ATENÇÃO, ANSIEDADE E APRENDIZAGEM: DESAFIOS SILENCIOSOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ATTENTION, ANXIETY AND LEARNING: SILENT CHALLENGES IN BASIC EDUCATION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.050-039

Jarkleydson Alex Alves de Moura Silva
Pós-graduando em Ensino de Matemática
Centro de Ensino Superior de Arcoverde
Ibimirim-PE
E-mail: Jarkleydson@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6894893318107621

Simone Batista Campos
Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado/AEE
Centro Universitário FECAF (Faculdade Capital Federal)
UniFECAF
Rondonópolis – MT, Brasil
E-mail: simonecamposs39@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0010520096978146

Elisângela Souza Lima Santos
Licenciatura Letras Português e Pedagogia; Pós-graduação
UNIT e UNINTER; Pós-graduação (FAVENI)
Estância - Sergipe
E-mail: souzalimasantoselisangela@gmail.com
Lattes: https//lattes.cnpq.br/8504132634871781

Cristina Pereira da Silva Sousa
Especialização
UEMA - Universidade Estadual do Maranhão
Santa Inês/Maranhão
E-mail: chistinatop@yahoo.com.br
Lattes: https//lattes.cnpq.br/2718393606684214

Tauane Cristina Barreto Cardoso
Mestranda em Ciências Policiais e Tecnologias Inovadoras
UNIMONTES
Belo Horizonte - MG
E-mail: Tauane.pedagogia@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8916251284035204

Vilma Corrêa da Rocha
Especialista em Neuropsicopedagogia
FAVENI - Faculdade Venda Nova do Imigrante
São Mateus do Maranhão
E-mail: vilmacorrea1985@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8868271861732320

Paulo Leles Neto
Especialização
Matemática Financeira e Estatística
Faculdade Venda Nova do Imigrante
Codó, Maranhão
E-mail: paululeles01@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4773784191260326

Emanuella Wanus Barreto Siqueira
Especialização em Tecnologias Educacionais
PUC RJ - Pontifícia Universidade Católica- Rio de Janeiro
Estância-SE
E-mail: emanuellabarreto17@gmail.com

Tatiane de Aguiar Sousa
Mestranda em Ciências da Educação
Escola Superior de Educação João de Deus Lisboa
E-mail: tatianedeaguiar1@hotmail.com

Adones Rosalidia de Meneses
Mestrado em Geografia
Boa Vista/Roraima
E-mail: adones.lidia@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/8866512112690122

RESUMO

A aprendizagem escolar depende de múltiplos fatores cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos. Entre eles, atenção e ansiedade assumem relevância crescente no contexto contemporâneo, marcado por excesso de estímulos, intensificação do uso de tecnologias digitais, cobranças por desempenho e fragilização do bem-estar emocional de crianças e adolescentes. Este capítulo analisa como dificuldades atencionais e estados ansiosos interferem silenciosamente nos processos de aprendizagem na Educação Básica, muitas vezes sendo interpretados apenas como desinteresse, indisciplina ou falta de esforço. Metodologicamente, trata-se de estudo bibliográfico e analítico, fundamentado em autores da neurociência, psicologia educacional e pedagogia crítica, como Cosenza e Guerra, Dehaene, Howard-Jones, Vygotsky e Freire. Discute-se a atenção como recurso mental limitado e influenciado por contexto, motivação e ambiente, bem como a ansiedade escolar em suas manifestações cotidianas, frequentemente invisibilizadas. Também se apresentam impactos pedagógicos e possibilidades institucionais para promoção de ambientes mais

favoráveis ao aprender. Conclui-se que reconhecer tais desafios constitui passo essencial para práticas educativas mais humanas, inclusivas e eficazes.

Palavras-chave: Atenção; Ansiedade; Aprendizagem; Educação Básica; Saúde emocional escolar.

ABSTRACT

School learning depends on multiple cognitive, emotional, social, and pedagogical factors. Among them, attention and anxiety have gained increasing relevance in the contemporary context, marked by excessive stimuli, intensified use of digital technologies, pressure for performance, and weakening emotional well-being among children and adolescents. This chapter analyzes how attentional difficulties and anxious states silently interfere in learning processes in Basic Education, often being interpreted merely as disinterest, indiscipline, or lack of effort. Methodologically, this is a bibliographic and analytical study grounded in authors from neuroscience, educational psychology, and critical pedagogy, such as Cosenza and Guerra, Dehaene, Howard-Jones, Vygotsky, and Freire. Attention is discussed as a limited mental resource influenced by context, motivation, and environment, as well as school anxiety in its everyday manifestations, often rendered invisible. Pedagogical impacts and institutional possibilities for promoting learning-friendly environments are also presented. It is concluded that recognizing such challenges is an essential step toward more humane, inclusive, and effective educational practices.

Keywords: Attention; Anxiety; Learning; Basic Education; School emotional health.

1 INTRODUÇÃO

A escola contemporânea convive com desafios que ultrapassam a transmissão de conteúdos curriculares. Em salas de aula cada vez mais heterogêneas, professores lidam diariamente com estudantes que apresentam dificuldade de concentração, cansaço mental, inquietação constante, medo de errar, bloqueios diante de avaliações, procrastinação e baixa tolerância à frustração. Nem sempre tais manifestações são imediatamente reconhecidas como questões relacionadas à atenção e à ansiedade. Muitas vezes, aparecem sob rótulos simplificadores, como “desinteresse”, “preguiça”, “falta de limite” ou “desmotivação”.

Essa leitura reducionista tende a invisibilizar processos silenciosos que interferem profundamente na aprendizagem. Um estudante ansioso pode parecer distraído. Uma criança sobrecarregada emocionalmente pode mostrar irritabilidade. Um adolescente tomado pelo medo de fracassar pode evitar tarefas e entregar atividades incompletas. Em todos esses casos, a dificuldade escolar não se explica apenas

por domínio insuficiente de conteúdo, mas por estados emocionais e cognitivos que impactam diretamente o aprender.

Nas últimas décadas, pesquisas em neurociência e psicologia educacional têm demonstrado que atenção e emoção participam intensamente dos processos de aprendizagem. A atenção atua como porta de entrada da informação relevante; sem algum nível de foco, conteúdos dificilmente são processados de maneira consistente. Já a ansiedade, quando intensa ou persistente, pode comprometer memória de trabalho, raciocínio, autorregulação e disposição para enfrentar desafios acadêmicos.

Cosenza e Guerra (2011) afirmam:

> Emoção, atenção e memória mantêm estreita relação funcional. Situações de estresse excessivo ou ansiedade persistente podem reduzir a capacidade de concentração e dificultar a consolidação de novas aprendizagens. (Cosenza; Guerra, 2011, p. 84).

O trecho evidencia que dificuldades escolares frequentemente possuem raízes mais complexas do que aparentam. Não se trata de negar responsabilidade discente ou importância do esforço, mas de reconhecer que aprender exige condições cognitivas e emocionais minimamente favoráveis.

O cenário atual amplia tais tensões. Crianças e adolescentes crescem em contextos marcados por múltiplas telas, notificações constantes, comparações sociais intensificadas por redes digitais, agendas sobrecarregadas e expectativas de alto desempenho. Ao mesmo tempo, muitas escolas mantêm rotinas rígidas, avaliações fortemente punitivas e pouco espaço institucional para escuta emocional. A combinação desses fatores contribui para aumento de sofrimento psíquico silencioso no ambiente escolar.

Howard-Jones (2014) observa que a atenção humana é recurso limitado e particularmente vulnerável a ambientes saturados de estímulos concorrentes. Já estudos recentes sobre saúde mental juvenil indicam crescimento de sintomas ansiosos em diferentes faixas etárias, especialmente após mudanças sociais intensificadas nos últimos anos.

Do ponto de vista pedagógico, compreender essas relações é essencial. Quando a escola interpreta toda dispersão como indisciplina e toda esquiva como falta de compromisso, pode responder com punições inadequadas a dificuldades que exigiriam acolhimento, reorganização didática ou encaminhamento especializado. Por outro lado, reconhecer atenção e ansiedade como dimensões relevantes permite construir intervenções mais precisas e humanas.

Freire (1996) já alertava que ensinar exige compreensão do estudante em sua inteireza, e não apenas como receptor de conteúdos. Em sentido convergente, a escola atual precisa olhar para crianças e adolescentes como sujeitos atravessados por emoções, contextos familiares, pressões sociais e diferentes modos de responder ao cotidiano escolar.

Diante dessas considerações, este capítulo tem como objetivo analisar como atenção e ansiedade interferem nos processos de aprendizagem na Educação Básica, discutindo impactos silenciosos e possibilidades pedagógicas de enfrentamento. O texto organiza-se em cinco seções principais: inicialmente discute-se a atenção como condição para aprender; em seguida, aborda-se a ansiedade escolar e suas manifestações; posteriormente, analisam-se impactos na aprendizagem e no cotidiano da Educação Básica; na sequência, apresentam-se estratégias institucionais e pedagógicas possíveis; por fim, são tecidas as considerações finais.

2 ATENÇÃO COMO CONDIÇÃO PARA APRENDER EM TEMPOS DE EXCESSO DE ESTÍMULOS

A atenção pode ser compreendida como capacidade de selecionar estímulos relevantes entre múltiplas informações disponíveis. Em ambiente escolar, ela permite acompanhar explicações, compreender instruções, sustentar esforço mental e manter-se orientado a objetivos pedagógicos. Sem algum nível de foco, o estudante escuta sem processar, lê sem compreender ou executa tarefas de modo fragmentado.

Contudo, a atenção não funciona como mecanismo fixo ou puramente voluntário. Trata-se de recurso limitado, influenciado por motivação, clareza da atividade, relevância percebida, sono, alimentação, vínculo com o professor, ambiente físico e estados emocionais. Portanto, dizer que determinado aluno “não presta atenção porque não quer” simplifica fenômeno complexo.

Dehaene (2020) afirma:

> A atenção funciona como filtro que prioriza certas informações e reduz outras ao segundo plano. Aquilo que não recebe atenção suficiente dificilmente alcança processamento profundo. (Dehaene, 2020, p. 96).

No cotidiano da Educação Básica, esse entendimento exige repensar práticas escolares. Longos períodos exclusivamente expositivos, instruções confusas, excesso de ruído, tarefas pouco significativas e uso simultâneo de múltiplos estímulos tendem a competir negativamente pelo foco discente. Em contrapartida, objetivos claros, alternância metodológica, participação ativa e conexão com conhecimentos prévios favorecem engajamento atencional.

A cultura digital contemporânea também interfere nesse cenário. Muitos estudantes habituam-se a ciclos rápidos de recompensa, alternância constante de telas e fragmentação do tempo. Isso não significa incapacidade definitiva de concentração, mas necessidade de práticas pedagógicas mais intencionais para sustentar foco em tarefas cognitivamente exigentes.

3 ANSIEDADE ESCOLAR: QUANDO O SOFRIMENTO NÃO APARECE DE FORMA EVIDENTE

A ansiedade constitui resposta humana natural diante de situações percebidas como desafiadoras ou ameaçadoras. Em níveis moderados, pode inclusive mobilizar preparação e vigilância. O problema emerge quando se torna intensa, frequente ou desproporcional, passando a comprometer bem-estar e desempenho cotidiano.

No contexto escolar, a ansiedade manifesta-se de modos variados. Alguns estudantes verbalizam medo de provas, apresentações ou erros públicos. Outros silenciam. Há crianças que somatizam em dores de cabeça ou estômago antes das aulas. Há adolescentes que procrastinam tarefas por receio de fracassar. Existem ainda casos em que a ansiedade aparece como irritabilidade, choro fácil, perfeccionismo extremo ou aparente desinteresse.

Muitas dessas manifestações permanecem invisíveis porque não correspondem ao estereótipo do aluno “problemático”. O estudante quieto, por exemplo, pode estar emocionalmente sobrecarregado. Aquele que evita participar pode temer julgamento. O que falta repetidamente pode vivenciar sofrimento associado ao ambiente escolar.

Cosenza e Guerra (2011) registram:

> Estados ansiosos elevam carga cognitiva interna, ocupando recursos mentais que poderiam ser utilizados na tarefa acadêmica. O estudante passa a lutar simultaneamente com o conteúdo e com suas próprias preocupações. (Cosenza; Guerra, 2011, p. 91).

Essa formulação ajuda a compreender por que alunos ansiosos frequentemente “sabem em casa e travam na prova”, estudam muito e rendem pouco, ou demonstram bloqueios em situações avaliativas específicas.

Entre fatores escolares associados ao aumento da ansiedade destacam-se avaliações excessivamente punitivas, comparação constante entre estudantes, clima de humilhação, imprevisibilidade de regras, sobrecarga de tarefas e ausência de escuta institucional. Evidentemente, também existem fatores externos à escola, como conflitos familiares, insegurança social e pressões culturais mais amplas.

4 IMPACTOS SILENCIOSOS NA APRENDIZAGEM E NO COTIDIANO ESCOLAR

Quando atenção fragilizada e ansiedade persistente se combinam, os impactos sobre a aprendizagem podem ser expressivos. Um estudante pode iniciar várias tarefas e concluir poucas. Pode esquecer instruções recentes, evitar desafios cognitivos, apresentar queda de rendimento, oscilar entre esforço intenso e paralisação, ou desenvolver crença de incapacidade pessoal.

A memória de trabalho — sistema mental utilizado para manter e manipular informações temporariamente — costuma ser especialmente afetada pela ansiedade. Em provas de matemática, leitura interpretativa ou produção textual, parte dos recursos cognitivos pode ser consumida por pensamentos como "vou errar", "não consigo", "todos sabem menos eu". Isso reduz eficiência mental disponível para a tarefa.

Na escola, tais sinais nem sempre são lidos adequadamente. Alunos podem receber advertências repetidas por distração, cobranças morais por procrastinação ou rótulos de descompromisso quando necessitariam de apoio mais qualificado.

Vygotsky (2007), ao enfatizar a importância da mediação social no desenvolvimento, ajuda a lembrar que dificuldades não se resolvem apenas individualmente. Ambientes e relações também ensinam, fortalecem ou fragilizam.

5 O QUE A ESCOLA E O PROFESSOR PODEM FAZER

A escola não controla todas as causas da ansiedade nem elimina integralmente dificuldades atencionais, mas pode tornar-se espaço protetivo e pedagogicamente mais saudável. Pequenas mudanças institucionais produzem efeitos relevantes.

Rotinas claras e previsíveis reduzem insegurança. Critérios avaliativos transparentes diminuem medo difuso. Fragmentação de tarefas longas em etapas menores favorece organização mental. Alternância metodológica ajuda manutenção do foco. Pausas breves e transições bem conduzidas reduzem sobrecarga.

O professor também exerce papel central ao construir clima relacional seguro. Escuta respeitosa, devolutivas construtivas, correção sem humilhação e expectativas altas acompanhadas de apoio fortalecem confiança acadêmica. Exigir não é incompatível com acolher.

Freire (1996) afirma que Ensinar exige querer bem aos educandos e assumir compromisso ético com sua dignidade. (Freire, 1996, p. 141). Tal princípio permanece atual. Relações pedagógicas humanizadas não representam suavização indevida da escola, mas condição importante para aprendizagem consistente.

Em casos persistentes ou intensos, a escola também precisa reconhecer limites de sua atuação e articular diálogo com famílias e profissionais especializados, evitando tanto negligência quanto medicalização precipitada.

6 ENTRE O SILÊNCIO E O RÓTULO: QUANDO SINAIS EMOCIONAIS SÃO CONFUNDIDOS COM INDISCIPLINA OU DESINTERESSE

Um dos problemas mais recorrentes no cotidiano escolar consiste na interpretação apressada de comportamentos estudantis. Crianças e adolescentes que não entregam tarefas, evitam participar,

demonstram irritação frequente, esquecem materiais, permanecem excessivamente quietos ou parecem dispersos são, muitas vezes, enquadrados em categorias simplificadoras como “desleixados”, “mal-educados”, “preguiçosos” ou “sem interesse”. Embora condutas inadequadas possam existir e devam ser trabalhadas pedagogicamente, reduzir toda manifestação comportamental a falha moral tende a ocultar dimensões emocionais importantes.

Em numerosos casos, o comportamento visível representa apenas a face externa de processos internos silenciosos. O estudante que reage com agressividade pode estar lidando com frustração constante. Aquele que se cala pode temer exposição pública. O que procrastina tarefas pode estar paralisado pelo perfeccionismo e pelo medo de errar. O aluno que esquece compromissos repetidamente pode encontrar-se mentalmente sobrecarregado por preocupações que não aparecem na superfície da rotina escolar.

Essa discussão torna-se especialmente relevante porque a escola trabalha com sinais observáveis, enquanto sofrimento emocional frequentemente se manifesta de forma indireta. Nem toda ansiedade aparece em crises explícitas. Muitas vezes, surge em forma de esquiva, evasão parcial, queda gradual de rendimento, resistência a avaliações ou dificuldade de iniciar atividades. Quando tais sinais são interpretados apenas como falta de vontade, respostas institucionais podem agravar o problema.

Daniel Goleman (2012), ao discutir inteligência emocional e desempenho, observa que estados internos interferem significativamente na capacidade de atenção, persistência e autorregulação. Segundo o autor:

> Emoções não reconhecidas ou mal administradas podem sequestrar recursos mentais necessários ao raciocínio e ao foco, afetando diretamente a capacidade de aprender e resolver problemas. (Goleman, 2012, p. 74).

Na Educação Básica, isso significa que advertências sucessivas, exposições constrangedoras ou comparações públicas nem sempre corrigem comportamentos. Em determinadas situações, intensificam ansiedade, ressentimento ou sensação de incompetência.

Também merece atenção o fenômeno do estudante “invisível”: aquele que não causa conflitos, permanece silencioso e passa despercebido. Muitas escolas concentram energia apenas em comportamentos externalizantes, enquanto alunos internalizantes seguem sofrendo sem reconhecimento institucional. A criança quieta demais, o adolescente isolado, o aluno que nunca pergunta e parece “não dar trabalho” podem estar vivenciando intenso sofrimento emocional.

Do ponto de vista pedagógico, a primeira resposta necessária é substituir julgamento imediato por investigação cuidadosa. Perguntas simples transformam a compreensão docente: isso começou quando? O comportamento ocorre em todas as disciplinas ou apenas em algumas? Há mudanças recentes? O estudante demonstra medo, vergonha, exaustão? Existe padrão em dias de avaliação?

Escuta qualificada também se mostra essencial. Muitas vezes, uma conversa reservada, respeitosa e sem tom acusatório permite compreender fatores invisíveis ao olhar superficial. Não cabe ao professor assumir função clínica, mas pode acolher, observar e encaminhar adequadamente quando necessário.

Freire (1996) oferece contribuição importante ao lembrar que educar exige leitura sensível do outro como sujeito concreto. Em vez de lidar apenas com "alunos-problema", a escola precisa reconhecer histórias, contextos e humanidades presentes em cada estudante.

Outro ponto central refere-se à cultura escolar. Instituições que operam predominantemente por medo, vergonha pública ou competitividade extrema tendem a estimular mascaramento emocional. Nesses ambientes, estudantes escondem sofrimento para evitar julgamento, o que dificulta intervenções precoces. Já escolas que cultivam respeito, previsibilidade e abertura ao diálogo aumentam chances de identificação de sinais importantes.

Assim, entre o silêncio e o rótulo existe campo decisivo de atuação pedagógica. Reconhecer que certos comportamentos podem expressar ansiedade, sofrimento ou dificuldade de autorregulação não elimina responsabilidade estudantil, mas qualifica a forma de intervir. Antes de punir condutas recorrentes, a escola precisa perguntar o que elas estão tentando comunicar.

7 AVALIAÇÃO, PRESSÃO POR DESEMPENHO E SAÚDE EMOCIONAL: REPENSANDO PRÁTICAS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Entre os fatores escolares que mais mobilizam ansiedade entre estudantes, a avaliação ocupa lugar central. Provas surpresa, correções humilhantes, rankings informais entre colegas, foco exclusivo na nota e associação constante entre valor pessoal e desempenho acadêmico contribuem para transformar processos avaliativos em experiências de ameaça. Quando isso ocorre, a avaliação deixa de cumprir função formativa e passa a operar como mecanismo de medo.

Avaliar é dimensão legítima e necessária da educação. Professores precisam acompanhar aprendizagens, identificar lacunas e orientar avanços. O problema não reside na existência da avaliação, mas em formatos que priorizam punição, classificação rígida ou exposição emocionalmente desgastante. Em muitos contextos, estudantes não temem apenas errar conteúdos; temem ser ridicularizados, decepcionar expectativas familiares ou confirmar crenças de incapacidade.

Cosenza e Guerra (2011) explicam que situações avaliativas altamente ansiogênicas podem comprometer memória de trabalho e raciocínio justamente no momento em que o estudante mais necessita desses recursos cognitivos. Segundo os autores:

> Sob ansiedade intensa, parte da energia mental volta-se para pensamentos intrusivos, medo do fracasso e monitoramento emocional, reduzindo recursos disponíveis para a tarefa acadêmica. (Cosenza; Guerra, 2011, p. 97).

Isso ajuda a compreender fenômeno comum nas escolas: alunos que estudam adequadamente, dominam conteúdos em situações informais, mas apresentam desempenho inferior em provas tradicionais. Nem sempre há falta de estudo; pode haver bloqueio emocional diante do formato avaliativo.

Na Educação Básica, tal questão merece atenção especial porque experiências repetidas de fracasso tendem a construir identidades escolares negativas. Crianças que se percebem continuamente "as que erram", "as lentas" ou "as que nunca conseguem nota boa" podem reduzir engajamento progressivamente. O problema deixa de ser apenas uma prova e transforma-se em narrativa interna sobre si mesmas.

Por isso, cresce a importância de modelos avaliativos mais diversificados e processuais. Provas podem continuar existindo, mas articuladas a outras estratégias: produções autorais, autoavaliação orientada, portfólios, apresentações, resolução colaborativa de problemas, devolutivas escritas e acompanhamento contínuo do percurso discente. Quanto mais variadas as formas de demonstrar aprendizagem, menores as chances de reduzir competência estudantil a um único momento de alta pressão.

Luckesi (2011), ao discutir avaliação da aprendizagem, afirma:

> Avaliar não é punir nem classificar pessoas; é investigar a qualidade da aprendizagem para tomar decisões pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do educando. (Luckesi, 2011, p. 28).

Essa perspectiva desloca a avaliação do campo do medo para o campo do cuidado pedagógico. Em vez de perguntar apenas "quanto acertou?", o professor também pergunta "o que já consolidou?", "onde precisa de apoio?" e "como pode avançar?".

Também é importante considerar o papel das famílias e da cultura social mais ampla. Em determinados contextos, notas escolares tornam-se símbolo de valor pessoal, prestígio familiar ou futuro garantido. Crianças e adolescentes internalizam essa pressão e passam a vivenciar qualquer desempenho insuficiente como catástrofe subjetiva. A escola pode contribuir ao comunicar que resultados importam, mas não esgotam a identidade do estudante.

Do ponto de vista institucional, algumas medidas simples reduzem ansiedade desnecessária: cronogramas avaliativos claros, antecedência na comunicação de provas, critérios transparentes, feedback respeitoso, oportunidades de recuperação reais e revisão de práticas constrangedoras. Tais ações não diminuem exigência acadêmica; qualificam-na.

Para o professor, também se impõe equilíbrio entre rigor e sensibilidade. Exigir estudo, pontualidade e dedicação continua essencial. Contudo, exigência eficaz não precisa ser construída sobre humilhação ou

terror psicológico. Ambientes emocionalmente seguros podem ser altamente exigentes e, justamente por isso, mais produtivos.

Assim, repensar avaliação e pressão por desempenho constitui passo relevante para enfrentar desafios silenciosos relacionados à ansiedade escolar. Onde a aprendizagem vale mais do que a mera classificação, aumentam as chances de estudantes persistirem, arriscarem-se intelectualmente e desenvolverem relação mais saudável com o conhecimento.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre atenção, ansiedade e aprendizagem no contexto da Educação Básica significa reconhecer que ensinar e aprender ultrapassam amplamente a transmissão de conteúdos curriculares. A escola contemporânea convive com sujeitos atravessados por múltiplas demandas emocionais, excesso de estímulos, pressões por desempenho, inseguranças sociais e transformações culturais aceleradas. Nesse cenário, dificuldades escolares não podem ser interpretadas exclusivamente como ausência de esforço, falta de disciplina ou desinteresse individual. Muitas vezes, elas expressam processos silenciosos que comprometem o foco, a memória, a autorregulação e a disposição para aprender.

Ao longo deste capítulo, buscou-se demonstrar que a atenção constitui condição essencial para a aprendizagem, porém não opera como mecanismo automático ou puramente voluntário. Trata-se de recurso mental limitado, influenciado por qualidade do ambiente, relevância percebida das tarefas, vínculo pedagógico, organização didática e estados emocionais. Em salas de aula marcadas por dispersão digital, excesso de informações e rotinas pouco significativas, manter concentração tornou-se desafio crescente para crianças e adolescentes. Compreender essa realidade permite ao professor substituir leituras moralizantes por intervenções pedagógicas mais eficazes.

Também se evidenciou que a ansiedade escolar representa fenômeno relevante e frequentemente invisibilizado. Ela pode manifestar-se em medo de avaliações, procrastinação, irritabilidade, esquiva de participação, perfeccionismo extremo, queixas somáticas, silêncio excessivo ou aparente desinteresse. Em muitos casos, o sofrimento emocional não aparece em linguagem explícita, mas em comportamentos interpretados de forma simplista pela escola. Quando isso ocorre, respostas centradas apenas em cobrança ou punição tendem a agravar dificuldades já existentes.

Outro aspecto central discutido refere-se aos impactos combinados entre fragilidade atencional e estados ansiosos persistentes. Estudantes submetidos a elevada carga emocional frequentemente precisam dividir recursos cognitivos entre a tarefa acadêmica e preocupações internas constantes. Isso afeta memória de trabalho, tomada de decisão, persistência diante de erros e desempenho em situações avaliativas. Assim,

parte do chamado “fracasso escolar” precisa ser analisada também à luz de condições emocionais e cognitivas que atravessam o cotidiano discente.

O capítulo procurou ainda destacar que a escola possui margem concreta de atuação diante desses desafios. Embora não controle todas as causas da ansiedade nem elimine integralmente problemas atencionais, pode construir ambientes mais favoráveis ao aprender. Rotinas claras, previsibilidade institucional, critérios avaliativos transparentes, metodologias diversificadas, organização do tempo pedagógico, escuta qualificada e relações respeitosas reduzem sofrimento desnecessário e ampliam engajamento acadêmico. Tais medidas não exigem abandono do rigor escolar, mas redefinição de como ele se concretiza.

Nesse sentido, o papel do professor mostra-se decisivo. Mais do que transmissor de conteúdos, o docente atua como mediador de experiências cognitivas e emocionais. Sua capacidade de observar mudanças comportamentais, perceber sinais sutis, reorganizar estratégias, oferecer feedback construtivo e sustentar vínculo pedagógico seguro pode alterar significativamente trajetórias escolares. Em diversas situações, um olhar sensível e pedagogicamente informado evita rotulações injustas e possibilita intervenções precoces mais adequadas.

Também se discutiu a necessidade de repensar práticas avaliativas excessivamente centradas na lógica classificatória. Quando a nota se torna único parâmetro de valor escolar, amplia-se ansiedade e empobrece-se o sentido formativo da avaliação. Modelos mais processuais, com devolutivas qualitativas, oportunidades reais de revisão e múltiplas formas de demonstrar aprendizagem tendem a favorecer relação mais saudável entre estudantes e conhecimento.

Importa ressaltar que reconhecer atenção e ansiedade como dimensões relevantes não significa psicologizar toda dificuldade escolar nem transferir à escola responsabilidades clínicas que não lhe cabem. Tampouco se defende medicalização indiscriminada de comportamentos infantis e juvenis. O desafio consiste em construir leitura equilibrada: compreender que dificuldades de aprendizagem emergem da interação entre fatores cognitivos, emocionais, pedagógicos e sociais. Essa visão mais complexa impede tanto negligência quanto reducionismos.

Na realidade brasileira, marcada por profundas desigualdades socioeconômicas, inseguranças familiares e limitações estruturais em muitas redes de ensino, o debate torna-se ainda mais urgente. Crianças e adolescentes chegam à escola trazendo experiências diversas de estresse, vulnerabilidade ou sobrecarga cotidiana. Ignorar tais condições compromete políticas educacionais e fragiliza práticas pedagógicas. Uma escola verdadeiramente comprometida com aprendizagem precisa considerar o estudante em sua totalidade humana.

Dessa forma, enfrentar os desafios silenciosos abordados neste texto exige ação articulada entre professores, equipes gestoras, famílias e políticas públicas. Formação docente continuada sobre

desenvolvimento socioemocional, ampliação de equipes multiprofissionais, revisão de culturas escolares punitivas e fortalecimento de ambientes inclusivos constituem caminhos promissores. Não se trata de tornar a escola menos exigente, mas de torná-la mais inteligente pedagogicamente e mais humana institucionalmente.

Conclui-se, portanto, que atenção, ansiedade e aprendizagem formam tríade incontornável para pensar a Educação Básica contemporânea. Onde há medo constante, humilhação e desorganização, aprender torna-se mais difícil. Onde há previsibilidade, exigência justa, vínculo pedagógico e mediação qualificada, ampliam-se possibilidades reais de desenvolvimento. Antes de interpretar baixos resultados apenas como falta de empenho discente, convém perguntar que condições cognitivas e emocionais estão sendo oferecidas para que a aprendizagem aconteça.

Por fim, recomenda-se que estudos futuros aprofundem investigações empíricas sobre atenção e ansiedade em diferentes etapas da Educação Básica, impactos do uso intensivo de tecnologias digitais, relações entre avaliação escolar e sofrimento emocional, bem como estratégias institucionais de prevenção e promoção de saúde mental. Compreender melhor como estudantes vivem e aprendem no tempo presente é condição necessária para que a escola ensine com maior sentido, justiça e eficácia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEHAENE, Stanislas. *How We Learn: Why Brains Learn Better Than Any Machine... for Now*. New York: Viking, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

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

HAIDT, Jonathan. *A geração ansiosa: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2024.

HOWARD-JONES, Paul. *Neuroscience and Education: Myths and Messages*. London: Institute of Education Press, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OMS. Organização Mundial da Saúde. *World mental health report: transforming mental health for all*. Geneva: World Health Organization, 2022.

TOKUHAMA-ESPINOSA, Tracey. *Mind, Brain, and Education Science: A Comprehensive Guide to the New Brain-Based Teaching*. New York: W. W. Norton, 2011.

UNESCO. *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Paris: UNESCO, 2021.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.