anos iniciais do ensino fundamental. Os alunos foram submetidos a dois tipos de instrumentos avaliativos: (1) Teste do Desenho da Figura Humana (Koppitz, 1976), que aponta indicadores de comprometimento emocional a partir da representação da figura humana registrada nos desenhos das crianças; (2) Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita - ADAPE (Sisto, 2001) que propõe a identificação de níveis de dificuldade de aprendizagem por meio da avaliação das dificuldades relacionadas à representação de fonemas.

De acordo com os autores, no que se refere a ocorrência em crianças, as dificuldades de aprendizagem historicamente se associam à defasagem em relação aos conteúdos e conhecimentos escolares ou à ocorrência de comportamentos indesejados e considerados inadequados. Ressaltam, ainda, que essas são características diretamente associadas à fenômeno do fracasso escolar.

Por meio das avaliações realizadas, conclui-se que a representação de fonemas não representa uma grande dificuldade para a maioria dos alunos avaliados, estando essa maioria abaixo da média de erros registrados. Apesar disso, a maioria dos alunos também apresentou indícios de problemas emocionais em níveis não elevados. As características de maior comprometimento emocional levantadas se relacionam a ansiedade, sentimento de culpa, sentimento de inadequação social, baixa autoestima e baixo autoconceito. Ao relacionar os dois grupos de resultados, concluiu-se que as dificuldades de aprendizagem da escrita variam conforme a intensidade de problemas emocionais.

No artigo dois, Enumo; Ferrão e Ribeiro (2006) buscaram identificar possíveis relações entre a saúde e as emoções de alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. Para tal, foi realizada pesquisa empírica com 60 alunos matriculados em turmas de terceira e quarta série - atuais terceiro e quarto ano - dos anos iniciais do ensino fundamental, além de seis professoras. Em relação aos alunos, foram aplicados testes em três etapas: (1) Teste de Desempenho Escolar (TDE) (Stein,

1994), com objetivo de verificar o desempenho dos alunos participantes e identificar indicadores de dificuldades de aprendizagem; (2) Inventário de Ansiedade Traço-Estado para a Criança (Spielberger; Gorsuch; Lushene, 1970), com objetivo de levantar possíveis indicadores de ansiedade infantil; (3) Escala de Stress Infantil (Lucarelli; Lipp, 2005), com objetivo de levantar possíveis indicadores de stress infantil.

Em relação às professoras, os testes foram aplicados em duas etapas: (1) Escala de Sintomatologia Depressiva para Mestres (Domenéch; Polaino-Lorente, 1990), com objetivo de levantar indicadores de depressão infantil com base na percepção dos professores responsáveis; (2) Questionário com o objetivo de levantar possíveis doenças e queixas somáticas. Após o levantamento inicial e processamento dos resultados, foram selecionados 14 alunos com indicadores de problemas emocionais e/ou de saúde para realização de entrevista individual.

Os autores registram, a partir da perspectiva de alunos, fortes impactos emocionais negativos relacionados a conflitos no contexto familiar, além do empobrecimento de autoconceito e autoestima relacionados à postura crítica dos professores. Nesse sentido, assume-se que o engajamento dos estudantes em relação a atividades e conteúdo pode ser influenciado negativamente ou positivamente em função das relações interpessoais estabelecidas entre estes e seus professores. Em síntese, os resultados levantados pelas autoras indicam que, de maneira geral, os alunos integrados ao grupo classificado como portador de dificuldades de aprendizagem apresentam mais indicadores de problemas emocionais e/ou de saúde, os quais variam entre uma ampla gama de condições físicas e psicológicas.

No artigo três, Marçal e Silva (2006) buscaram compreender as demandas relacionadas a queixas escolares recebidas por ambulatórios de saúde mental de uma cidade de médio porte, bem como a percepção dos profissionais da saúde atuantes nestes ambulatórios a respeito da questão. O estudo foi realizado por meio de análise de prontuários clínicos, além de entrevista individual e semidirigida com 16 psicólogos, norteada por roteiro com questões abertas.

Os resultados indicam que, na perspectiva dos profissionais da saúde, questões emocionais se distanciam da ocorrência de dificuldades de aprendizagem, sendo estes dois aspectos tratados como isolados em contexto de intervenção clínica. Nesse sentido, foram relatados sentimentos de insegurança por parte dos psicólogos

ao depararem-se com demandas relacionadas a dificuldades escolares, situação agravada, de maneira geral, pela falta de estrutura nos ambulatórios para atender a esses casos, além da alta demanda de atendimentos frente ao tempo disponível para trabalho.

Em síntese, as entrevistas revelam percepções que compreendem as dificuldades de aprendizagem como fatores isolados e intrínsecos à criança ou relacionados a seu contexto particular específico, que não se relacionam com o contexto e a experiência escolar. Ainda, em maioria, os profissionais revelaram não realizar atendimento em casos de indicativos de dificuldades de aprendizagem por acreditar que os ambulatórios de atendimento psicológico não são o lugar adequado para este tipo de atendimento, sendo os pedagogos e psicopedagogos os profissionais capacitados para tal. Ressalta-se, ainda, os registros que indicam não haver comunicação entre as escolas que encaminham demandas e os profissionais que avaliam os casos para atendimento.

Em diversos relatos contidos no referido estudo, foi apontado que a intervenção psicológica se dava por meio do fornecimento de instruções aos familiares, no sentido de acompanhamento e reforço dos estudos escolares, além da inclusão dos familiares em grupos de apoio e orientação. Foi registrada, também, tendência a encaminhar casos de dificuldades de aprendizagem para diferentes instituições e especialistas da saúde, antes mesmo de se realizar contato direto ou acompanhamento da criança.

Nesse sentido, é possível notar que de maneira geral, os psicólogos entrevistados demonstraram acreditar que a criança e a família são o centro do problema, que deve ser tratado por especialistas da educação. Em relação a escola, notou-se a tendência ao encaminhamento de alunos para atendimento psicológico como forma de intervenção, mesmo sem antes despender esforços para adaptação pedagógica de forma a superar as dificuldades, pois se há um problema, é algo intrínseco à criança, e isso cabe aos psicólogos consertar.

No artigo quatro, Santos e Graminha (2006) buscaram verificar a incidência de problemas emocionais e comportamentais associados ao desempenho escolar. O estudo foi realizado com base na avaliação de professores e familiares a respeito das condições específicas de 40 alunos de primeira e segunda série - atuais primeiro e segundo ano - do ensino fundamental, sendo estes divididos em dois grupos: (1) crianças com baixo rendimento; (2) crianças com alto rendimento. Estas crianças foram avaliadas por meio de três testes: o Teste de Desempenho Escolar – TDE

(Stein, 1994), o Teste de Matrizes Progressivas Coloridas (Raven; Raven; Court, 1988) e Teste Gestáltico Visomotor de Bender (Clawson, 1980). Em um segundo momento, foram aplicadas a Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter (Graminha, 1994), destinada aos professores responsáveis, e a Escala Infantil B de Rutter (Rutter, 1967), destinada aos familiares das crianças avaliadas.

De acordo com os autores, há forte associação entre baixos níveis de rendimento escolar e problemas de caráter emocional e comportamental. Ainda, é ressaltado que as crianças classificadas como tendo baixo rendimento acadêmico, demonstraram encontrar-se em situação de desvantagem em relação à aprendizagem e o desenvolvimento, assim como demonstraram maior tendência a apresentar problemas comportamentais. Nesse sentido, os autores indicam ainda não poder estabelecer uma ordem de ocorrência, mas sugerem acreditar que a relação entre rendimento acadêmico e problemas de caráter emocional funciona como uma via de mão dupla, por meio da qual um problema agrava o outro de maneira concomitante.

No artigo cinco, Nakamura *et al.* (2008) buscaram conhecer a queixa escolar a partir da análise de prontuários do Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Foram analisados 634 prontuários referentes ao período entre os anos de 1993 e 2006, os quais foram organizados com base na categorização de Souza (1997) de forma a organizar os problemas e dificuldades apresentados.

O trabalho dos autores revela que as queixas escolares se constituem, em maior incidência, pelo relato de dificuldades de aprendizagem e problemas relacionados à baixa motivação. Nesse sentido, é possível observar a ocorrência da culpabilização do sujeito por sua própria condição, mas essa culpabilização se expande, ainda, para os familiares e os professores responsáveis. Nesse sentido, a pesquisa revelou baixa articulação entre serviço de atendimento psicológico, escola, família e aluno, no sentido de compreender as dificuldades escolares observadas e proporcionar melhoria de condições para o aprendizado, de acordo com as necessidades específicas apresentadas pelos alunos.

Da mesma forma, é indicado pelos autores que, em contexto de atendimento clínico, ainda predomina a concepção que assume distanciamento entre os aspectos afetivos e intelectuais nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Essa afirmação se justifica pelos relatos de atendimento psicopedagógico centrados na busca por diagnósticos através de testes e provas.

No artigo seis, Tacca e Branco (2008) buscaram analisar a interação de fatores socioculturais com a participação ativa do indivíduo nas relações de ensino e aprendizagem. O estudo foi realizado por meio de análise microgenética dos processos comunicativos, sob contexto de duas salas de aula de segunda série - atual segundo ano - do ensino fundamental, por meio de cinco procedimentos: (1) observações em sala de sala de aula; (2) entrevista inicial com professora; (3) realização de atividades estruturadas com grupos de alunos; (4) grupo de discussão com os alunos participantes das atividades, as professoras e a pesquisadora; (5) entrevista final com a professora.

Com base nas teorias da psicologia histórico-cultural, os autores partem da premissa de que os sujeitos e o contexto sociocultural se constituem em relação mútua. Nesse sentido, o trabalho realizado desvelou a relação entre a postura interpessoal, as práticas de comunicação e o julgamento de valores dos professores como fator capaz de promover ou inibir a aprendizagem, apontando os sentimentos de reconhecimento e valorização como grandes fontes motivadoras para quem aprende. Segundo os dados levantados pelas autoras, a relação professor-aluno tem especial influência no processo de ensino-aprendizagem, sendo a comunicação instrumento capaz de gerar efeitos motivadores ou inibidores.

As autoras destacam, ainda, a necessidade da participação ativa do sujeito para que a aprendizagem e o desenvolvimento possam se concretizar. Nesse sentido, pode-se ressaltar o papel fundamental do professor como mediador e facilitador de meios para o sucesso na aprendizagem de seus alunos. Compreende-se, assim, que a intencionalidade e a perspectiva educacional do professor são essenciais para a determinação do tipo de relação que seus alunos irão construir em relação a escola, aos companheiros e ao próprio conhecimento.

No artigo sete, Paiva e Del Prette (2009) buscaram identificar crenças educacionais de professores e examinar seu padrão facilitador ou dificultador para a aprendizagem dos alunos. O estudo foi feito com 33 professoras, responsáveis por turmas de terceiro ano do ensino fundamental de nove diferentes escolas de uma mesma cidade, por meio da aplicação do Questionário de Avaliação de Crenças do Professor - QUAC-P (Del Prette, A. & P. Del Prette, Z. A. P., 2003; Boruchovitch; Martini, 2005).

Os resultados apresentam a predominância de crenças específicas compartilhadas pela maioria das professoras, como a responsabilidade da família em

relação às dificuldades escolares, a possibilidade da escola promover o desenvolvimento social e emocional dos alunos, a necessidade da formação continuada e do aperfeiçoamento profissional dos professores com objetivo de facilitar o aprendizado dos alunos, além da ideia de que todo docente pode promover a motivação e o aprendizado no aluno, mesmo sem a cooperação da família. Apesar disso, os resultados coletados indicam que as professoras creem na influência das relações interpessoais sobre o desenvolvimento socioemocional dos alunos, mas não sobre o desenvolvimento intelectual, o que indica perspectivas que desassocia as emoções dos processos de aprendizagem.

No artigo oito, Ferrão; Moraes e Enumo (2010), objetivaram estabelecer um sistema de identificação de comportamentos e manifestações afetivo-motivacionais apresentados por alunos que enfrentam dificuldades de aprendizagem. O público participante avaliado na pesquisa foi selecionado a partir dos registros em vídeo de 34 alunos, com idades entre oito e dez anos, anteriormente submetidos ao Teste de Desempenho Escolar (Stein, 1994), pelo qual demonstraram indicadores de dificuldades de aprendizagem. Estes alunos foram posteriormente submetidos a dez sessões - gravadas em vídeo - do Jogo de Perguntas de Busca com Figuras Diversas (Linhares; Gera, 2006), com objetivo de avaliar a construção de estratégias para resolução de problemas a partir da elaboração de perguntas. A partir da amostra inicial, foram selecionados aleatoriamente dez registros em vídeo para análise comportamental.

De acordo com os resultados levantados, há uma ampla variedade de manifestações que podem ser categorizadas como Facilitadoras ou Não-Facilitadoras do desempenho infantil, com ênfase em 10 categorias mais facilmente observáveis e recorrentes, que se relacionam com aspectos afetivos. Na categoria das manifestações Facilitadoras, prevalecem atitudes como demonstrações de afeto, busca por orientação, externalização de feedback e a correção de respostas após ajuda ou dica. Já em relação a manifestações Não-Facilitadoras, prevaleceram as ocorrências de comportamento disruptivo, reclamações ao receber solicitações, recusa ao receber solicitações, intenção de não-continuidade das tarefas, assim como demonstrações perceptíveis de cansaço.

No artigo nove, Osti e Brenelli (2013) buscaram verificar as percepções de estudantes com dificuldades de aprendizagem sobre si mesmos e analisar suas representações a respeito do julgamento que seus professores fazem sobre eles.

Nesse sentido, a pesquisa foi realizada com vinte alunos do quinto ano do ensino fundamental que apresentavam dificuldades de aprendizagem, através de entrevista semiestruturada.

As autoras ressaltam o crescente número de casos em que alunos classificados pela escola como portadores de dificuldades de aprendizagem são encaminhados para clínicas e escolas especializadas. Ainda, são apontados os altos índices de fracasso escolar no país, indicador que, segundo as autoras, se relaciona diretamente com a perspectiva de patologização da escolaridade. Nesse sentido, é ressaltada a necessidade de se analisar os problemas escolares de forma ampla e humanizada, focando nos aspectos afetivos e sociais pertencentes à vivência escolar dos alunos.

Os resultados levantados na pesquisa indicam que a grande maioria dos alunos revela baixo autoconceito e considera que seus professores os avaliam como maus-alunos, relatando sentimentos de desvalorização, rejeição e exclusão. Os relatos apontam que a experimentação de situações de sucesso ou fracasso tem impacto imediato sobre o aluno, que estabelece representações positivas ou negativas a respeito de si mesmo, do ambiente escolar e da própria aprendizagem.

Nesse sentido, demonstrou-se que as relações afetivas estabelecidas no ambiente de aprendizagem podem ocasionar em mudanças significativas na experiência escolar. Quando os afetos são negativos, os processos de desenvolvimento e aprendizagem podem se tornar carregados de sentimentos de tensão, insegurança e sofrimento, além de gerar a diminuição da autoestima e do autoconceito. Nesse sentido, é possível observar a ocorrência da dinâmica que estabelece profecias auto realizadoras, pelas quais as possibilidades de um aluno ficam sujeitas ao juízo de valores de seus professores

No artigo de dez, Ferreira; *et al.* (2014) buscaram identificar as representações sociais de professores em relação ao fracasso escolar. O estudo foi realizado por meio de entrevista semiestruturada, com seis docentes do ensino fundamental de uma mesma escola. A entrevista - gravada em áudio - contou com sete perguntas elaboradas com base na Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2003) e divididas em três eixos temáticos: (1) expectativas e sentimentos em relação ao aluno; (2) percepções a respeito do fracasso escolar; (3) qualidade de ensino. Após a coleta de dados, os resultados foram submetidos a avaliação por meio da análise do discurso transcrito.

Os resultados obtidos pelas autoras indicam que na percepção dos educadores avaliados, o fracasso na escola tem origens intrínsecas aos próprios alunos e se demonstra, sobretudo, a partir do déficit em relação aos conteúdos escolares. Nesse sentido, a instabilidade no contexto familiar e a falta de apoio foram apontados como fatores prevalentes de causa. Por outro lado, o apoio pedagógico individualizado foi apontado como principal fator para superação das dificuldades escolares, o que indica contradição nas percepções de causa e efeito.

Evidencia-se, ainda, que na perspectiva dos professores, a conceituação do fracasso escolar se apresenta como um desafio, mas, de maneira geral, as percepções registradas apontam no sentido de centralizar o fenômeno no próprio sujeito estudante, relegando fatores externos a segundo plano. Foram registrados, em maior ou menor grau, sentimentos de desamparo e impotência frente às situações de fracasso, o que pode sugerir indicação de alienação em relação ao tema, e revela a necessidade da formação continuada para aprimoramento do fazer pedagógico.

No artigo onze, Osti e Noronha (2017) buscaram compreender o que pensam os alunos a respeito do ambiente de aprendizagem no qual estão inseridos, e investigar como estes alunos representam os aspectos afetivos do processo de ensino e aprendizagem. O estudo foi realizado com 120 alunos matriculados no quinto ano do ensino fundamental, divididos entre aqueles com desempenho escolar satisfatório e aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, em proporção de 50%. Foram aplicados três instrumentos de análise: (1) Prova Psicopedagógica Par Educativo (Visca, 2002), com objetivo de levantar aspectos afetivos e cognitivos na relação entre os educandos e a aprendizagem; (2) Escala de Afetos Zanon (Zanon; Hutz, 2012), que busca levantar sentimentos passados e presentes; (3) Escala de Percepção do Aluno sobre as Expectativas do Professor (Martinelli, 2005), que busca levantar percepções positivas e negativas dos alunos em relação às expectativas do professor.

Os resultados levantados pelas autoras demonstram que os alunos, de forma geral, são diretamente impactados pela postura e pelas expectativas de seus professores. Nesse sentido, foram relatadas manifestações emocionais despertadas pela percepção de que o professor avalia positiva ou negativamente determinados alunos. Alunos com bom desempenho escolar afirmaram se sentir valorizados, receber atenção especial e receber elogios com frequência; já os alunos com indicadores de dificuldades de aprendizagem e desempenho insatisfatório relataram

ser alvo de críticas constantes, receber pouca atenção quando solicitam ajuda, além de não receberem elogios de forma geral.

Ainda, de acordo com os resultados levantados por meio da avaliação das representações construídas pelos alunos, observa-se que “crianças que evocam situações de aprendizagem fora da escola apresentam mais afetos positivos, enquanto crianças que retratam situações escolares apresentam mais percepções sobre a expectativa de seus professores” (Osti; Noronha, 2017, pg. 88).

No artigo doze, Garbarino (2020) buscou levantar o impacto das relações estabelecidas em sala de aula sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com queixa escolar no contexto de atendimento clínico. O estudo foi realizado a partir de um programa de extensão universitária que realizava intervenções para crianças com queixa escolar, de idades entre sete e onze anos. Foram selecionados e analisados dez registros de roda de conversa e 24 anamneses referentes ao período entre 2011 e 2014. Os dados foram analisados qualitativamente, buscando a convergência de temas.

Os resultados obtidos pela autora indicam o empobrecimento do autoconceito e da autoestima oriundas de situações de fracasso escolar. De acordo com a autora, relações sócio afetivas estabelecidas no contexto escolar têm forte influência no desenvolvimento infantil de maneira geral, o que sugere que durante a construção do autoconceito, o sujeito é fortemente impactado pela consciência a respeito do julgamento do outro sobre si.

No artigo treze, Santos; França e Batista (2022) buscaram rastrear e mapear a queixa escolar no Centro de Orientação Médico Psicopedagógica do Distrito Federal, por meio de análise de 79 prontuários de crianças que participaram de Grupos Terapêuticos realizados na instituição. Os dados foram analisados quantitativamente, por meio da estatística descritiva.

Os autores destacam os fenômenos da patologização e medicalização escolar, e revelam que a maioria dos encaminhamentos para atendimento psicológico ainda são feitos por escolas. Nesse sentido, os encaminhamentos analisados se justificaram, majoritariamente, por indicadores de problemas emocionais e comportamentais, dificuldades de aprendizagem e problemas relacionados ao desenvolvimento.

4.2 Relações entre a afetividade e o fracasso na escola

Bartholomeu; Sisto e Rueda, (2006), apontam que as crianças com maiores indicadores de dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais tendem a apresentar fortes sentimentos e percepções negativas voltadas a si mesmas, ressaltando, em concordância com Santos e Graminha (2006), que estes fatores afetivo-motivacionais estão diretamente ligados ao rendimento escolar do aluno. Nessa perspectiva, é possível assumir que o engajamento dos estudantes em relação a atividades e conteúdos escolares pode ser influenciado negativamente ou positivamente em função das relações interpessoais estabelecidas entre estes e seus professores.

Esses resultados se relacionam com os trabalhos de Enumo; Ferrão e Ribeiro (2006); Osti e Brenelli (2013); Osti e Noronha (2017) e Garbarino (2020) nos quais são registrados grandes impactos emocionais negativos, tal como o empobrecimento do autoconceito e da autoestima, relacionados à postura dos professores frente às dificuldades e comportamentos dos alunos. Os dados levantados por Osti e Brenelli (2013) e Osti e Noronha (2017) indicam que alunos em situação de fracasso escolar consideram que seus professores os avaliam como maus alunos, e são afligidos por sentimentos de desvalorização, inadequação, rejeição e exclusão. Nesse sentido, a experimentação de situações pontuais de sucesso ou fracasso tem impacto imediato sobre o aluno, que estabelece representações positivas ou negativas a respeito de si mesmo, do ambiente escolar e da própria aprendizagem.

Tacca e Branco (2008) ressaltam a unidade cognição-afeto como direcionadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, e apontam os sentimentos de valorização como grandes fontes motivadoras para quem aprende, como afirmaram também Cruz e Stefanini (2009) e Loos-Sant'ana e Barbosa (2019). Segundo os dados levantados pelas autoras, a relação professor-aluno tem especial influência no processo de ensino-aprendizagem, sendo a comunicação instrumento capaz de gerar efeitos motivadores ou inibidores. Nesse sentido, destaca-se que se por um lado a dificuldade e o erro podem acarretar problemas, estes também são parte do processo natural de desenvolvimento e aprendizagem:

“Se os tentes do começo dão lugar a um movimento ou a uma conduta bem adaptados, é por que entre as primeiras tentativas se operou uma seleção que eliminou tudo o que não era adequado à situação, tudo o que era erro. O

efeito favorável provoca a repetição do gesto útil, e o fracasso, a supressão do gesto nocivo.” (Wallon, 2007, p. 48)

Compreende-se, dessa forma, que os efeitos desencadeados pelas dificuldades sobre o sujeito escolar dependem de diversos fatores contextuais e externos ao indivíduo. Nesse sentido, para Paiva e Del Prette (2009), as crenças educacionais internalizadas por educadores exercem influência direta sobre a prática docente que realizam com seus alunos. As autoras ressaltam que tais crenças agem de forma a moldar as relações interpessoais construídas entre professor e alunos, direcionando o trabalho pedagógico de acordo com o caráter dessas relações, o que corrobora os estudos de Bzuneck e Sales (2011).

Evidencia-se, então, a existência de relações diretas entre o fracasso escolar e a baixa expectativa dos professores quanto ao desempenho dos alunos, situação que é acompanhada por contornos socioeconômicos e raciais, como já apontavam Saviani (1999) e Patto (2020). Nessa mesma perspectiva, Tacca e Branco (2008) ressaltam que se as relações interpessoais construídas entre educador e educando tem base em dinâmicas de poder, os alunos são submetidos a situações de tensão, insegurança e submissão, o que corrobora o trabalho de Loos-Sant’ana (2017), quando este afirma que a relação professor-aluno tem forte caráter afetivo e é conscientemente percebida e representada pelos educandos.

Santos e Graminha (2006) apontam que além da relação professor-aluno, outros aspectos sociais da vida da criança que fracassa na escola também são afetados. Nesse sentido, as autoras indicam que as crianças com baixo rendimento tendem a ser, com maior frequência, rejeitadas pelos colegas, o que pode desencadear sentimentos de inferioridade e consequentes comportamentos agressivos em relação aos pares. Nota-se que Winnicott (1982, p. 262) apontava duas principais formas de compreender a agressividade que, “por um lado, constitui direta ou indiretamente uma reação à frustração. Por outro lado, é uma das muitas fontes de energia do indivíduo”.

Mazer; Dal Bello e Bazon (2009, p. 8) afirmam que “a vivência de situações de baixo rendimento escolar gera não apenas sentimentos como baixa autoestima, mas também influencia na capacidade produtiva do indivíduo, na aceitação pelos pares etários e familiares”. No mesmo sentido, Garbarino (2020) revela que as relações socioafetivas positivas estabelecidas no contexto escolar têm forte influência no

desenvolvimento infantil de maneira geral. Assim, durante a construção do conceito sobre si, o sujeito é impactado pela consciência a respeito do julgamento do outro, cabendo ao educador mediar as relações interpessoais entre os pares escolares, e oferecer meios facilitadores de enriquecimento do autoconceito e da autoestima, evitando a ocorrência da exclusão sistemática.

As relações indicadas ao longo desta subseção demonstram a recorrência da percepção sobre a presença da afetividade nos contextos escolares, sobretudo quando há situações de fracasso escolares. Nesse sentido, nota-se que diferentes associações e relações foram estabelecidas ao pelos participantes das pesquisas realizadas pelos autores aqui analisados.

Nesse sentido, é possível notar alguns pontos recorrentes entre os trabalhos, como a culpabilização do sujeito por suas condições e dificuldades, a culpabilização da família, a impessoalidade da escola frente a suas responsabilidades sociais para com os alunos, a desassociação entre afetividade e aprendizagem, o impacto das relações professor-aluno sobre o sujeito em formação e o empobrecimento do autoconceito e autoestima de escolares em situação de fracasso escolar.

Esses resultados muito se aproximam dos trabalhos referenciados como estudos base para a realização desta revisão, o que demonstra uma conjectura educacional ainda em desenvolvimento, que já passou por diversas transformações, mas também reteve muitos aspectos de suas antigas estruturas. Essas transformações aqui referidas serão melhor exploradas na subseção seguinte.

4.3 Percepções através do tempo

No final dos anos 2000, Nakamura *et al.* (2008) e Marçal e Silva (2009) apontaram que, em contexto de atendimento clínico, predominava a concepção que assume distanciamento entre os aspectos afetivos e intelectuais nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Essa afirmação se justificou, entre outros fatores, pela análise de registros de atendimento psicopedagógico, que se revelaram centrados apenas na busca por diagnósticos, sendo estes realizados por meio de testes e provas.

Contemporaneamente, Santos; França e Batista (2022) ressaltam que a literatura indica ainda prevalecer nas escolas brasileiras a tendência a realizar testagens ou encaminhamentos para especialistas da área da saúde de forma

precoce. Nesse sentido, observa-se como recorrente ao longo de todo o período de tempo analisado na pesquisa realizada para o presente trabalho, registros sobre a terceirização da responsabilidade e a culpabilização do próprio sujeito por suas condições, como indicam os trabalhos realizados por Paiva e Del Prette (2009), Marçal e Silva (2009), Ferreira *et al.* (2014), Mattos (2012), Santos e Toassa (2021) e Santos, França e Batista (2022)

Nakamura *et al.* (2008) ressaltaram ainda a popularização da medicalização precoce frente as dificuldades de aprendizagem, situação evidenciada também por Santos e Toassa (2021) e Santos, França e Batista (2022), mais de uma década depois:

Os processos de aprendizagem são medicalizados quando questões não-médicas são tomadas e transformadas em problemas biológicos e centrados no indivíduo, compreendendo-se a vida escolar pelo olhar da medicina e atrelando aspectos não adequados às normas escolares a supostas causas orgânicas, como se patologizar aqueles que a instituição escolar não alcança fosse a única alternativa para a educação. (Santos; Toassa, 2021, p. 66)

Nesse sentido, os resultados coletados por Paiva e Del Prette (2009) demonstraram a crença dos professores a respeito da influência das relações interpessoais sobre o desenvolvimento socioemocional dos alunos, mas não sobre o desenvolvimento intelectual, revelando novamente uma percepção dicotomizada sobre as relações entre afetividade e inteligência, fato que, segundo Silva, Rodrigues e Mello (2018, p. 751) se configura como explicação “confortável para os atores envolvidos, já que o próprio professor é desapropriado de um lugar potente de intervenção”.

Em concordância, Santos; França e Batista (2022) afirmam que a patologização escolar, também relatada por Patto (2020) como recorrente desde o início do século XX, é fenômeno por meio do qual o desajustamento da criança é transfigurado em questões de caráter biológico e/ou psicológico, desconsiderando aspectos contextuais. Esse fenômeno, segundo os autores, produz o estigma sobre o aluno, que pode passar a internalizar suas dificuldades em forma de doença.

Por outro lado, destaca-se que Osti e Noronha (2017), apontam que as perspectivas científicas a respeito da relação entre fatores afetivos, intelectuais, cognitivos e sociais nos processos de desenvolvimento e aprendizagem têm passado por grandes mudanças e avanços ao longo das últimas décadas. As autoras apontam

que a perspectiva dicotômica que separa razão e emoção, ou afetividade e inteligência (Galvão, 2014; Brazão, 2015; Loos-Sant'ana, 2017; La Taille *et al.*, 2019), apesar de ainda presente e perceptível, vêm sendo superada pelo meio científico, sendo consideravelmente mais comum a perspectiva de que os aspectos afetivos exercem influência direta na criança enquanto sujeito em formação, podendo condiciona-la a situações de sucesso ou fracasso, não apenas na escola, mas em diferentes âmbitos sociais.

Nesse sentido, é possível assumir que a mudança referida anteriormente se relaciona diretamente com diversos outros aspectos que passaram por alterações nas últimas décadas, apesar de não ser possível estabelecer uma relação de causa e efeito entre estes fatores a partir da pesquisa realizada para o presente trabalho. Nessa perspectiva, nota-se que em Nakamura *et al.* (2008), registrou-se a culpabilização do sujeito por sua própria condição, o que condiz com as análises realizadas por Ferreira *et al.*, (2014). Além disso, os autores pontuaram que as queixas escolares se constituíam, em maior incidência, pelo apontamento de ocorrências de dificuldades de aprendizagem, o que difere dos registros feitos por Santos; França e Batista (2022) mais de uma década depois.

Posteriormente, Santos; França e Batista (2022) revelaram que a maioria dos encaminhamentos para atendimento psicológico ainda eram feitos pelas escolas, o que coaduna com os estudos de Marçal e Silva (2006), Osti e Brenelli, (2013). Por outro lado, os autores indicaram que os encaminhamentos analisados em seu trabalho se justificaram, majoritariamente, por indicadores de problemas emocionais e comportamentais, dificuldades de aprendizagem e problemas relacionados ao desenvolvimento, respectivamente. Esses resultados mostram-se relevantes pois divergem de estudos anteriores semelhantes, nos quais as dificuldades de aprendizagem são identificadas como principal fator de justificativa para encaminhamento de casos de queixas escolares, como relatado em Nakamura *et al.* (2008).

É notável, a partir dos resultados analisados, que a escola e o sistema educativo assumiram, ao longo do tempo, caráter avesso a seus princípios essenciais, se transfigurando, como afirmaram Bossa (2002) e Patto (2020), de ambiente de acolhimento, desenvolvimento e aprendizagem plena, em espaço promotor de sofrimentos, exclusões e segregações:

Exclusão que se faz pelas imagens adquiridas ao longo de um processo histórico e social do sistema educativo, que, paternalista e assistencialistamente, perpetuou episódios de fracasso escolar nas crianças de classes populares, perpassados em estigmas e estereótipos de carência cultural, de déficit de inteligência, de deficiência intelectual e das dificuldades de aprendizagem, passados pelo imaginário social e individual. (Mattos, 2012, p. 219)

Apesar disso, os resultados levantados nesta seção revelam indícios de mudanças positivas, sobretudo no tocante à produção de conhecimento científico que possa nortear as gerações contemporâneas a respeito da compreensão dos fenômenos escolhidos como objeto de estudo da pesquisa realizada para a construção deste trabalho.

Por outro lado, fica evidente que estas mudanças tem ainda, inúmeras barreiras a serem transpostas para que se alcance todas as esferas envolvidas no contexto da educação escolar, como evidenciado pelas perspectivas retrogradadas registradas em parte das pesquisas anteriormente analisadas. Algumas dessas barreiras, como apontado por Marçal e Silva (2009) e Cruz e Stefanini (2009) podem encontrar solução através de transformações e investimentos direcionados a formação profissional inicial e continuada de professores e demais profissionais especialistas envolvidos no contexto da educação escolar.

5 CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão sistemática de literatura realizada para a construção do presente trabalho, teve por objetivo principal identificar as percepções de professores, estudantes e profissionais da saúde registradas por pesquisadores brasileiros a respeito da relação entre afetividade e as situações de fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como verificar a hipótese inicial de ocorrência de mudanças conceituais e conceptuais ocorridas nos anos posteriores a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, ocorrida por meio da Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006.

Verificou-se por todo o período de tempo analisado, a temática tem sido alvo de estudos e debates, sobretudo nas áreas da Educação e da Psicologia, mantendo-se também como fator latente na percepção dos alunos a respeito de suas próprias condições escolares. Nesse sentido, nota-se que em todos os artigos selecionados para a realização desta revisão sistemática, as questões e problemas de caráter emocional foram relacionadas ao fracasso na escola, em maior ou menor grau, a partir de diferentes perspectivas.

A hipótese inicial de transformação nas concepções dos profissionais ligados a educação a partir da reconfiguração proporcionada pelo estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Pedagogia, foi parcialmente confirmada por meio da análise dos resultados apresentados nos artigos selecionados. Nesse sentido, tornou-se evidente a ocorrência de mudanças relacionadas à compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, assim como a relação destes processos com fatores de caráter emocional e contextual, o que sugere possível – e talvez inevitável - relação entre estas mudanças e as novas determinações estabelecidas pela regulamentação de 2006. Por outro lado, essa relação direta não foi encontrada nos textos produzidos pelos autores dos trabalhos analisados, ou pelo público participante das pesquisas realizadas por estes autores, fato que implica a falta de materialidade para o desvelamento da hipótese inicial e sugere a relevância de novos estudos que tenham como objeto principal de análise esta relação.

Nessa mesma perspectiva, ressalta-se a pertinência da realização de novos estudos que tenham como objetivo explorar a relação de causa e efeito entre dificuldades na escola e problemas de caráter afetivo, visto que nos artigos

analisados, é possível notar que esta relação foi construída de maneira generalizada, como decorrência das percepções dos autores sobre suas pesquisas particulares, mas não ocupou lugar central nos objetivos dos trabalhos realizados por estes autores.

Ainda, despertou-se a partir da construção do presente trabalho, o interesse a respeito da realização de pesquisa relacionada às possibilidades de superação das situações de fracasso na escola a partir de métodos que trabalhem estímulos motivacionais baseados na afetividade, temática a qual não foi identificada nos artigos referidos neste trabalho. Nesse sentido, pretende-se estender a pesquisa aqui realizada, alterando e ampliando os objetivos para que estes possam voltar-se ao desvelamento deste novo fator de interesse.

REFERÊNCIAS

- ABRINQ. **Cenário da Infância e Adolescência no Brasil. 2022.** Disponível em: https://fadc.org.br/sites/default/files/2022-03/cenario-da-infancia-e-adolescencia-no-brasil-2022_0.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.
- BARTHOLOMEU, Daniel; SISTO, Fermino F.; RUEDA, Fabián J. M. Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 1, abr. 2006.
- BOSSA, Nadia. A. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.
- BRASIL. **Emenda constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009.** Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.
- BRASIL. **Relatório de resultados do Saeb 2019, volume 1: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.
- BRASIL. **Relatório de resultados do Saeb 2019, volume 2: 2º ano do Ensino Fundamental.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – 2. ed. rev. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023.
- BRASIL/CNE. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006.** Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 10 nov. 2023.
- BZUNECK, José A.; SALES, Karla F. S. Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. **Psico-USF**, v. 16, n. 3, p. 307–315, dez. 2011.
- CRUZ, Sônia A. B.; STEFANINI, Maria C. B. Dificuldades de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental: intervenções do professor. **Olhar de Professor**, v. 8, n. 1, 2005.

DERISSO, José L.; DUARTE, Rita. de C. Crítica ao ideário neoliberal na educação: precarização e descaracterização da escola pública paulista. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 17, n. 4, p. 1169–1185, 21 dez. 2017.

DESCARTES, René. **Meditações sobre Filosofia Primeira**. Campinas: Editora Unicamp, 2004.

ENUMO, Sônia R. F.; FERRÃO, Erika Da S.; RIBEIRO, Mylena P. L. Crianças com dificuldade de aprendizagem e a escola: emoções e saúde em foco. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 23, n. 2, p. 139–149, jun. 2006.

FERRÃO, Erika da S. *et al.* Comportamentos afetivo-motivacionais durante avaliação assistida, por crianças com dificuldade de aprendizagem: uma proposta de categorização. **Interação em Psicologia**, v. 14, n. 2, 31 dez. 2010.

FERREIRA, Alisson. V. S. *et al.* Reflexões acerca de representações sociais de professores de uma escola pública em relação ao fracasso escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 24, 1 jun. 2014.

FONSECA, Vitor da. Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. **Revista Psicopedagogia**, v. 24, n. 74, p. 135–148, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FURLANETE, Karina L. V. R. de S.; CZERNISZ, E. C. da S.; SANTOS, Silvia A. dos. Jornada de trabalho e a hora atividade como expressões do processo de precarização e intensificação do trabalho na Escola Pública Paranaense. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 17, n. 2, p. 1098–1113, 1 abr. 2022.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2014.

GARBARINO, Mariana. I. “As professoras falam que eu sou lenta”: o autoconceito na interface educação e saúde. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 98, 4 maio 2020.

GOMES, Isabelle S.; CAMINHA, Iraquitan de O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Revista Movimento**, v. 20, n. 01, p. 395-411, mar. 2014.

LA TAILLE, Yves de *et al.* **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2019.

LOOS-SANT’ANA, Helga.; BARBOSA, Priscila M. R. Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 249, 18 jun. 2019.

LOOS-SANT’ANA, Helga; SANT’ANA-LOOS, René S.; CEBULSKI, Márcia C. Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. **Educar em Revista**, n. 36, p. 109–124, 2010.

LUGLI, Rosário G.; GUALTIERI, Regina C. E. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. de. **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2007.

MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. de. **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2012.

MARÇAL, Viviane P. B.; SILVA, Silvia M. C. da. A queixa escolar nos ambulatórios públicos de saúde mental: práticas e concepções. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 10, n. 1, p. 121–131, 1 jun. 2006.

MATTOS, Sandra M. N. de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**, n. 44, p. 217–233, jun. 2012.

MAZER, Sheila M.; DAL BELLO, Alessandra C.; BAZON, Marina R. Dificuldades de Aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. **Psicologia da Educação**, v. 28, p. 7–21, 2009.

NAKAMURA, Mariana. S. *et al.* Desvendando a queixa escolar: um estudo no Serviço de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 423–429, 1 dez. 2008.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, dez. 2004.

OSTI, Andréia; BRENELLI, Rosely P. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, v. 18, n. 3, p. 417–426, 1 dez. 2013.

OSTI, Andréia.; NORONHA, Ana P. P. Associação entre afetos e representações envolvidas no ambiente de aprendizagem escolar. **Educação: Teoria e Prática**, v. 27, n. 54, p. 74–94, 27 abr. 2017.

PAIVA, Mirella L. M. F.; DEL PRETTE, Zilda A. P. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 1, p. 75–85, 1 jun. 2009.

PAULA, Fernando S.; TFOUNI, Leda V. A persistência do fracasso escolar: Desigualdade e ideologia. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 10, n. 2, p. 117-127, 2009.

PATTO, Maria H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

POZZOBON, Magda.; MAHENDRA, Fénita; MARIN, Angela H. Renomeando o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 387–396, set. 2017.

PRIOSTE, Cláudia. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020.

RAZÃO, José C. C. A Implicação do Afeto na Psicologia do Desenvolvimento: uma Perspectiva Contemporânea. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 2, p. 342–358, jun. 2015.

SAMPAIO, Rosana F.; MANCINI, Marisa C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v. 11, n. 1, p. 83-89, fev. 2007.

SANTOS, Geane da S.; TOASSA, Gisele. Produzindo medicalização. **Psicologia da Educação**, n. 52, p. 54–63, 22 out. 2021.

SANTOS, Patricia L. dos; GRAMINHA, Sônia S. V. Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. **Estudos de Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 101–109, abr. 2006.

SANTOS, Letícia O. dos; FRANÇA, Valdelice N.; BATISTA, Analice da S. As Queixas Escolares e Suas Interfaces em um Ambulatório de Saúde Mental Infantil. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 22, n. 3, p. 1041–1061, 30 set. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Andréia F. da; SOUZA, Antônio L. L. de. Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 150, p. 772–787, dez. 2013.

SILVA, Cristinane M. da; RODRIGUES, Rafael C.; MELLO, Letícia N. Medicalização da queixa escolar e o uso de psicofármacos como resposta à questões comportamentais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 18, n. 3, p. 738-754, dez. 2018.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TACCA, Maria C. V. R.; BRANCO, Angela U. Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. **Estudos de Psicologia**, v. 13, n. 1, p. 39–48, abr. 2008.

UNICEF. **Panorama da Distorção Idade-Série no Brasil. 2018**. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/pt/panorama_distorcao_idadeserie_brasil.pdf]. Acesso em: 10 nov. 2023.

VASCONCELOS, Mário S. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. **Educ. Soc., Campinas**, v. 25, n. 87, p. 616-620, maio/ago. 2004.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald W. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: LTC, 1982.