

---

**COMO FICAM OS SENTIMENTOS DOS ALUNOS FRENTE ÀS QUEIXAS ESCOLARES?**

Carolina Santa Rosa da Silva<sup>1</sup>  
Patrícia Vaz de Lessa<sup>2</sup>

**RESUMO**

A escola, depois do contexto familiar é o ambiente em que a criança passa a maior parte do tempo, onde relações sociais são estabelecidas e o processo de escolarização é constituído, processo esse que, marca uma etapa fundamental para o desenvolvimento psíquico da criança. Frente a escolarização, dificuldades de aprendizagem podem surgir, e, posteriormente serem demonstradas pela criança através de suas reações emocionais e/ou comportamentais. Sendo assim, a pesquisa tem como finalidade compreender quais são os sentimentos que assolam a condição de não aprender, além de identificar de que forma as crianças com dificuldades escolares lidam com suas emoções e sentimentos referentes às queixas, e a importância da Psicologia escolar. O trabalho traz algumas considerações iniciais e fundamentação teórica acerca do tema, como também reflexões diante do trabalho desenvolvido no ano de 2021 em uma Escola Municipal do Município de Londrina/PR e em uma Escola Estadual também localizada em Londrina/PR. Neste sentido, entendemos que o processo de construção do saber e do sentir se compreende na interligação de diversas vertentes, como: a escola, a família, a sociedade, a economia, a cultura, entre outros.

167

**Palavras-chave:** queixa escolar; sentimentos; psicologia escolar.

**ABSTRACT**

The school, after the family context, is the environment in which the child spends most of the time, where social relationships are established and the schooling process is constituted, a process that marks a fundamental stage for the child's psychic development. Faced with schooling, learning difficulties may arise, and later be demonstrated by the child through his emotional and/or behavioral reactions. Thus, the research aims to understand what are the feelings that plague the condition of not learning, besides identifying how children with school difficulties deal with their emotions and feelings related to complaints, and also the importance of the school psychologist. The text brings some initial considerations and theoretical basis about the theme, as well as reflections on the work developed in the year of 2021 in a Municipal School in the city of Londrina/PR and in a State School also located in Londrina/PR. In this sense, we understand that the process of building knowledge and feelings is understood in the interconnection of several aspects, such as: school, family, society, economy, culture, among others.

**Keywords:** school problems; emotions; school psychology.

---

<sup>1</sup> Graduanda de Psicologia do Centro Universitário Filadélfia, Londrina, Paraná e Aluna Bolsista da Fundação Araucária

<sup>2</sup> Graduação em Pedagogia e Psicologia, Mestrado pela UEM, Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano – USP, Pós-Doutorado no mesmo programa. Coordenadora do Curso de Graduação em Psicologia do Centro Universitário Filadélfia, e Docente Titular. E-mail: patricia.lessa@unifil.br

## 1 INTRODUÇÃO

A escolarização constitui uma fase em que as crianças precisam lidar com duas importantes tarefas mutuamente interdependentes: relacionar-se bem com os colegas e adultos além de apresentar um desempenho acadêmico que atenda às expectativas de seu ambiente. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). De acordo com os referidos autores, a expectativa e a exigência sobre o repertório comportamental da criança aumentam ao comparar com o período anterior ao seu ingresso na escola, gerando muitas vezes dificuldades em desempenhar uma, ou ambas, dessas duas tarefas.

Na história educacional da escola brasileira, o fracasso escolar é um fenômeno recorrente que constitui um constante desafio para psicólogos, pedagogos e profissionais de áreas afins. (MOLINA, 2005).

O fracasso escolar pode ser entendido, como indica Weiss (1992) por duas ordens de causalidade: uma interna à estrutura familiar, que diz respeito ao indivíduo e outra externa, ligada à qualidade de estímulos do meio, a escola e a aspectos sociais da aprendizagem. Sobre essas duas ordens de causalidade, entendemos assim como Souza (2007) que se deve levar em conta que, as dificuldades enfrentadas pelas crianças na escola são fenômenos produzidos por uma rede de relações que inclui a escola, a família e a própria criança, em um contexto socioeconômico que engendra uma política educacional específica. (SOUZA, 2007). Naturalmente, depois da família, é na escola que as crianças permanecem mais tempo e, dessa maneira, as relações entre esses dois sistemas é de extrema relevância para evitar dificuldade. (PARREIRA; MARTURANO, 1999).

É possível que as dificuldades de aprendizagem influenciem no aspecto emocional e comportamental da criança. Partindo do pressuposto de que, o sistema de ensino por vezes não lida satisfatoriamente com a criança que não aprende, pode gerar no aluno sentimentos de inadequação e estigmatizar a "criança que não aprende", originando problemas adicionais de comportamento no ambiente escolar. (BRAGA; MORAIS, 2007).

Segundo Souza *et al.* (2014) em relação à psicologia escolar é indispensável questionar a produção da queixa, a complexidade que a envolve, as concepções presentes no ambiente escolar, o cotidiano da escola, as práticas instituídas, e também a metodologia e os procedimentos didáticos utilizados. Neste sentido, é importante deslocar o olhar focado na criança, olhando para todo o contexto a sua volta e para as relações estabelecidas no ambiente escolar.

Nessa direção, segundo Mitijáns-Martinez (2005) pensar atualmente na atuação do psicólogo escolar de uma forma mais interdependente no contexto educacional é também se conectar às diversas possibilidades de uma atuação educacional integrada, a qual se distancia de um modelo paradigmático de doença e problemas restritos ao fracasso escolar, e aproxima-se da noção de saúde psicológica, inaugurando estratégias de promoção e bem-estar aos sujeitos em processo de desenvolvimento.

Sendo assim, a pesquisa desenvolvida na escola de ensino fundamental em 2021, teve como objetivo identificar a maneira pela qual as crianças, que estão nesta condição de dificuldade de aprender, entendem as queixas que lhe são impostas, além de identificar quais são os sentimentos que assolam a condição de não aprender. Por fim, dialogar com as crianças, bem como com a equipe pedagógica, a fim de levantar alternativas de atuação do Psicólogo, tendo em vista o ambiente escolar como um todo, com o objetivo de promover o bem-estar da criança.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

169

De acordo com Souza (2007) a queixa escolar tem, em seu centro, o processo de escolarização. Trata-se de uma rede de relações que tem como protagonista a criança, a escola e a família.

Tendo em vista que, diante a situação de queixa possa aparecer sentimentos e ou comportamentos específicos, faz-se necessário entender que o ambiente escolar juntamente com o Psicólogo Escolar, deverão buscar alternativas, envolvendo todo o contexto escolar, sem culpabilizar a criança por sua dificuldade.

Segundo a referida autora, o trabalho do psicólogo então, se dá em toda a rede, englobando todos os aspectos para que a superação da queixa escolar ocorra. Assim, se contrapõe às práticas adaptacionistas que entendem que a mudança deve partir apenas da criança que possui a queixa. (SOUZA, 2007).

### **2.1 Definição de queixa escolar**

Por “queixa escolar” entendem-se as demandas formuladas por pais, professores e coordenadores pedagógicos acerca de dificuldades e problemas enfrentados por estudantes no ambiente escolar. (DAZZANI *et al.*, 2014).

Hashimoto (1997) define como dificuldade de aprendizagem uma situação momentânea na vida do aluno, que não consegue caminhar em seus processos escolares dentro do currículo esperado pela escola, acarretando comprometimento em termos de aproveitamento e ou avaliação.

É necessário, portanto, diferenciar dificuldade de aprendizagem, de transtorno de aprendizagem. De acordo com Gómez e Terán (2009, p. 95) dificuldade de aprendizagem:

É a criança que não consegue aprender com os métodos com os quais aprende a maioria das crianças, apesar de ter as bases intelectuais apropriadas para a aprendizagem. Seu rendimento escolar está abaixo de suas capacidades. Os problemas específicos de aprendizagem não são resultados de: falta de capacidades intelectuais, déficits sensoriais primários, privação cultural, falta de continuidade na assistência às aulas ou mudanças frequentes de escola, problemas emocionais ou instrução inadequada. No entanto, estas condições podem acompanhar desencadear ou inclusive agravar um problema nas áreas de aprendizagem. Em alguns casos são encontrados indicadores neurológicos que podem ser à base de um problema de aprendizagem.

Enquanto o termo Transtorno de Aprendizagem segundo Gómez e Terán (2009, p. 93):

É descrito como um transtorno neurobiológico pelo qual o cérebro humano funciona ou é estruturado de maneira diferente. Estas diferenças interferem na capacidade de pensar ou recordar. Os transtornos de aprendizagem podem afetar a habilidade da pessoa para falar, escutar, ler, escrever, soletrar, raciocinar, recordar, organizar a informação ou aprender matemática. Os transtornos de aprendizagem não devem confundidos com outras deficiências como o atraso mental, o autismo, a surdez, a cegueira ou os transtornos de comportamento. Nenhuma dessas deficiências constitui um transtorno de aprendizagem. Tampouco deve ser confundido com a falta de oportunidades educativas como mudanças frequentes de escolas ou falta da assistência às aulas.

170

## **2.1 Sentimentos diante da condição de não aprender**

Há muito tempo a criança é vista como a própria culpada por sua incapacidade de aprender, sem ser levado em conta sua história e o contexto que está inserida. De acordo com Moysés e Collares (1992) essa visão veio com a ciência moderna e a medicina com todas suas doenças categorizadas. Para as autoras, buscaram-se soluções médicas para problemas eminentemente sociais, o que se reflete numa tendência à medicalização e à psicologização dos problemas escolares

Segundo Gonçalves e Gualtieri (2019) o que tem tornado a escola muitas vezes reprodutora do fracasso escolar é justamente a exclusão do aluno que não consegue aprender.

De acordo com Roeser e Eccles (1998) as crianças que apresentam baixo desempenho escolar e atribuem isso à incompetência pessoal apresentam sentimentos de vergonha, dúvidas sobre si mesmas, baixa autoestima e distanciamento das demandas da aprendizagem, caracterizando problemas emocionais e comportamentos internalizados. Aquelas que atribuem os problemas acadêmicos à influência externa de pessoas hostis, experimentam sentimentos de raiva, distanciamento das demandas acadêmicas, expressando hostilidade em relação aos outros. Conforme os mesmos autores, os sentimentos de frustração, inferioridade, raiva e agressividade diante do fracasso escolar podem resultar também em problemas comportamentais.

Crianças que apresentam a associação de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento tendem a experimentar dificuldades quanto às autopercepções, apresentando autoconceito mais baixo e *locus* de controle predominantemente externo, atribuindo o sucesso a fatores externos e o fracasso a fatores internos. (MARTINI; BUROCHOVITCH, 1999).

Behenck e Schneider (2004) referem que a baixa autoestima pode ter efeitos devastadores em todos os aspectos da vida da criança. É o sentimento de frustração e a falta de esperança que frequentemente acompanham o fracasso da aprendizagem escolar. É necessário apoiar e promover a autoestima das crianças de modo que, se fracassarem no desempenho de alguma atividade, não se sintam completamente derrotadas. As possibilidades de experiências bem-sucedidas irão auxiliar a desenvolver a atitude do “eu consigo”.

Entendendo que a escola é um contexto que pode gerar situações que causam ansiedade no aluno, como as regras a serem cumpridas, avaliações e provas, entre outros, estudos sugerem que a ansiedade deve sempre ser considerada no ambiente escolar para compreender melhor os comportamentos e o rendimento do aluno. (ASBAHR, 2004).

Entende-se por autoconceito o conjunto de atribuições cognitivas que um indivíduo faz a respeito de si, de suas características pessoais e de seu comportamento em situações objetivas. (CANDIEUX, 1996).

Segundo Gest *et al.*, (2008) o autoconceito envolve atribuições no comportamento, aparência, desempenho acadêmico e aceitação social. Seu desenvolvimento influencia-se através da opinião dos pais, professores e colegas de sala, ou seja, indivíduos importantes.

De acordo com o referido autor, assim, é possível supor que indivíduos com autoconceito mais positivo são capazes de administrar melhor seus sentimentos e sua maneira de se comportar diante de diversas situações, o que produziria uma redução dos sintomas de ansiedade.

Em contrapartida, quando a criança não acredita em sua própria capacidade, tende a desistir diante das tarefas escolares, o que provavelmente resulta em desempenho ruim, reforçando ainda mais seu sentimento de incapacidade. E assim recomeça o ciclo, pois, quanto mais a criança se sente incapaz, mais estará suscetível ao insucesso, cujos desdobramentos na escola e em casa geram ansiedade e sentimentos de infelicidade. Ou seja, uma vez que a criança desenvolve um baixo senso de autoeficácia, torna-se difícil romper esse círculo vicioso sem ajuda. (FERREIRA; CONTE; MARTURANO, 2011).

De acordo com Kloomok e Cosden (1994) as crianças com autoconceito negativo apresentam uma menor percepção de suas habilidades intelectuais em comparação com as crianças com autoconceito mais positivo. Sendo assim, a criança com dificuldades escolares pode apresentar em seu autoconceito, sentimentos de inferioridade e insatisfação consigo mesmas, dificuldades acadêmicas e de interação com os outros.

Segundo Adrián *et al.*, (2002) estudos salientam a baixa popularidade que as crianças com dificuldades de aprendizagem têm entre os seus colegas e a menor facilidade em fazer e manter amigos. De acordo com a autora, a sociedade pode obter a atitude de pouca compreensão e tolerância para com essas crianças, e frequentemente rotularem, de um modo errado, como apresentando baixa inteligência, com poucas habilidades ou como preguiçosas. A partir disso, o adulto exige que a criança se corrija ou se esforce para obter um melhor desempenho escolar fazendo com que o aumentem mais os níveis de stress.

As crianças com dificuldades de aprendizagem também podem apresentar níveis de ansiedade elevados frente a situações relacionadas com a escola, podendo chegar a recusar a escola, por a considerarem ameaçadora, frente a isso, desenvolver a chamada fobia escolar. (ADRIÁN *et al.*, 2002).

De acordo com Medeiros (2000) as crianças com dificuldades acadêmicas podem apresentar problemas de ordem emocional e comportamental.

## **2.2 A importância de compreender as emoções e os sentimentos**

Segundo Silva (2002, p. 50):

A variedade de emoções e sentimentos é múltipla, porque os indivíduos são diferentes, singulares e a fluidez de emoções e sentimentos está vinculada aos estados internos das pessoas, constituídas pelas vivências escolares e extraescolares, entendendo que emoções, sentimentos, vivências e conseqüentemente aprendizagens não ficam separados. Assim as expressões

emocionais são manifestadas e influenciam mutuamente as pessoas do ambiente escolar, alunos, professores, entre outros.

As emoções têm um papel importante na vida infantil, pois, estão presentes em todo desenvolvimento e em sua relação com o meio em que vive. É necessário que, desde a infância, seja estimulado o desenvolvimento de um repertório cada vez mais variado de habilidades sociais, entre estas o autocontrole e a expressividade emocional, que dizem respeito principalmente ao reconhecimento e à nomeação de sentimentos, expressão de emoções e saber lidar com os próprios sentimentos. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

Segundo Skinner (1978) os sentimentos são sensações corporais próprias dos seres humanos, porém, a nomeação desses sentimentos é algo aprendido e possui origem social. Sendo assim, existe uma diferença entre sentir e nomear sentimentos.

Ainda de acordo com o autor, quando nos tornamos capazes de identificar nossas próprias emoções, cria-se a possibilidade de inferirmos o sentimento de outra pessoa frente à determinada situação.

Para Wedderhoff (2001) a inteligência e as emoções, são como uma possibilidade importante para uma melhoria da qualidade no processo de ensino e aprendizagem. O ambiente escolar é um espaço no qual as crianças podem se desenvolver tanto na formação intelectual quanto na emocional, desenvolvendo capacidades essenciais para uma relação com a sociedade e o mundo que as cercam.

Sendo assim, segundo o mesmo autor, reconhecer a importância dos gerenciamentos das emoções desde a infância, tende a colaborar para um desenvolvimento do ser humano de forma integral, e que o ambiente escolar é propício para isso. Para que a escola consiga desenvolver resultados satisfatórios, é essencial sincronizar esse desenvolvimento entre corpo docente, alunos e pais, pois quando estes tomam consciência da importância do gerenciamento das emoções desde a infância, podem tornar o desenvolvimento de competências emocionais algo mais real, visando a formação de indivíduos saudáveis emocionalmente. (WEDDERHOFF, 2001).

### **2.3 O processo ensino-aprendizagem**

Segundo Vigotsky (2007) a aprendizagem dos conhecimentos científicos na escola ocorrerá por meio do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, o desenvolvimento e a

aprendizagem não são independentes, e também não se sobrepõem um ao outro, ou seja, o processo de desenvolvimento segue a aprendizagem.

De acordo com a Teoria Vigotskiana, o desenvolvimento ocorre em dois níveis: o real, o qual consiste naquilo que o indivíduo consegue fazer sozinho, e o desenvolvimento próximo o qual se forma pelos conteúdos que o indivíduo consegue executar com ajuda ou por imitação. Assim, a aprendizagem deve focar a zona de desenvolvimento próximo, ou seja, as funções que ainda não estão desenvolvidas completamente. O ensino adequado é o que tem em vista os conhecimentos que a criança não consegue elaborar sozinha, mas que pode realizar com o auxílio de outrem ou por imitação. (VIGOTSKY, 2007).

Neste sentido, a estrutura que não está consolidada no presente e encontra-se na zona de desenvolvimento próximo, por influência do processo de aprendizagem, transforma-se em desenvolvimento real, é automatizado, internalizado e torna-se parte da estrutura psíquica. Dessa forma, o conhecimento do indivíduo é transformado continuamente pelas novas informações de que ele se apropria e pelas experiências vividas. O processo de desenvolvimento do ser humano é contínuo e está intrinsecamente ligado à aprendizagem, sendo por ela modificado. (VIGOTSKY, 2001).

174

#### **2.4 O ambiente favorável para a aprendizagem**

Fernandez (1990) afirma que o problema da aprendizagem deve ser trabalhado e prevenido considerando também, o processo relacional que se estabelece entre aluno e professor.

O fato de estudar num ambiente favorável emocionalmente, é uma garantia para a existência de relações interpessoais facilitadoras na aprendizagem, porque os alunos envolvidos nessa situação irão se sentir mais seguros quando convivem com pessoas que os compreende. (SILVA, 2002).

Segundo Vigotsky (2001) o homem é um ser biológico e social e humaniza-se pela participação em sua cultura, em um processo histórico. De acordo com o autor o indivíduo aprende para que possa se desenvolver. Para ele, toda criança possui capacidade de aprendizado, o que varia de acordo com sua história de vida e suas interações sociais. O conhecimento se desenvolve na relação do sujeito com o meio e deve ser significativo o suficiente para ser internalizado, para construir a subjetividade e expressar a forma de ver o mundo, ou seja, expressar o sentido.

O autor enfatizou que a interação deve ser constante entre professor-aluno, aluno-aluno e entre os demais atores da escola. É através da interação social que ocorre a internalização do conhecimento, a internalização como a “reconstrução interna de uma atividade externa”. (VIGOTSKY, 2001).

Segundo a teoria de Vigotsky, o professor deve desenvolver maneiras de estimular o aluno de forma afetiva, pois assim os conteúdos serão facilmente lembrados por estarem carregados de emoções, evitando bloqueios afetivos e cognitivos. O professor não deve apenas ser a ponte entre o aluno e os conhecimentos, mas sim fazer com que o aluno sintá-lo e o represente, para que venha a ter sentido e ele se sintá motivado a aprender, estabelecendo uma relação cooperativa, pois segundo o autor, o que a criança desenvolve hoje com o auxílio de um adulto, ela conseguirá desenvolver posteriormente sozinha, auxiliando também no seu processo de socialização, pois é através dele que a mediação acontece, é importante discutir as ideias para que o aluno desenvolva seu próprio pensamento.

Coadunando com Vigotsky, quando a criança se encontra em um local afetivo, em que se identifica como pertencente a ele e tenha a liberdade de se expor, ela se sentirá mais segura e confiante. Desta maneira, o ensino poderá fluir de forma natural, pois o aluno conseguirá expor suas dificuldades e o professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem conseguirá auxiliá-lo, reconhecendo seus possíveis erros, por meio do diálogo.

As relações permeadas pela confiança, afetividade, estímulos positivos, quando são consolidadas entre professor e alunos, trazem inúmeros benefícios. (GOLEMAN, 2012).

De acordo com Souza (2004) a afetividade é um elemento signficante para a construção do autoconceito e da autoestima do aluno, porque quando o professor valoriza o desempenho do aluno na sala, o rendimento escolar também tende a melhorar. O sentimento de insucesso em sala de aula implica diretamente no desempenho escolar.

Por essa razão é importante a relação afetiva do professor na construção da identidade dos alunos, e essa relação aparece como uma solução para resolver os problemas de aprendizagem. (SOUZA, 2004).

A escola deverá então, promover novas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem do aluno, e diante das queixas escolares, toda a comunidade escolar é convocada a construir novas alternativas em um trabalho coletivo. (GONÇALVES; GUALTIERI, 2019).

## **2.5 A importância da família**

De acordo com Rosek e Serra (2015) existe uma crença muito comum entre os professores de que o desempenho do aluno é resultante da dinâmica familiar que ele vivencia; a família é considerada como a grande responsável pelo sucesso ou a única culpada pelo fracasso escolar do seu filho.

Diante dessa realidade, é necessário superar o jogo de culpabilidades para que os professores desenvolvam uma parceria com as famílias que permita o desenvolvimento de estratégias conjuntas a fim de superar os obstáculos que o aluno apresenta. (ROSEK; SERRA, 2015).

A família e a escola são dois importantes contextos para o desenvolvimento infantil. É fundamental que estejam relacionadas, tendo em vista a elaboração de estratégias que garantam boas condições para o desenvolvimento pleno e integral das crianças. (CHECHIA, 2002).

Pesquisas norte-americanas evidenciam que o elo entre família e escola, quando bem feito, consegue elevar o desempenho de alunos, independentemente de sua situação econômica ou social. (HENDERSON; MAPP, 2002).

De acordo com Souza (1996) faz-se necessário a busca de maior integração e reflexão entre pais, escola e alunos para compreender o processo da produção do fracasso escolar. Além de, compreender como lidar pedagogicamente com questões ligadas ao processo de escolarização.

## **2.6 O psicólogo escolar**

De acordo com a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE, [2017?]) cabe ao psicólogo escolar e educacional, o estudo, a pesquisa e a atuação em instituições escolares e educativas.

No que se refere à atuação do psicólogo junto à queixa escolar, Tanamachi e Meira (2003) defendem “o papel do psicólogo como mediador no processo de elaboração das condições necessárias para a superação da queixa escolar.” (TANAMACHI,; MEIRA, 2003, p. 27).

É necessário enfatizar que, anteriormente a prática do psicólogo nas instituições escolares era voltada para a emissão de diagnósticos com a aplicação de testes, ou laudos, que visavam identificar alguns aspectos relacionados ao fracasso escolar, e conseqüentemente essas

ações emitiam alguns pareceres sobre os “alunos problemas” e assim desconsiderava a prática de ensino e também o processo de ensino e aprendizagem que é diferente para cada sujeito. Atualmente, o psicólogo não atua de forma clínica, e sim com o coletivo, buscando aprimorar cada vez mais o processo de ensino aprendizagem junto com os professores e os gestores das instituições.

Conforme Souza *et al.*, (2013) no contexto escolar, o Psicólogo possibilita a humanização das relações, tirando o foco que anteriormente era somente no educando e incluindo os familiares e educadores. Além de participar dos projetos burocráticos e políticos da escola, lembrando sempre que o aluno está inserido em um contexto que influencia todos os seus comportamentos adequados e inadequados.

Sayão e Guarido (2004) e Souza (2006) enfatizam uma intervenção no ambiente escolar que, diferentemente da atuação clínica, busquem por uma ação coletiva dos vários atores escolares, por meio da observação participante, diálogos informais para que o psicólogo escolar possa realmente ouvir as vozes de todos os envolvidos no processo de escolarização, alunos, familiares, professores, equipe técnica e de apoio, bem como os gestores, contribuindo para que o psicólogo se aproprie do cotidiano escolar.

Dentre os desdobramentos mais atuais do trabalho desse profissional na escola, está o mapeamento institucional, condição básica para que se inicie um trabalho neste contexto, haja vista que esta estratégia de trabalho permite uma visualização do funcionamento, cultura, história e dinâmica da organização. Outras possibilidades de atuação concentram-se na promoção de um espaço que proporcione acolhimento aos alunos, familiares e funcionários da organização, estruturação de práticas de assessoramento a trabalhos coletivos junto à equipe pedagógica, assim como acompanhamento dos elementos emergidos do processo de ensino-aprendizado. (ARAÚJO; ALMEIDA, 2003).

É evidente que, no cotidiano da escola, emergem situações de conflitos de ordem afetiva e emocional, envolvendo professores, alunos, funcionários e família, bem como frequentes manifestações de raiva, desespero e irritação, dentre outras, as quais são de difícil resolução. Da mesma forma que o professor, o psicólogo envolvido neste processo deve ter a consciência do caráter de contágio das emoções, a fim de que se possa trabalhar com essas reações e mobilizações de uma forma mais positiva e interventiva, tanto para os sujeitos sob o ponto de vista individual, quanto na dinâmica coletiva de um determinado grupo em sala de aula. (GALVÃO, 2003).

Em meio a estas práticas centrais, o psicólogo escolar tenta solidificar sua atuação profissional e capacitar-se tecnicamente para atender as demandas peculiares da escola. Torna-se imprescindível, então, que ele adentre o universo dos mais variados diálogos da educação, bem como em temas específicos, a exemplo das adaptações curriculares, projetos pedagógicos e interdisciplinares, processos de aprendizagem, manejo e técnicas de grupo, dentre outras propostas de trabalho que visem a uma ressignificação de olhares sobre o aluno e à redução de rotulações e diagnósticos desprovidos de análises e observações convincentes. (ANDRADA, 2005).

Segundo Souza *et al.*, (2013) o trabalho do Psicólogo não deve focar a atenção somente no aluno e sim oportunizar um trabalho com todos da escola, um trabalho coletivo e de relações interpessoais. É de suma importância a atuação multiprofissional do Psicólogo, porque contribuirá para a troca de saberes e experiências de maneira que complementa e enriquece a atuação do profissional.

Dessa forma, o psicólogo inserido na escola deve buscar o aperfeiçoamento de suas práticas mediante intervenções que considerem fatores históricos, sociais, políticos e econômicos, realizando uma intervenção ampla e contextualizada, que envolva os diferentes atores presentes nos processos educativos, sejam eles professores, pais, funcionários, alunos, toda a comunidade escolar. (GUZZO, 2001).

178

## **2.7 Atividades desenvolvidas na escola municipal**

A pesquisa desenvolvida em uma Escola Municipal da cidade de Londrina, Paraná, foi feita em uma sala de aula composta por aproximadamente 16 alunos, do terceiro ano do Ensino Fundamental e sua professora.

Foram realizadas observações semanais na sala de aula, entrevistas com a equipe pedagógica e com os professores afim de entender como é a dinâmica do ambiente escolar, e, posteriormente foi realizado atividades junto aos alunos.

## **2.8 Atividades desenvolvidas no colégio estadual**

As intervenções desenvolvidas em um Colégio Estadual da Cidade de Londrina, foram breves e de urgência, a partir do pedido da Psicopedagoga do Colégio, a qual relatou grande incidência de crises de ansiedade nos alunos, inclusive na volta às aulas presenciais após o

período de afastamento social em decorrência da pandemia Covid-19. Foram realizadas conversas com a Equipe Pedagógica afim de traçar um plano de intervenção conforme a demanda do Colégio e de seus alunos.

Uma Psicoeducação sobre a ansiedade foi realizada com todas as turmas, através de uma apresentação oral para todas as classes presentes no período matutino e vespertino, do oitavo ano até ensino médio.

Posteriormente à Psicoeducação sobre a ansiedade, foram realizadas rodas de conversa sobre crises/ ataques de pânico com as turmas presentes do período matutino e vespertino, oitavo ano até o ensino médio.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Na Escola Municipal, observações semanais em sala de aula foram realizadas e, posteriormente, entrevistas com a Equipe Pedagógica e Corpo Docente. A partir disso, o enfoque foi na promoção de atividades e psicoeducação com os alunos do Terceiro ano do Ensino Fundamental I.

O objetivo se deu na compreensão de como é o ambiente escolar da referida escola, quais alternativas e como o corpo docente e pedagógico faz afim de auxiliar e promover bem-estar para a criança a qual possui uma queixa escolar.

Nesse aspecto, retomando com a ideia de Souza *et al.*, (2013) o Psicólogo Escolar atua no contexto da escola como um todo.

Entendemos assim como Rosek e Serra (2015) que o aluno que possui queixa, não deve ser culpado e sim compreendido, entendendo quais os sentimentos envolvidos ao processo de não aprender, e, a partir daí promover um trabalho com todo o contexto escolar, com todos os alunos.

Tanamachi e Meira (2003) sugerem a possibilidade da realização de uma avaliação investigativa, que busque as circunstâncias sob as quais são produzidas as queixas que levam ao encaminhamento, considerando todos os contextos envolvidos, a invés de uma avaliação classificatória que paralisa as possibilidades de transformação.

O olhar do psicólogo para a criança destina-se ao que ela sabe, consegue e gosta de fazer, buscando elementos que revelem seu potencial de aprendizagem. Como resultado, há, primeiramente um maior envolvimento das pessoas relacionadas à situação da queixa escolar; a apropriação do professor da particularidade, até então desconhecida, do seu trabalho e do

aluno; os pais descobrem características singulares de seus filhos e de suas relações familiares; o aluno se apropria de suas possibilidades de aprendizado; e, por fim, o psicólogo estabelece seu lugar nesse processo e é capaz de criar novos conhecimentos na área, articulando teoria e prática. (TANAMACHI; MEIRA, 2003).

De acordo com Souza *et al.*, (2014) o Psicólogo escolar deve efetivar um trabalho dirigido ao processo ensino-aprendizagem como um todo, com a intenção de desenvolver no aluno as suas potencialidades máximas e recuperar o professor como o elemento fundamental nesse processo.

Em relação a observação, foi seguido um roteiro afim de entender tais aspectos: Como se comportam as crianças da turma?; Como ficam posicionadas as carteiras?; Em que local da sala se posiciona a mesa do professor?; Durante a aula, o professor fica sentado em sua mesa ou circulando pela sala?; As crianças respondem às questões feitas pelo professor durante a aula? De qual forma?; Como se comportam as crianças durante as explicações do professor?; Em que lugar estão sentados os alunos com queixas escolares; Como é a relação do professor com essas crianças? e com os demais alunos?; Como o professor atende aos chamados das crianças?; De quais recursos o professor se utiliza para passar os conteúdos?; Durante a explicação do professor, como as crianças interagem?; Como são explorados os materiais didáticos? As crianças têm acesso a ele? Como são feitos esses materiais?; Que tipo de dinâmicas o professor utiliza?; O professor supervisiona as atividades dadas?; A disposição das carteiras contribui no processo de aprendizagem?; As crianças sabem trabalhar em grupos?; E por fim, durante a aula existe preocupação, por parte do professor, em possibilitar uma maior participação dos alunos?

Conforme Aragão e Silva (2012) o ato de observar é fundamental para analisar e compreender as relações dos sujeitos entre si e com o meio em que vivem. Sendo assim, a prática de observação é de fundamental importância para compreender a realidade da escola, entender a dinâmica da sala de aula, as relações entre os alunos e o professor.

Paralelo às observações, foram realizadas entrevistas com a Direção e Equipe Pedagógica e Professores afim de levantar os elementos que compõem toda a trama nesse contexto, colaborando para levantamento de hipóteses e, identificação das demandas, para intervenções pontuais, mas que visam o contexto escolar como um todo.

É necessário enfatizar que, o aluno que apresenta determinada queixa escolar, não possui culpa por isso, tampouco a família deve ser culpada. Deve-se compreender o ambiente

escolar como um todo, e toda a equipe escolar deve mobilizar-se para a busca de alternativas e soluções afim de auxiliar a criança que possui a queixa.

E é aí que entra o Psicólogo Escolar, que segundo Souza *et al.*, (2013) possui um conhecimento diferenciado dos demais profissionais da área educacional, especialmente no que faz referência aos processos de ensino e aprendizagem, a formação docente e relações humanas. Tudo isso contribui para com o auxílio aos demais envolvidos na reflexão e solução de situações problemas envolvendo o aluno e demais integrantes do ambiente escolar.

Coadunando com Souza *et al.*, (2013) o psicólogo não atua de forma clínica, e sim com o coletivo, buscando aprimorar cada vez mais o processo de ensino aprendizagem junto com os professores, e os gestores das instituições. Para que o Psicólogo entenda corretamente o sentido e as ocorrências da queixa escolar, é necessário investigar atentamente não só o aluno, a família e o professor, mas sim o contexto social e institucional implicado na queixa.

Segundo Lessa (2014) o levantamento de dados e informações é muito importante para o desenvolvimento do trabalho juntamente com a comunidade escolar, e diante a intervenções pensando na queixa escolar, é necessário o reconhecimento dos aspectos pedagógicos, institucionais, culturais e sociais os quais o aluno está exposto. A identificação dos aspectos que estão afetando no processo de aprendizagem nessa criança.

Compreendendo que a intervenção deve dar uma atenção para as relações que são estabelecidas no ambiente escolar, nos discursos e nas práticas que são proporcionadas pela instituição escolar. (LESSA, 2014).

Em paralelo é necessário destacar a aprendizagem afetiva, proposta por Vigotsky (1984) onde o professor não deve ser apenas a ponte entre o aluno e o conhecimento, e sim deve desenvolver maneiras de estimular o aluno de forma afetiva, para que o conteúdo seja lembrado facilmente por ser cheio de emoção e, assim evitar barreiras emocionais e cognitivas.

Sendo assim, buscamos nesta pesquisa, compreender melhor sobre as queixas escolares no ambiente da sala de aula, e além disso, observamos que nas dificuldades de aprendizagem apresentadas por alguns alunos, existem queixas de construção familiar, se estendendo para outras áreas da vida da criança. Questões como ansiedade, problemas emocionais e ou comportamentais diante à queixa podem ser observados pelos docentes.

A partir disso, buscou-se entender a respeito da compreensão dos alunos sobre os sentimentos, a importância de nomear e expressar o que sente. Sendo assim, foi realizada uma Psicoeducação sobre os sentimentos, enfatizando o que são os sentimentos e qual sua importância e por fim, qual a importância de expressarmos o que estamos sentindo.

Também foram utilizados recursos lúdicos como, vídeos explicativos e didáticos sobre os sentimentos, assim como o recurso “jogo da memória dos sentimentos”, com o intuito de utilizar as cartinhas que contém questionamentos, a fim de que cada aluno responda à pergunta e dê um exemplo de uma situação no ambiente escolar e em casa.

Num modo geral, houve um bom feedback quanto às intervenções, além da grande participação e interação dos alunos junto a estagiária. Consideramos importante ressaltar, que os recursos lúdicos e as atividades, foram adaptados de acordo com os relatos das Professoras.

Já no Colégio Estadual, foram realizadas intervenções emergenciais, de acordo com a demanda trazida pela Equipe Pedagógica do Colégio, pois situações de crises de ansiedade estavam acontecendo no período de aulas, no pátio e nas salas. Neste contexto, duas intervenções foram realizadas.

A primeira intervenção foi uma Psicoeducação sobre a Ansiedade, através de uma apresentação oral para todas as classes presentes no período matutino e vespertino, oitavo ano até ensino médio. A apresentação foi dividida em: O que é a ansiedade?; A ansiedade como sendo uma emoção natural; A diferença da ansiedade adaptativa e a desadaptativa; Sensações corporais, emocionais, comportamentais e pensamentos que podem ocorrer quando estamos muito ansiosos (ansiedade desadaptativa); A importância de buscar ajuda; O papel do Psicólogo; Reforço sobre a importância de buscar ajuda; Técnicas que auxiliam a aliviar a ansiedade, explicação com o auxílio de alunos voluntários para demonstrar para o restante da turma. Consideramos que a realização da apresentação sobre Ansiedade foi de extrema importância para que os alunos compreendessem mais a fundo sobre os diversos aspectos decorrentes da ansiedade, teve como objetivo mostrar além da importância de identificar os sintomas físicos, emocionais, comportamentais e pensamentos, a busca de ajuda psicológica e a importância do psicólogo.

A segunda intervenção realizada foi a roda de conversa sobre crises/ ataques de pânico com as turmas presentes do período matutino e vespertino, oitavo ano até ensino médio. O intuito das rodas de conversa foi: Discorrer sobre as crises/ ataques de pânico; A diferença entre crise/ ataque de pânico e síndrome do pânico; A importância de conhecer e reconhecer os sintomas do ataque de pânico; Os sintomas do ataque de pânico; O tratamento: A importância da psicoterapia e como ela ajudará; A importância de buscar ajuda; A importância do psicólogo; Breve explicação sobre o médico psiquiatra; Explicação de técnicas que ajudam a aliviar e/ou tirar o foco da crise; Respiração diafragmática e estratégia ACALME-SE; Comunicação oral entre os participantes da roda e compartilhamento de experiências e dúvidas.

Diante dos feedbacks dos alunos, consideramos que as rodas foram muito proveitosas, no geral, um número significativo de alunos participou relatando fatos e experiências, além de dúvidas. Também foi ressaltado a importância de buscar ajuda profissional, caso as situações estivessem em nível de sofrimento e descontrole emocional. Para essa busca, anotamos no quadro negro, o contato telefônico e o endereço do Serviço de Psicologia da Unifil, gratuito.

No encontro da roda de conversa, alguns alunos lembraram sobre fatores explicados anteriormente na apresentação sobre a ansiedade, realizada no início do mês com os alunos no Colégio. Ao final, a equipe pedagógica do Colégio deu um feedback positivo em relação as rodas de conversas realizadas pela estagiária.

Por fim, ressaltamos que a realização das rodas de conversa foi de suma importância para que os alunos pudessem, além de compreender melhor sobre os sintomas das crises/ataques de pânico, compartilharem experiências e dúvidas. Teve como objetivo mostrar, além da importância de identificar os sintomas, a busca de ajuda psicológica, e a comunicação entre os participantes da roda, afim de compartilharem experiências, relatos e dúvidas.

#### **4 CONCLUSÃO**

183

Tendo em vista que as queixas escolares, sejam pelos mais diversos fatores, podem levar com que a criança sofra e expresse esse sofrimento em ações, as quais são consideradas inadequadas pela sociedade em geral, faz-se necessário uma parceria entre a família e a escola que permita o desenvolvimento de estratégias conjuntas a fim de superar os obstáculos que o aluno apresenta.

Também o questionamento sobre o papel das emoções da criança nos processos de aprendizagem deve ser debatido entre professores e equipe pedagógica da escola, assim como a forma como vêm trabalhando as dificuldades afetivas das crianças.

Conforme abordado anteriormente, a prática de uma aprendizagem afetiva, a qual destaca a importância entre a relação professor-aluno, afim de promover a aprendizagem, onde o professor atua como mediador, valorizando o aluno, bem como respeitando seu ponto de vista e estimula sem pressionar estará auxiliando no desenvolvimento de sua autoestima e ensinando o prazer de aprender.

Às vezes, tanto no meio escolar quanto no familiar, podem existir certa dificuldade em identificar essa condição de sofrimento a qual a criança se encontra. Torna-se clara a importância de se trabalhar no âmbito escolar visando o desenvolvimento da expressividade

emocional. Desta maneira, é possível que a escola atue prevenindo problemas e promovendo saúde, favorecendo o desenvolvimento pleno dos seus alunos.

Resgatando a reflexão de Souza *et al.*, (2013) o profissional da psicologia possui um conhecimento diferenciado dos demais profissionais da área educacional, principalmente no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, formação docente e relações humanas. Fundamentado nisso, contribuiu no auxílio aos demais envolvidos na reflexão e solução de situações problemas envolvendo o aluno e demais integrantes do ambiente escolar.

Sendo assim, o Psicólogo Escolar busca refletir conjuntamente com os docentes, as ações e sentidos atribuídos por eles sobre a influência de aspectos emocionais na aprendizagem, podendo contribuir para a melhora do processo de escolarização, e, é no contexto da relação pedagógica que os obstáculos à aprendizagem podem ser removidos. (ROSEK; SERRA, 2015).

Conclui-se que, o projeto está no caminho para compreender e identificar os sentimentos envoltos ao processo da queixa escolar, trabalhando com as crianças e corpo docente, levantando alternativas de atuação do profissional psicólogo escolar na direção do bem-estar infantil e de sua família, sendo imprescindível a relação entre educação e promoção de bem-estar da criança.

184

## REFERÊNCIAS

- ABRAPEE. **O psicólogo escolar**. [2017?]. Blog Wordpress. Disponível em: <https://abrapee.wordpress.com/sobre/o-psicologo-escolar/>. Acesso em: 19 mar. 2022.
- ADRIÁN, M. *et al.* **Estrategias de estudio para dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica**. Madri: Sanz y Torres, 2002.
- ANDRADA, E. G. C. Novos Paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [Porto Alegre], v. 18, n. 2, p. 196-199, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/fsyKnWZcGR78wdVGNVscVFF/?lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2022.
- ARAGÃO, R. F.; SILVA, N. M. **A observação como prática pedagógica no ensino de Geografia**. Fortaleza: Geosaberes, 2012.
- ARAÚJO, C. M. M.; ALMEIDA, S. F. C. Psicologia Escolar Institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. *In*: ALMEIDA, S. F. C. (org.). **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Alínea, 2003. p. 59-82.
- ASBAHR, F. Transtornos ansiosos na infância e adolescência: aspectos clínicos e neurobiológicos. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 80, n. 2, p. 28-34, 2004, supl. 2. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0021-75572004000300005>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/jped/a/pqwnF9Bd83TVpKVYWNDwY4C/?lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2022.

BEHENCK, D.; SCHNEIDER, E. Educação e afeto: uma ligação necessária. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, [S. l.], v. 2, n. 6, jul./set. 2004.

BRAGA, S. G.; MORAIS, M. L. S. Queixa escolar: atuação do psicólogo e interfaces com a educação. **Psicologia USP**, [S. l.], v. 18, n. 4, p. 35-51, 2007. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1678-51772007000400003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1678-51772007000400003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 01 mar. 2022.

CANDIEUX, A. Psychometric properties of a pictorial self-concept scale among young learning disabled pupils. **Psychology in the Schools**, [Muncie], v. 33, n. 3, p. 221-229, jul. 1996. DOI: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199607\)33:3%3C221::AID-PITS5%3E3.0.CO;2-S](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199607)33:3%3C221::AID-PITS5%3E3.0.CO;2-S). Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/%28SICI%291520-6807%28199607%2933%3A3%3C221%3A%3AAID-PITS5%3E3.0.CO%3B2-S>. Acesso em: 22 set. 2022.

CHECHIA, V. A. **Pais de alunos com sucesso e insucesso escolar**: percepções da escola, do desempenho escolar dos filhos e do desenvolvimento com o cotidiano escolar. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

DAZZANI, M. V. M. *et al.* Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 421-428, set./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183762>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/xJJ8bKV6zB3jZ9DhHk6n6VD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2022.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia da Habilidades Sociais na infância**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo critico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. 2003. 218f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Tradução de Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRA, A. A.; CONTE, K. M.; MARTURANO, E. M. Meninos com queixa escolar: autopercepções, desempenho e comportamento. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 28, n. 4, p. 443-451, out./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000400005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/Rpnzq3NNs8zyZBmcN7jfqWC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2022.

FRELLER, C. C. Grupos de crianças com queixa escolar: um estudo de caso. In: SOUZA, M. P. R.; MACHADO, A. M. (org.). **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 127-141.

GALVÃO, I. **Henry Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 2003. (Coleção Educação e Conhecimento).

GEST, S. D. *et al.* A reputation for success (or failure): the association of peer academic reputations with academic self-concept, effort, and performance across the upper elementary grades. **Developmental Psychology**, [Washington], v. 44, n. 3, p. 625-636, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.625>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0012-1649.44.3.625>. Acesso em: 22 set. 2022.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GÓMEZ, A. M. S.; TERÁN, N. E. **O que é aprender?** dificuldades de aprendizagem: detecção e estratégias de ajuda: manual de orientação para pais e professores. [S. l.]: Equipe Cultural: Edição MMIX, 2009.

GONÇALVES, M. R; GUALTIERI, R. C. E. Encaminhamentos escolares na rede de representações de educadores e profissionais da saúde. **Psicologia Escolar Educacional**, [São Paulo], v. 23, n. 1, p. 1-10, dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019019064>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/HWmgxtPPffdvJP8THnJyd5b/?lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2022.

GUZZO, R. S. L. Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. *In*: DEL PRETTE, Z. A. P. (org.). **Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida**: explorando fronteiras. Campinas: Alínea, 2001. p. 25-42.

HASHIMOTO, C. I. **Dificuldade de aprendizagem**: concepções que permeiam a prática de professores e orientadores. 1997. 191f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16477>. Acesso em: 22 set. 2022.

HENDERSON, A. T.; MAPP, K. L. **A new wave of evidence**: the impact of school, family and community connections on students. Austin, Texas: National Center for Family & Community connections with schools, 2002.

HUBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. Crianças com dificuldades escolares. *In* SILVARES, E. F. M. (org.). **Estudos de caso em clínica comportamental infantil**. Campinas: Papyrus, 2000. v. 2.

KLOOMOK, S.; COSDEN, M. Self-concept in children with learning disabilities: the relationship between global self-concept, academic “discounting,” nonacademic self-concept, and perceived social support. **Learning Disability Quarterly**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 140-153, 1994. DOI: <https://doi.org/10.2307/1511183>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2307/1511183?journalCode=ldqa>. Acesso em: 22 set. 2022.

LESSA, P. V. **O processo de escolarização e a constituição das funções psicológicas superiores**: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de

São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/T.47.2014.tde-16032015-112133. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-16032015-112133/pt-br.php>. Acesso em: 22 set. 2022.

MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. As atribuições de causalidade, o desenvolvimento infantil e o contexto escolar. **PSICO-USF**, [Campinas], v. 4, n. 2, p. 23-36, 1999.

MITJÁNS-MARTINEZ, A. Práticas emergentes em psicologia escolar. In: MITJÁNS-MARTÍNEZ, A. **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. Campinas: Alínea, 2005.

MOLINA, R. C. **Formação continuada de professores para a promoção de repertório social e acadêmico em alunos com dificuldades de aprendizagem**. 2005. Projeto de Pesquisa (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos CEDES**, [Campinas], n. 28, p. 31-48, 1992.

PARREIRA, V. L. C.; MARTURANO, E. M. **Como ajudar seu filho na escola**. 2. ed. São Paulo: Ave-Maria, 1999. (Coleção Educação e Família).

ROESER, R. W.; ECCLES, J. S. Adolescents perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. **Journal of Research on Adolescence**, [S. l.], v. 88, n. 1, p. 123–158, 1998.

ROSSINI, M. A. S. **Pedagogia afetiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ROSEK, M.; SERRA, R. G. Dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais: reflexões sobre a necessidade de uma proposta de formação docente. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 167-184, 2015. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2015.1.19475>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/19475>. Acesso em: 22 set. 2022.

SAYÃO, Y.; GUARIDO, R. L. Intervenção psicológica em creche/pré-escola. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (org.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 83-91.

SILVA, L. C. **Emoções e sentimentos na escola: uma certa dimensão do domínio afetivo**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11773>. Acesso em: 22 set. 2022.

SOUZA, B. P. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, M. P. R. Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (org.). **Políticas públicas em educação: uma análise a partir da psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 229-243.

SOUZA, M. P. R. *et al.* **O processo de escolarização e a produção da queixa escolar:** reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia. Maringá: EDUEM, 2014.

SOUZA, M. P. R. *et al.* **Referências técnicas para a atuação de psicólogas(os) na educação básica.** Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2013.

SOUZA, M. P. R. **A queixa escolar e a formação do psicólogo.** 1996. 253 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.47.2017.tde-12052017-150732>. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-12052017-150732/publico/Marilene\\_Proenca\\_DO.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-12052017-150732/publico/Marilene_Proenca_DO.pdf). Acesso em: 22 set. 2022.

SOUZA, C. M. M. **A afetividade na formação da autoestima do aluno.** Psicologia Educacional. 17. ed. São Paulo: Ática, 2004.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia da Educação. *In:* MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia escolar:** práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEDDERHOFF, E. Educação emocional: um novo paradigma pedagógico? **Revista Linhas,** Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 1-8, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1299>. Acesso em: 22 set. 2022.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica:** uma visão diagnóstica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.