



Os Impactos Emocionais dos Alunos do Ensino Fundamental das Séries Finais que Interferem no Desempenho Escolar

The Emotional Impacts of Elementary School Students in the Final Grades that Interfere With School Performance

Maria Delane Campos dos Santos

Pedagoga da Secretaria Estadual de Educação e Desporto. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Resumo: Os pressupostos elaborados abordagem de forma processual e dinâmica os impactos emocionais dos alunos do Ensino Fundamental das séries finais que interferem no desempenho escolar, associado a seu repertório de habilidades sociais e percepção de apoio social, enquanto a experiência de reprovação, abandono e evasão escolar podem influenciar negativamente esse desenvolvimento e o desempenho escolar ao final do Ensino Fundamental. O estudo teve por objetivo propostos foi analisar os impactos emocionais que interferem no desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental das séries finais, levando-se em consideração os contextos nos quais estão inseridos. Os procedimentos metodológicos contemplaram o tipo de pesquisa descritiva e explicativa com enfoque do estudo qualitativo de caráter bibliográfico. Os fundamentos teóricos demonstram de forma contextual o desempenho escolar ao final do Ensino Fundamental, os indicadores que interferem no desempenho escolar. Foram apresentados os resultados e discussão pesquisas feitas por pesquisadores, visando contribuir para a qualidade do ensino no ambiente escolar, em busca de resultados satisfatórios.

Palavras-chave: impactos emocionais; desempenho escolar; habilidade; alunos.

Abstract: The assumptions made approach in a procedural and dynamic way the emotional impacts of Elementary School students in the final grades that interfere with school performance, associated with their repertoire of social skills and perception of social support, while the experience of failure, abandonment and school dropout can negatively influence this development and school performance at the end of Elementary School. The proposed objective of the study was to analyze the emotional impacts that interfere with the academic performance of elementary school students in the final grades, taking into account the contexts in which they are inserted. The methodological procedures included the type of descriptive and explanatory research with a focus on a qualitative study of a bibliographic nature. The theoretical foundations contextually demonstrate school performance at the end of Elementary School, the indicators that affect school performance. The results and discussion of research carried out by researchers were presented, aiming to contribute to the quality of teaching in the school environment, in search of satisfactory results.

Keywords: emotional impacts; school performance; ability; students.

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo sistematizado pode oferecer maiores subsídios para a ação docente no ambiente escolar e na sua própria sala de aula, uma vez que o desenvolvimento emocional se apresenta tão importante quanto o desenvolvimento dos outros domínios do ser humano, porém pouco explorado.

O conhecimento do funcionamento das emoções, isto é, a compreensão de seu mecanismo de ação, de sua interferência na aprendizagem e das formas de manejo das mesmas, pode representar para o professor uma possibilidade de equilíbrio diante das reações emocionais de seus alunos. Dessa forma, ele poderá observá-las, lê-las e interpretá-las.

A atuação de profissionais na área pode se tornar mais eficiente, eficaz e enriquecedora, se atribuída a devida importância dos impactos emocionais no processo de ensino - aprendizagem nas diversas disciplinas, ministrada pelo docente. Que são indispensáveis para tornar o ensino mais atrativo e prazeroso.

Contexto sobre o Desempenho Escolar ao Final do Ensino Fundamental

A escola é vista como uma oportunidade real de promover o desenvolvimento emocional positivo nos alunos. Para educar as emoções dentro e fora do ambiente escolar, é necessário adotar estratégias que fomentem a inteligência emocional (IE). Isso ajudará os alunos a lidar com frustrações, angústias e medos durante o processo de ensino e aprendizagem (Vaz *et al.*, 2020).

A compreensão das experiências emocionais dos alunos tem despertado o interesse de pesquisadores da área das Ciências Humanas, cujos estudos são voltados para a educação dos seus diversos níveis de ensino, fase do desenvolvimento humano em que são formados hábitos, valores e personalidade de uma nova geração de cidadãos. (Brasil, 1990).

Nessa perspectiva, o início da formação escolar traz consigo diversas novidades, pois é o primeiro contato que o aluno tem com o ambiente escolar, experienciando uma nova rotina, construindo novos vínculos emocionais e afetivos e vivenciando experiências sociais para além da família (Santos *et al.*, 2022). Essas mudanças podem impactar a vida da criança e seus reflexos a acompanharão por toda a sua trajetória escolar.

O termo IE refere-se à competência de reconhecer, controlar e expressar as emoções e sentimentos próprios e dos outros (Mayer; Salovey, 1990). Alzina e Escoda (2007) destacam que essa inteligência está associada a habilidades que melhoram as relações interpessoais e intrapessoais, contribuindo para a aprendizagem e a resolução de problemas na escola. Nesse sentido, é importante ressaltar que a IE combina características de personalidade, aspectos motivacionais, e competências cognitivas e socioemocionais do indivíduo (Bar-on, 1997; Goleman, 1995).

Também é importante destacar que, para lidar com a vida cotidiana na escola, é fundamental estimular o desenvolvimento de competências de inteligência emocional desde a infância (Cazalla-Luna; Molero, 2016). Isso porque alguns estudos afirmam a relevância do desenvolvimento emocional adequado no contexto educacional e sua estreita relação com os processos de ensino e aprendizagem (Molero *et al.*, 2018; Domingo, 2021).

Algumas pesquisas têm sido realizadas para analisar criticamente o discurso sobre IE, incluindo a sua relação com as habilidades socioemocionais nas políticas públicas educacionais no Brasil. Entre essas políticas, destaca-se a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Ministério da Educação. Segundo Pereira e Silva (2022), a BNCC tem o potencial de transformar as próximas gerações de cidadãos brasileiros, desenvolvendo indivíduos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, capazes de lidar com suas próprias emoções e utilizá-las para criar soluções e melhorias para a sociedade como um todo.

Indicadores que Interferem no Desempenho Escolar

O sucesso escolar nem sempre é alcançado por todos os alunos ao longo dos ciclos escolares. Tarefas repetitivas, ausência de relação entre os conteúdos escolares e vivências dos alunos, condições de trabalho docente precárias, avaliações maçantes e rígidas têm saturado o ambiente escolar, prejudicando o processo ensino-aprendizagem (Zambon e Rose, 2012).

Tais dificuldades enfrentadas pelos estudantes ao longo do percurso escolar podem ser analisadas por meio do fenômeno do fracasso escolar que se manifesta pelos problemas na aprendizagem, problemas de comportamentos, baixo desempenho escolar, reprovações, evasões e abandonos (Dazzani, Cunha, Luttigards, Zucoloto, Santos, 2014; Marturano e Elias, 2016).

Diversas pesquisas documentam há alguns anos os efeitos negativos das dificuldades escolares e o baixo desempenho escolar para o desenvolvimento socioemocional e comportamental dos alunos, como por exemplo, menor autoestima e motivação para estudar e maiores níveis de estresse (D'Abreu e Marturano, 2010; Inglés, Martínez-González, García-Fernández, Ruiz-Esteban, 2011 apud, Fernandes *et al.*, 2018).

Assim, o presente estudo abordará algumas variáveis, tais como as habilidades sociais, percepção de apoio social e reprovação que podem contribuir para uma trajetória escolar de sucesso ou não de estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental (E.F). Esse período do percurso escolar caracteriza-se como um momento crítico na trajetória escolar dos alunos. Dados do relatório sobre Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb, 2013, Fernandes *et al.*, 2018) evidenciaram que um total aproximado de 473.435 estudantes que frequentavam os anos finais do E.F. abandonaram a escola durante o ano de 2013.

Desse modo, parece pertinente focalizar esse período de transição escolar para buscar identificar fatores relacionados à permanência e à conclusão do E.F. e também ao ingresso no Ensino Médio. O desempenho escolar pode ser entendido

como a capacidade que os alunos têm de expressar sua aprendizagem e seu conhecimento adquirido no processo ensino-aprendizagem (Perrenoud, 2003). Esse infere nas habilidades acadêmicas dos alunos e tem caráter avaliativo na medida em que os estudantes devem demonstrar em suas respostas em testes e provas, por exemplo, o que aprenderam nas aulas.

Segundo D'Abreu e Marturano (2010), o baixo desempenho escolar ocorre quando o aluno apresenta, em notas ou tarefas, um resultado abaixo do nível esperado para a sua idade, habilidade e potencial de um indivíduo.

Numa concepção que supera a culpabilização dos alunos pelo fracasso escolar, o desempenho escolar deve ser compreendido como um fenômeno multideterminado, influenciado por aspectos dos estudantes, dos seus contextos familiares e escolares, assim como por fatores socioculturais, institucionais, políticos e econômicos (Dazzani *et al.*, 2014; Marturano e Pizato, 2015; Moreira, Rosário, Santos, 2011; Wang e Holcombe, 2010). Dentre essas variáveis, pesquisas indicam que as habilidades sociais e a percepção de apoio social dos alunos podem ser um ou mais episódios de reprovação escolar.

Na mesma direção, pesquisas (Alves, Ortigão, Franco, 2007; Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette, Del Prette, 2006; Jacomini, 2009) mostraram que os alunos que passaram por repetência podem repetir a situação de fracasso escolar nos próximos anos de vida acadêmica. Nunes *et al.* (2014) realizaram um estudo com 610 jovens do Ensino Fundamental e Médio, com o objetivo de investigar relações entre reprovação escolar, percepções quanto a escola e expectativa de futuro. Os resultados mostraram que quase 50% dos alunos tinham histórico de reprovação escolar e, desses, 3,9% tinham sido expulsos da escola.

Os resultados também indicaram que quanto maior o índice de reprovação, menor é a expectativa de entrar na universidade, sendo, portanto, a reprovação escolar um fator de risco psicossocial. Contudo, se as reprovações afetam negativamente o desempenho escolar, recursos dos alunos e dos seus contextos, tais como as habilidades sociais e o apoio social da família, professores e pares podem funcionar como fator de proteção.

As habilidades sociais podem ser compreendidas como comportamentos de um indivíduo, aceitáveis socialmente dentro de um contexto, de uma cultura e de um tempo histórico que favorecem relacionamentos interpessoais pautados no respeito aos direitos humanos (Del Prette e Del Prette, 2010).

As habilidades sociais dos alunos, como por exemplo, pedir ajuda, oferecer apoio, iniciar e manter conversação, recusar pedidos sem prejudicar a relação entre outras tem sido recorrentemente associado positivamente com o bom desempenho escolar (Hall e DiPerna, 2016; Lopes *et al.*, 2013).

Marturano e Pizato (2015) ao testar um modelo preditivo encontraram que as habilidades sociais com alunos do 3º ano do E.F. explicaram cerca de 40% da variabilidade do desempenho escolar no 5º ano. Estudos sugerem que alunos com déficits em habilidades sociais e controle emocional insuficiente demonstraram maior dificuldade em socializar com colegas e professores, podendo vivenciar insucesso

acadêmico e, posteriormente, uma saída prematura da escola (Beauchamp e Anderson, 2010; Elias e Marturano, 2014; Feitosa, Del Prette, Del Prette, 2012).

De modo geral, quanto maior for o repertório de habilidades sociais dos alunos melhor o desempenho escolar (Caemmerer e Keith, 2015; Cia e Costa, 2012; Marturano e Pizato, 2015; Womack, Marchant, Borders, 2011).

Com relação ao apoio social pesquisas têm indicado que o apoio social em conjunto da escola (professores e outros atores do contexto educativo) e da família favorecem o desenvolvimento tanto das habilidades sociais quanto de competências acadêmicas (Marturano e Pizato, 2015; Wang e Holcombe, 2010). Tal apoio social auxilia os estudantes nos momentos de transição escolar, minimizando o estresse e promovendo a adaptação do aluno ao novo contexto (Langenkamp, 2010). Não existe na literatura um consenso a respeito de aspectos terminológicos, operacionais e teóricos sobre o apoio social (Gonçalves, Pawlowski, Bandeira, Piccinini, 2011).

No presente estudo, adotou-se o conceito de percepção de apoio social definido por Vaux *et al.* (1986) Apud Fernandes *et al.* (2018) como a forma como a pessoa se percebe acolhida e apoiada por outros significativos, tais como membros da família, colegas e professores e que influenciam os seus comportamentos, pensamentos e sentimentos. A percepção de apoio social influencia positivamente o bem-estar físico e psicológico, autoestima, autoconceito e a motivação para o sucesso em vários setores da vida durante a adolescência, como, por exemplo, o desempenho escolar (Dias *et al.*, 2015; Glozah e Pevalin, 2014; Mackinnon, 2012).

O apoio social recebido e percebido pela pessoa modifica-se constantemente ao longo do ciclo vital (Gonçalves *et al.*, 2011). Contudo, na adolescência a possibilidade de participação em múltiplos contextos e a maior autonomia do adolescente torna relevante identificar as características das diferentes fontes de apoio social (Squassoni e Matsukura, 2014). Nessa direção, pesquisas (Antunes & Fontaine, 2008; Olsson, Hagekull, Giannotta, Ahalander, 2016) indicam três fontes de apoio importantes: a família, os amigos e as pessoas da escola (professores).

Na adolescência, apesar de a maior proximidade com pares, estudos encontraram que os membros familiares não deixam de ser referência de segurança para os adolescentes, caracterizando-se como apoio social complementar ao percebido pelos amigos (Alves e Dell'Aglio, 2015a; Amparo, Galvão, Alves, Brasil, & Koller, 2008; Olsson *et al.*, 2016; Squassoni e Matsukura, 2014). A percepção de apoio social da família possibilita que os adolescentes se sintam seguros e estabeleçam contatos em outros contextos, levando ao aumento da autoestima, do bem-estar, de sentimentos de aceitação facilitando a integração com pares (Olsson *et al.*, 2016; Tomé e Matos, 2012).

No contexto escolar, o apoio social dos amigos pode exercer influência positiva no desempenho escolar pelo fato dos adolescentes se perceberem num grupo que se identificam e que podem recorrer frente dificuldades não atendidas pelos professores (Dias *et al.*, 2015; Tomé e Matos, 2012). Assim, os amigos seriam uma fonte de aprendizagem de competências escolares e habilidades sociais, servindo de sustentação social e podendo exercer uma influência positiva na opção de um

estilo de vida mais saudável (Del Prette e Del Prette, 2009; Wang e Holcombe, 2010).

Porém, o relacionamento com pares também têm sido associado a comportamentos de risco na adolescência, tais como abuso de substâncias ilícitas e delinquência (Alves e Dell'Aglio, 2015b; Olsson *et al.*, 2016). A escola pode ser um ambiente que possibilita aos adolescentes não apenas conteúdos acadêmicos, mas também pode ser um lugar previsível e com regras claras que o ajudam a sentir protegido (Bokhorst, Sumter, Westenberg, 2010; Dias *et al.*, 2015; Machado, Yunes, Silva, 2014).

Assim, evidências científicas têm demonstrado que a percepção do apoio social dos professores é associada com melhores níveis de bem-estar, autoestima e rendimento acadêmico, assim como menor chance de desenvolver problemas de comportamento (Dotterer e Lowe, 2011; Glozah e Pevalin, 2014; Tian, Zhao, Huebner, 2015). Nessa direção, pesquisas sugerem que há uma influência positiva do contexto escolar no desempenho acadêmico, pois os alunos sentem-se mais motivados e interessados nas atividades escolares quando os contextos de sala de aula favoreciam suas necessidades de relacionamento interpessoal (Amparo *et al.*, 2008; Dias *et al.*, 2015; Dotterer e Lowe, 2011).

Portanto, quando os contextos escolares, familiares e as relações de amizade oferecem mais apoio social verifica-se um melhor desenvolvimento socioemocional dos alunos com baixo desempenho escolar, dando-lhes melhores condições de persistirem nos estudos sem que haja abandono (Hymel e Ford, 2012). Inversamente,

notas baixas dos alunos associadas ao apoio familiar limitado, a falta de conexão emocional do estudante com a escola e com os professores e o relacionamento precário com os colegas seriam fatores de maior influência para evasão escolar (Dias *et al.*, 2015; Langenkamp, 2010).

O baixo desempenho escolar pode estar associado com vários fatores presentes nos contextos escolar e familiar dos estudantes e influenciado por aspectos das políticas públicas educacionais (França e Gonçalves, 2003; Wang e Holcombe, 2010). No Brasil, cerca de 39% dos alunos abandonam a escola antes de concluir o E.F., especialmente aqueles com histórias de reprovações (Oliveira e Saraiva, 2015).

Alguns estudos encontraram relação entre o apoio social da família, professores e amigos e o sucesso acadêmico, mostrando que o contexto social influencia o desempenho escolar (Glozah e Pevalin, 2014; Mackinnon, 2012; Nunes *et al.*, 2014).

Com isso, quanto mais suporte social os alunos tiveram mais facilmente os mesmos poderão enfrentar os desafios do percurso escolar (Machado *et al.*, 2014).

Apesar de tais evidências, a revisão de literatura demonstrou que no contexto nacional não há pesquisas que procurassem investigar o impacto da percepção de apoio social e das habilidades sociais dos alunos sobre o desempenho escolar durante nos últimos anos do Ensino Fundamental. Foi possível identificar uma lacuna no conhecimento nesse momento do ciclo escolar; que, como verificado, apresenta número expressivo de evasão escolar.

Os dados pesquisados tiveram por objetivo testar um modelo de predição para o desempenho escolar, tendo como variáveis independentes as habilidades sociais, a percepção de apoio social da família, professores e pares e a reprovação dos estudantes. Assim, com as informações coletadas da pesquisa espera-se poder planejar programas de intervenção com os alunos, seus familiares e seus professores de modo a ampliar seus recursos interpessoais.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo de caráter bibliográfico. Segundo Minayo (2010) a abordagem qualitativa alcança um espaço mais profundo das relações, dos fenômenos e dos processos revelados através de crenças, motivos, valores, atitudes e significados, de modo que não podemos operacionalizar através de variáveis. Foi realizada busca bibliográfica nas bases de dados indexadas e, a partir dela, revisão da literatura científica relacionada ao tema, apontando as principais contribuições à área. Foram efetuadas através da pesquisa descritiva com apoio de livros, revistas científicas, consulta à internet nos diferentes sites oficiais como: SciELO, USP, Google Acadêmico, como foco na pesquisa descritiva, extraídas dos teóricos que abordam a temática.

Tendo por base o material recolhido, propusemo-nos a tecer reflexões acerca dos fatores comportamentais e emocionais que interferem no processo ensino aprendizagem dos alunos que devem ser levadas em considerações nas diversas ocasiões no ambiente escolar e especificamente em sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Verifica-se nos resultados e discussão sobre os impactos emocionais dos alunos do ensino fundamental que interferem no desempenho escolar, dados e pesquisas realizadas de forma sistemática e pontual os enunciados temáticos da abordagem em pauta.

Os últimos anos do Ensino Fundamental (E.F) são um momento do ciclo escolar crítico na trajetória escolar porque os alunos enfrentam diversas dificuldades que envolvem fatores socioeconômicos, políticos e interpessoais que levam ao baixo desempenho escolar e, consequentemente, aumentam a chance de abandono e evasão (Inep, 2015). Contudo, os anos finais do Ensino Fundamental tem recebido pouca atenção das pesquisas. Assim, o presente estudo teve por objetivo investigar o impacto de variáveis dos alunos (habilidades sociais dos alunos e vivências de reprovações) e do contexto (percepção de apoio social) sobre o desempenho escolar nos dois últimos anos do Ensino Fundamental.

Os resultados indicaram que 35% da amostra já tinha reprovado de ano pelo menos uma vez, sem diferença entre os sexos. Embora Nunes *et al.* (2014) também não tenha encontrado diferenças entre meninos e meninas, as autoras identificaram que cerca de 50% dos participantes do estudo já tinham sofrido reprovação escolar.

A pesquisa de Ortigão e Aguiar (2013) também evidenciou que até o 5º ano do E.F., 40% das meninas já tinham reprovado de ano, enquanto para os meninos esse percentual era quase de 60%.

Os dados da pesquisa mostraram que os alunos que haviam reprovado de ano tinham idade entre 15 e 17 anos, idade esta compatível para estar no Ensino Médio. No estudo realizado por Souza *et al.* (2012) os autores encontraram que a evasão escolar no decorrer do ano letivo é maior entre os alunos que apresentam idade incompatível a série estudada. Ou seja, os alunos com histórico de atraso escolar manifestam maior tendência de abandonar a escola durante o ano letivo, do que de um ano para o outro.

Nunes *et al.* (2014) também identificou que a reprovação escolar associou negativamente com as expectativas dos estudantes de concluir o Ensino Médio e entrar na Universidade.

Isso chama a atenção para a possibilidade de os alunos entrarem num ciclo de fracasso escolar que prejudica tanto a qualidade da permanência e a conclusão do E.F., quanto o ingresso no E.M. (Alves *et al.*, 2007; Bandeira *et al.*, 2006; Jacomini, 2009).

Deve-se ressaltar que fracasso ou o sucesso no processo de aprendizagem escolar é em menor frequência determinado por questões individuais do que por mecanismos interativos, pedagógicos, institucionais e políticos (Dazzani *et al.*, 2014). Assim, o foco do olhar a respeito do baixo desempenho escolar não deve ser baseado em dificuldades psicológicas ou maturacionais dos alunos; mas sim na investigação dos processos relacionais entre os alunos e os contextos familiares, escolares e institucionais (Marturano e Elias, 2016).

Os resultados das análises de correlação vão ao encontro da literatura, indicando que quanto mais reprovação, menor era o desempenho escolar dos estudantes ao final do E.F. (Womack *et al.*, 2011). De forma semelhante a outros estudos recursos dos alunos como as habilidades sociais (Cia & Costa, 2012; Feitosa *et al.*, 2012; Lopes *et al.*, 2013; Hall e Di Perna, 2016; Marturano e Pizato, 2015; Milson e Glanville, 2010) e a percepção de apoio social da família e dos professores (Dias *et al.*, 2015; Glozah e Pevalin, 2014; Mackinnon, 2012) se associaram positivamente com o desempenho escolar dos estudantes.

No contexto da transição escolar do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, o apoio social da família, dos amigos e dos professores levam a bons resultados acadêmicos para os alunos (Langenkamp, 2010). Marturano e Pizato (2015) apontaram para a importância das redes de apoio e que estas associadas aos recursos do aluno (habilidades sociais) amenizam os impactos negativos que esta transição pode ocasionar.

Os resultados do modelo de regressão testado indicaram que o desempenho escolar ao final do Ensino Fundamental foi predito, em ordem de influência, pela reprovação escolar, habilidades sociais e percepção de apoio social dos professores, explicando em seu conjunto 22% da variabilidade do desempenho. A reprovação escolar foi a variável com maior peso no desempenho escolar dos

alunos, apresentando uma associação negativa com o mesmo. Outras pesquisas encontraram resultados semelhantes, sinalizando que a reprovação escolar é um fator de risco para o desenvolvimento socioemocional e acadêmico dos estudantes, levando a distorção idade-série e abandono escolar (Alves *et al.*, 2007; Bandeira *et al.*, 2006; Jacomini, 2009).

Conforme Ortigão e Aguiar (2013), isso ocorre porque a reprovação escolar prejudica as atividades acadêmicas e as relações interpessoais dos alunos e estes tendem a ficar desmotivados e, conseqüentemente, abandonarem os estudos.

Muitas vezes os próprios professores e colegas estigmatizam e discriminam os alunos repetentes (Faissol e Bastos, 2014). Assim, esses estudantes acabam por se isolar (ou serem isolados), não participam das atividades propostas e não apresentam interesse em realizar as proposições referentes à aprendizagem (Almeida e Sartori, 2012).

De acordo com a literatura prévia, as habilidades sociais dos estudantes predisseram positivamente o desempenho escolar. Vários estudos mostraram que um bom repertório de habilidades sociais auxilia a competência acadêmica e o bom desempenho escolar, pois as habilidades sociais são recursos do indivíduo que ajudam o processo de aprendizagem (Caemmerer e Keith, 2015; Hall e Di Perna, 2016; Zambon e Rose, 2012).

Relatar os sentimentos, pedir ajuda, dar e receber apoio são capacidades que podem ajudar o aluno a expressar seus sentimentos frente ao baixo desempenho escolar e até pedir ajuda aos amigos, pais e professores para sair desta situação vulnerável (Lopes *et al.*, 2013; Zambon e Rose, 2012; Womack *et al.*, 2011). Portanto, as habilidades sociais estimulam a capacidade de tomada de decisão e a diminuição de comportamentos disfuncionais e de risco, auxiliando o desempenho escolar (Feitosa *et al.*, 2012).

Dentre os três tipos de apoio social testado no modelo de regressão, apenas a percepção de apoio social dos professores foi um preditor positivo do desempenho escolar dos alunos. Embora na adolescência, as relações interpessoais se diversifiquem, pesquisas encontraram que os adolescentes percebem mais o apoio social da família do que pares e professores (Alves e Dell'Aglio, 2015a; Amparo *et al.*, 2008; Olsson *et al.*, 2016; Squassoni e Matsukura, 2014).

Assim, pode-se supor que ainda que os professores sejam percebidos como pouca fonte de apoio social, a sua influência no desempenho escolar é importante e precisa ser incentivada (Alves e Dell'Aglio, 2015a; Bolsoni-Silva *et al.*, 2013; Dias *et al.*, 2015), principalmente na transição do E.F. para o E. M. Nesse sentido, Berry e O'Connor (2010) ao realizarem um estudo longitudinal com 1364 crianças do maternal até o 6º ano do E.F., encontraram uma correlação positiva entre a qualidade da relação professor-aluno e as habilidades sociais dos estudantes com problemas internalizantes.

Embora a percepção de apoio social da família e dos amigos não tenha entrado no modelo de regressão os mesmos devem ser estimulados. A percepção de apoio social da família ajuda o aluno a enfrentar os desafios e a sentir-se mais

acolhido e mais protegido (Squassoni e Matsukura, 2014). Já a comunicação afetiva da família auxilia o aluno na socialização, na ampliação da rede de contato e protege de situações de risco como as amizades que contribuem para comportamentos disfuncionais (Alves e Dell’Aglia, 2015b; Olsson *et al.*, 2016).

Os adolescentes que têm mais contato e um bom relacionamento com os pais mostram-se mais felizes e mais satisfeitos com a vida (Tomé e Matos, 2012). Assim, a percepção de apoio social da família associada a uma relação recíproca, com boa comunicação e um relacionamento positivo contribui para o aluno ter mais comportamentos saudáveis e um bom desempenho escolar (França & Gonçalves, 2003; Glozah e Pavalin, 2014). Da mesma maneira, as amizades podem auxiliar o aluno que possui baixo desempenho escolar, por exemplo, a tirar dúvida com outros colegas além de precisar recorrer ao professor.

Além do mais, estes possuem a mesma linguagem e estão na mesma etapa de desenvolvimento (no caso a adolescência), o que pode favorecer a troca de experiências (Tomé e Matos, 2012). Assim, pode-se sugerir que as relações de amizade recíprocas contribuem para bons resultados escolares dos alunos em seu cotidiano (Wang e Holcombe, 2010), ainda que algumas relações de amizade afetem negativamente o desenvolvimento dos estudantes, por exemplo, uso de drogas, violência e comportamentos agressivos (Alves e Dell’Aglia, 2015a).

Por isso, todas as redes de apoio são importantes para auxiliar o desenvolvimento, pois se uma não oferece suporte, a outra pode oferecer amparo para que o sujeito se sinta acolhido. Sendo assim, não basta o aluno se sentir apoiado, mas também receber recursos materiais, sociais e afetivos das suas redes de apoio para promover o seu desenvolvimento saudável (Machado *et al.*, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados elaborados sobre os impactos emocionais dos alunos do Ensino Fundamental das séries finais que interferem no desempenho escolar, foram significativos e pontuais, que trouxeram os resultados relacionados as habilidades sociais (recursos do aluno) e a percepção de apoio social do professor (recursos do contexto escolar) impactam positivamente no desempenho escolar dos alunos, podendo auxiliá-los ao longo da sua trajetória escolar e, principalmente, nos momentos de transição como no final do Ensino Fundamental.

O percurso escolar é um fenômeno multifatorial que é influenciado por variáveis individuais, contextuais (família, escola e comunidade), sociais, econômicas e políticas. Deve-se haver investimento em políticas públicas educacionais, principalmente nos últimos anos do Ensino Fundamental para melhorar a qualidade do ensino, assim como as condições estruturais, formação continuada e salariais do trabalho docente.

A pesquisa contribuiu para evidenciar algumas variáveis que podem ser focalizadas em futuros programas de intervenção com alunos, família e agentes educativos. Tais programas de intervenção podem auxiliar os alunos abaixo da

média escolar e que tiveram algum desvio e, assim, mantê-los na escola para concluir os estudos de forma satisfatória.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, T. F. S., & SARTORI, J. A relação entre desmotivação e o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Monografias Ambientais**, 8(8), 1870-1886. Recuperado em <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/remoa/index> - 2012.
- ALVES, F., ORTIGÃO, I., & FRANCO, C. Origem social e risco de repetência: Interação entre raça-capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, 37(130), 161-180. doi:10.1590/S0100-15742007000100008 - 2007.
- ALVES, C. F., & DELL'AGLIO, D. D. Percepção de apoio social de adolescentes de escolas públicas. **Revista de Psicologia da IMED**, 7(2), 89-98. doi:10.18256/2175-5027/psico-imed.v7n2p89-98 - 2015a.
- AMPARO, D. M., GALVÃO, A. C. T., ALVES, P. B., BRASIL, K. T., & KOLLER, S. H. Adolescente e jovens em situação de risco psicossocial: Redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. **Estudos de Psicologia (Natal)**, 13(2), 165-174. doi:10.1590/S1413-294X2008000200009 - 2008.
- ALZINA, R. B.; ESCODA, N. P. **Las competencias emocionales. Educación XXI**, v.10, n.1, p.61–82, 2007.
- BAR-ON, R. **The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual**. New York: Multi Health Systems, 1997.
- BEAUCHAMP, M. H., & ANDERSON, V. (2010). Social: An integrative framework for the development of social skills. **Psychological Bulletin**, 136(1), 39-64. doi:10.1037/a0017768 - 2010.
- BERRY, D. O'CONNOR, E. Behavioral risk, teacher–child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. **Journal of Applied Developmental Psychology**, 31(1), 1-14. doi:10.1016/j.appdev.2009.05.001 - 2010.
- BOKHORST, C. L., SUMTER, S. R. WESTENBERG, P. M. Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive? **Social Development**, 19(2), 417-426. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x - 2010.
- BOLSONI-SILVA, A. T., VERDU, A. C. M. A., CARRARA, K., MELCHIORI, L. E., LEITE, L. P. CALAIS, S. L. Ampliando comportamentos pró-éticos dos alunos: Relato de pesquisa e intervenção com educadores do Ensino Fundamental. **Temas em Psicologia**, 21(2), 347-359. doi:10.9788/TP2013.2-04 - 2013.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. 1990.

CAEMMERER, J. M. KEITH, T. Z. Longitudinal, reciprocal effects of social skills and achievement from kindergarten to eighth grade. **Journal of School Psychology**, 53, 265-281. doi:10.1016/j.jsp.2015.05.001 - 2015.

CIA, F. COSTA, C. L. S. Desempenho acadêmico nas séries do ensino fundamental: Relação com o desenvolvimento social. **Psicologia e Argumento**, 30(68), 109-118. Recuperado em <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?dd1=5889&dd99=view&dd98=pb> - 2012.

CAZALLA-LUNA, N. MOLERO, D. Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. **Revista de Investigación Educativa**, v.34, n.1, p.241–258, 2016.

D'ABREU, L. C. F. MARTURANO, E. M. Associação entre comportamentos externalizantes e baixo desempenho escolar: Uma revisão de estudos prospectivos e longitudinais. **Estudos de Psicologia (Natal)**, 15(1), 43-51. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2010000100006> - 2010.

DAZZANI, M. V. M. CUNHA, E. de O., LUTTIGARDS, P. M., ZUCOLOTO, P. C. S. V., & SANTOS G. L. Queixa escolar: Uma revisão crítica da produção científica nacional. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, 18(3), 421-428. doi:10.1590/2175-3539/2014/0183762 2014.

DEL PRETTE, Z. A. P. DEL PRETTE, A. **Inventário de Habilidades Sociais para adolescentes (IHSA-DEL-PRETTE)**: Manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. - 2009.

DEL PRETTE, Z. A. P. DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. **Revista Perspectivas**, 1(2), 104-115. Recuperado em http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2013/12/TREINAM-HABLDD-SOCIAIS-104-115_RP_2010_01_02.pdf - 2010.

DIAS, A. Oliveira, J. T. MOREIRA, P. A. S. ROCHA, L. Percepção dos alunos acerca das estratégias de promoção do sucesso educativo e envolvimento com a escola. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, 32(2), 187-199. doi:10.1590/0103-166X2015000200004 - 2015.

DOMINGO, B. G. Competencia emocional en maestros de educación infantil y primaria: fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado**, v.24, n.2, p.1–15, 2021.

DOTTERER, A. M. LOWE, K. Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. **Journal Youth Adolescence**, 40, 1649-1660. doi:10.1007/ - 2011.

FAISSOL, K. BASTOS, M. C. Projeto Refazer: Uma reflexão da reprovação a partir do olhar do aluno. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, 5(1), 201-210. Recuperado em <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index>. - 2014

FEITOSA, F. B. Del Prette, Z. A. P. DEL PRETTE, A. Social skills and academic achievement: The mediating function of cognitive competence. **Temas em Psicologia**, 20(1), 61-70. Retrived from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n1/v20n1a06.pdf> - 2012.

FERNANDES, L. de M. Preditores do Desempenho Escolar ao final do Ensino Fundamental: Histórico de Reprovação, Habilidades Sociais e Apoio Social. **Trends in Psychology / Temas em Psicologia** – Março 2018, Vol. 26, nº 1, 215-228 DOI: 10.9788/TP2018.1-09Pt

FRANÇA, M. T. A. GONÇALVES, F. O. Sistemas públicos de ensino fundamental e a perpetuação da desigualdade: Democracia e qualidade educacional como promotoras de justiça social. **Revista Brasileira de Estudos de População**, 29(2), 303-322. Recuperado em www.scielo.br/pdf/rbepop/v29n2/a06v29n2.pdf - 2003

GLOZAH, F. N. PEVALIN, D. J. Social support, stress, health, and academic success in Ghanaian adolescents: A path analysis. *Journal of Adolescence*, 37, 451-460. doi:10.1016/j.adolescence.2014.03.010. 2014

GOLEMAN, D. **Emotional Intelligence: why it can matter more IQ**. New York: Bantam Books, 1995.

GONÇALVES, T. R., PAWLOWSKI, J., BANDEIRA, D. R., & PICCININI, C. A. Avaliação de apoio social em estudos brasileiros: Aspectos conceituais e instrumentos. **Ciência & Saúde Coletiva**, 16(13), 1755-1769. doi:10.1590/S1413-81232011000300012 - 2011

HALL, G. E. DIPERNA, J.C. Childhood social skills as predictors of middle school academic adjustment. **Journal of Early Adolescence**, 3(4), 1-27. doi:10.1177/0272431615624566 - 2016

HYMEL, S. FORD, L. Conclusão escolar e sucesso acadêmico: O impacto da competência socioemocional precoce. In T. R. E. Tremblay, M. Boivin, & M. P. RDeV (Eds.), **Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância** (pp. 1-8). Montreal - 2012

JACOMINI, M. A. **Educar sem reprovar: Desafio de uma escola para todos**. Educação e Pesquisa, 35(3), 557-572. Recuperado em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/10.pdf>. 2009

LOPES, D. C., DEL PRETTE, Z. A. P., & DEL PRETTE, A. Recursos multimídia no ensino de habilidades sociais a crianças de baixo rendimento acadêmico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 26(3), 451-458. doi:10.1590/S0102-79722013000300004 - 2013

MACHADO, J. A. YUNES, M. A M. SILVA, G. F. A formação continuada de professores em serviço na perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento humano. **Revista Contrapontos**, 14(3), 512-526. doi:10.14210/contrapontos.v14 n3.p. 512-526 - 2014

- MACKINNON, S. P. Perceived social support and academic achievement: Cross-Lagged panel and bivariate growth curve analyses. **Journal Youth Adolescence**, 41(2), 474-485. doi:10.1007/s10964-011-9691-1 - 2012
- MARTURANO, E. M. ELIAS, L. C. S. Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares. **Educar em Revista**, 59, 123-139. doi:10.1590/0104-4060.44617 - 2016
- MARTURANO, E. M. PIZATO, E. C. G. Preditores de desempenho escolar no 5º ano do Ensino Fundamental. **Psico**, 46 (1), 16-24 Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/14850> - 2015
- MAYER, J. D. What is emotional intelligence? In: SALOVEY, P.; SLUYTER, D. J. (Eds.). **Emotional development and emotional intelligence**. New York: Basic Books, 1997. v.3, p.34.
- MILSON, A.; GLANVILLE, J. L. Factors mediating the relationship between social skills and academic grades in a sample of students diagnosed with learning disabilities or emotional disturbance. **Remedial and Special Education**, v. 31, n. 4, p. 241-251, 2010. Disponível em: <http://rse.sagepub.com/content/31/4/241>.
- MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec -Abrasco, 2010.
- MOREIRA, J. O. ROSÁRIO, A. B. SANTOS, A. P. Juventude e adolescência: Considerações preliminares. **Psico**, 42(4), 457-464. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewArticle/8943> - 2011.
- NUNES, T. G. PONTES, F. A. R., SILVA, L. I. C. DELL'AGLIO, D. Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, 18(2), 203-210. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182732> - 2014.
- OLIVEIRA, D. A. SARAIVA, A. M. A. A relação entre educação e pobreza: A ascensão dos territórios educativos vulneráveis. **Revista Educação Temática Digital**, 17(3), 614-632. Disponível em <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8638257/9849> - 2015
- OLSSON, I. HAGEKULL, B. GIANNOTTA, F. AHALANDER, C. Adolescents and social support situations. **Scandinavian Psychological Associations and John Wiley & Sons**, 31(1), 1-10. doi:10.1111/sjop.12282 - 2016
- ORTIGÃO, M. I. R. AGUIAR, G. S. Repetência escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009. **Revista Brasileira de Pedagogia**, 94(237), 364-389. doi:10.1590/S2176-66812013000200003 - 2013
- PEREIRA, M. D. SILVA, J. P. Dislexia e educação infantil inclusiva: reflexões acerca do desenvolvimento das competências socioemocionais. **Humanidades & Inovação**, v.9, n.12, p.141-157, 2022.

PEREIRA, M.D. Desenvolvimento emocional na educação de alunos disléxicos: desafios para políticas públicas no Brasil. **Revista Thema**, vol. 22, nº 2 Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador/BA – Brasil. 2023.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: Só o currículo, nada mais que o currículo. **Cadernos de Pesquisa**, 119, 9-27. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/513/517> - 2003

SANTOS, P. O. M. *et al.* Uma reflexão sobre a inteligência emocional e a atuação de professores nas séries iniciais. **Cadernos da FUCAMP**, v.21, n.50, p.41–59, 2022.

SQUASSONI, C. E. MATSUKURA, T. S. Adaptação transcultural da versão portuguesa do Social Support Appraisals para o Brasil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 27(1), 71-80. doi:10.1590/ S0102-79722014000100009 - 2014.

TOMÉ, G. MATOS, M. G. **Relação positiva com grupo de pares na adolescência**. In M. G. de Matos & G. Tomé (Eds.), *Aventura Social: Promoção de competências e do capital social para um empreendedorismo com saúde na escola e na comunidade* (pp. 111-125). São Paulo, SP: Moderna. 2012.

TIAN, L., ZHAO, J., & HUEBNER, E. S. Schoolrelated social support and subjective well-being in school among adolescents: The role of selfsystem factors. **Journal of Adolescence**, 45, 138-148. doi:10.1016/j.adolescence.2015.09.003 - 2015.

VAZ, A. F. C. *et al.* Problemas de comportamento, ansiedade e habilidades sociais de crianças pré-escolares. **Psicologia: Teoria e Prática**, v.22, n.1, p.185–207, 2020.

WANG, M. T., & HOLCOMBE, R. Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. **American Educational Research Journal**, 47(3), 633-662. doi:10.3102/0002831209361209 - 2010.

WOMACK, S. A., MARCHANT, M., & BORDERS, D. Literature-based social skills Instruction: A strategy for students with learning disabilities. **Intervention in School and Clinic**, 46(3), 157-164. Disponível em <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1053451210378164> - 2011.

ZAMBON, M. P., & ROSE, T. M. S. Motivação de alunos do ensino fundamental: Relações entre rendimento acadêmico, autoconceito, atribuições de causalidade e metas de realização. **Educação e Pesquisa**, 38(4), 965-980. doi:10.1590/ S1517-97022012000400012. 2012.