

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA EM ALEGRETE
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: LICENCIATURA**

TARCISIO SOARES PEDROSO

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADE:
UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA**

ALEGRETE

2021

TARCISIO SOARES PEDROSO

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADE:
UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado como requisito parcial de
obtenção do título de licenciado em
Pedagogia na Universidade Estadual do
Rio Grande do Sul.

Orientadora: prof^a. Dr^a. Martha Narvaz

ALEGRETE

2021

TARCISIO SOARES PEDROSO

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADE:
UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado como requisito parcial de
obtenção do título de licenciado em
Pedagogia na Universidade Estadual do
Rio Grande do Sul.

Orientadora: profa. Dra. Martha Narvaz

Aprovada em: 15 / 07 / 2021

BANCA EXAMINADORA

.....
Orientadora Profª Drª Martha Narvaz
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

.....
Profª Drª Edilma Machado de Lima
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

.....
Prof. Me. Paulo César Fagundes do Amaral
Coletivo Multicultural de Alegrete

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus, por me ajudar a chegar a este momento.

A minha esposa, Fabiele, que esteve ao meu lado oferecendo apoio e incentivo para concluir esta graduação.

Aos meus pais e irmãos, que sempre foram fundamentais em minha vida.

À minha orientadora, prof.^a Dr^a Martha Giudice Narvaz, por me disponibilizar o seu tempo, sua dedicação e seus conhecimentos.

Aos meus colegas, pela parceria, pois aprendemos muito uns com os outros durante esses cinco anos.

Agradeço à banca examinadora, composta pela professora Edilma Machado de Lima e pelo professor Paulo César Fagundes do Amaral, por ter aceitado nosso convite.

Finalizando, agradeço às minhas professoras da Uergs Alegrete, pois todas contribuíram grandemente para que eu pudesse chegar até aqui.

RESUMO

O objetivo deste estudo foi o de investigar a influência das dificuldades de aprendizagem na formação da subjetividade, em especial no que tange à formação do autoconceito e da autoestima das crianças. O método escolhido, de abordagem qualitativa, foi o método autobiográfico. Por meio da análise de uma narrativa autobiográfica, resgatei recordações pessoais do processo inicial de aprendizado escolar, durante os primeiros anos do ensino fundamental. As análises apontaram, confirmando a literatura, que as dificuldades de aprendizagem afetam a constituição da subjetividade, sobretudo a autoestima e a formação do autoconceito dos indivíduos, reflexão a qual buscamos contribuir com o presente trabalho.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem. Autoconceito. Autoestima. Subjetividade. Narrativa Autobiográfica.

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the influence of learning difficulties on the formation of subjectivity, especially about formation of self-concept and self-esteem in children. Based on a qualitative approach, the method chosen was the autobiographical method. Through analysis of autobiographical narrative, personal memories of the initial process of school learning, during the first years of elementary school, were . The analyzes showed, confirming the literature, that learning difficulties affect the constitution of subjectivity, especially self-esteem and the formation of self-concept of individuals, reflection which we intend to contribute with this paper.

Keywords: Learning Difficulties. Self-Concept. Self Esteem. Subjectivity. Autobiographical Narrative.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 REVISÃO DA LITERATURA.....	9
2.1 APRENDIZAGEM E ESCOLARIZAÇÃO.....	9
2.2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM.....	10
2.3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE.....	16
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	20
3.1 DELINEAMENTO.....	20
3.2 QUESTÃO DE PESQUISA.....	21
3.3 OBJETIVO.....	21
4. NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA.....	23
5. DISCUSSÃO.....	28
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS	36

1 INTRODUÇÃO

Segundo a UNICEF (2019), cerca de 2,6 milhões de estudantes foram reprovados em escolas estaduais e municipais no Brasil em 2018. Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com o objetivo de avaliar a qualidade da educação brasileira. O rendimento escolar dos alunos começou a ser avaliado por meio de testes padronizados, como a Prova Brasil, para alunos do 5º ao 9º ano, e o ENEM, para alunos do 3º ano do ensino médio. O Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

Em Alegrete, o Ideb 2019 nos anos iniciais da rede pública já atingiu a meta, foi 5,5, sendo a meta para o município 5,4, mas teve queda e não alcançou 6,0; nos anos finais da rede pública cresceu, foi de 4,6, sendo a meta para o município 5,2, mas não atingiu a meta e não alcançou 6,0, portanto (QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, 2021).

Reprovação e evasão escolar têm sido encontradas em todos os níveis de ensino no país, principalmente entre crianças das classes sociais menos favorecidas e que estudam na rede pública nos anos iniciais da educação básica (JUNIOR; REIS, 2017) e estão associadas ao fracasso escolar. O fracasso escolar, nas pesquisas educacionais apresenta-se ora como problema essencialmente psíquico, ora como problema meramente técnico; como questão institucional ou questão fundamentalmente política. Entendendo tal fenômeno como que envolvem muitos fatores, não só individuais como também políticos e sociais (PATTO, 2010), destacamos, neste trabalho, as dificuldades e distúrbios de aprendizagens aí inscritos.

Essa realidade foi possível conhecer por meio de vivências durante intervenções em sala de aula, bem como por meio de relatos de professores e familiares de alunos e alunas com quem convivi ao longo de minha formação no Curso de Pedagogia: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Essas dificuldades, articuladas a problemas de comportamento e a dificuldades emocionais, trazem impactos não só no aprendizado, mas também na maneira como o indivíduo vai percebendo a si mesmo e constituindo sua subjetividade.

A percepção de prejuízos na formação do autoconceito e da autoestima em crianças com dificuldades de aprendizagem durante intervenções do PIBID e nas

práticas dos estágios curriculares da universidade trouxeram à tona recordações de minha própria vida escolar, permeada por dificuldades de aprendizagem, emergindo daí meu problema de pesquisa: as dificuldades de aprendizagem, a reprovação e o fracasso escolar afetam a formação da subjetividade, do autoconceito e da autoestima das crianças?

Inicialmente, realizamos uma breve revisão da literatura acerca de temas como aprendizagem, dificuldades e transtornos de aprendizagem e fracasso escolar. Posteriormente, discorremos sobre o método da narrativa autobiográfica eleito para a condução do estudo. Em seguida, apresentamos uma reflexão autobiográfica com foco na vida escolar e dificuldades de aprendizagem, material a partir do qual se constituiu o presente estudo. Ao final, após a análise e discussão do material à luz do referencial teórico apresentado, tecemos algumas considerações.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 APRENDIZAGEM E ESCOLARIZAÇÃO

O ser humano é um ser de aprendizagem. Aprendemos o tempo todo, em diferentes tempos e espaços, de diferentes formas, em diferentes ritmos. Há muitas teorias sobre a aprendizagem. Piaget enfatiza a interação do sujeito com o objeto da aprendizagem, interação que se dá a partir de determinadas etapas, que incluem a assimilação, a acomodação e a equilibração. Segundo ele, a aprendizagem tem como base o desenvolvimento cognitivo e pode ser definida como o processo de aquisição de conhecimentos a partir da interação com o meio ambiente, sendo que o sujeito aprendente tem participação ativa no processo de aquisição de conhecimento.

Já para Vigotski, a aprendizagem ocorre não apenas como fruto da interação da criança com os objetos do seu meio, mas no plano intersubjetivo, isto é, na troca entre as pessoas, interação essa que tem efeitos no plano simbólico, no desenvolvimento da linguagem e da inteligência, originando-se aí as funções mentais superiores. Em sua visão, aprendemos à medida que nos socializamos com as outras pessoas, inicialmente com a convivência com os pais e familiares. Para ele, toda a aprendizagem está alicerçada nas interações sociais.

Deste modo, o sujeito toma para si uma ação que, inicialmente, possui um significado compartilhado, pois é uma ação que observa em outro sujeito e assim busca ativamente acrescentá-las a suas próprias relações e sua própria cultura. Vigotski entende o desenvolvimento infantil a partir de três aspectos, que são: o instrumental, o cultural e o histórico. O aspecto instrumental refere-se à natureza mediadora das funções psicológicas mais complexas; o aspecto cultural refere-se aos meios pelos quais a sociedade organiza os vários tipos de tarefas que a criança enfrenta em seu crescimento, bem como os tipos de instrumentos físicos e mentais que a criança utiliza para ter domínio sobre as tarefas. Um exemplo desses instrumentos é a linguagem. O aspecto histórico está ligado ao cultural, pois ao longo da história social da civilização o ser humano foi criando e modificando os instrumentos que usa para dominar o ambiente e seu comportamento. Esses instrumentos então elevaram o nível de conhecimento e de poder do ser humano sobre si e sobre a natureza (MOREIRA, 1997). Assim, para Vigotski, “a história da sociedade e o desenvolvimento do homem caminham

juntos e, mais do que isso, estão de tal forma intrincados que um não seria o que é sem o outro” (BOCK et al, 2001, p. 50).

Embora a aprendizagem ocorra em todos os espaços e esferas da vida humana, formais e informais, “cabe à educação formal organizar estratégias didáticas para que os indivíduos possam adquirir conhecimentos essenciais para a sobrevivência em sociedade e, assim, reformular a forma humana de entender o mundo” (BRANDÃO, 2013, p.10).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas diversas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Educação, do latim *educare*, significa guiar, instruir, conduzir, ou seja preparar as pessoas para o mundo e para a vida em sociedade. Já a escolarização é o ato ou efeito de escolarizar e

caracteriza-se por estratégias de aprendizagem, métodos de ensino, avaliação do rendimento escolar, notas, frequências, provas, fragmentação do tempo em horas aulas, imobilidade em carteiras, sem poder conversar, trocar experiências vivencias, se reciprocidade entre vida e rotina escolar, etc. Tais mecanismos e estratégias do processo de escolarização atravessam o cotidiano escolar (FUSINATO; KRAEMER, 2013, p.1, 2012).

Para muitas estudiosas (COLLARES, 1983; PATTO, 2010) estes aspectos produzem diversas dificuldades, sejam de aprendizagem, de adaptação, motivação, desempenho, evasão e mesmo fracasso escolar. Frequentemente ouve-se falar sobre dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem associados ao fracasso escolar. Mas o que significam esses termos? Embora correlacionados, não se tratam do mesmo fenômeno, são distintos, o que abordamos no tópico a seguir.

2.2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

Dificuldades de aprendizagem e transtornos ou distúrbios de aprendizagem, em geral, referem-se aos mesmos problemas. As dificuldades de

aprendizagem são entendidas como uma defasagem genérica e abrangente relativa à apropriação de uma ou mais competências de aprendizagem. Podem ser ocasionais, passageiras, e “referem-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico” (BRITES; BRITES, s/d, p. 25).

Geralmente, as dificuldades de aprendizagem são discretas, parecendo, inclusive, que a criança não apresenta problema algum. Muitas dessas crianças possuem inteligência dentro da média ou superior à média; se forem observadas, é possível constatar que elas são capazes de realizar tarefas e aprender, mesmo que seja em algumas áreas de conhecimento, embora incapazes de realizar certas tarefas escolares.

Na maior parte do tempo, elas funcionam de um modo consistente com o que seria esperado de sua capacidade intelectual e de sua bagagem familiar e educacional, mas dê-lhes certos tipos de tarefas e seus cérebros parecem “congelar” (SMITH; STRICK, 2001, p.15).

Diversos fatores podem contribuir para as dificuldades de aprendizagem e “raramente podem ser relacionadas a um único fator como causa, e sim a uma gama de problemas que podem interferir no aprendizado e, portanto no desempenho escolar” (SMITH; STRICK, 2001, p.15).

Sabe-se que as crianças têm o seu desenvolvimento individual fortemente influenciado pelo ambiente familiar, comunitário e escolar, ou seja, ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ter origem biológica, o ambiente em que a criança vive pode agravar ou amenizar o impacto da dificuldade em sua vida. A forma com que as crianças são tratadas em seu ambiente doméstico é de muita importância para indicar a sua qualidade de aprendizagem.

Crianças que não são estimuladas corretamente podem ter mais dificuldades em aprender, o que contrasta com crianças que vivem em um ambiente rico em estímulos e apoio dos pais, resultando em sujeitos mais preparados e estruturados para o aprendizado.

O ambiente doméstico exerce um importante papel para determinar se qualquer criança aprende bem ou mal. Um imenso conjunto de pesquisas tem demonstrado que um ambiente estimulante e encorajador em casa produz estudantes adaptáveis e muito dispostos a aprender, mesmo entre crianças cuja saúde ou inteligência foi comprometida de alguma maneira (SMITH; STRICK, 2001, p. 31).

As dificuldades de aprendizagem podem estar ligadas tanto a fatores orgânicos quanto emocionais, como ansiedade, estresse, medo, entre outros que também comprometem a capacidade de aprendizagem das crianças.

O estresse emocional também compromete a capacidade das crianças para aprender. A ansiedade em relação a dinheiro ou mudança de residência, a discórdia familiar ou doença pode não apenas ser prejudicial em si mesma, mas com o tempo pode corroer a disposição de uma criança para confiar, assumir riscos e ser receptiva a novas situações que são importantes para o sucesso na escola. (SMITH; STRICK, 2001, p. 36).

Conforme Smith e Strick (2001), os fatores biológicos que contribuem para as dificuldades de aprendizagens, geralmente divididos em quatro categorias, são: 1) lesão cerebral; 2) erros no desenvolvimento cerebral; 3) desequilíbrios neuroquímicos; e, 4) hereditariedade.

Por muito tempo acreditou-se que todas as crianças com dificuldades de aprendizagem possuíam alguma espécie de lesão cerebral; porém, hoje se sabe que nem sempre essas crianças possuem lesões ou danos no cérebro e, quando há lesões, causadas por complicações no parto ou por acidentes, elas não são necessariamente a causa das dificuldades apresentadas, salvo em alguns casos. Estima-se que cerca de 20% das crianças que nascem sofrem algum tipo de lesão cerebral e, contudo, não apresentam problemas em sua aprendizagem.

Outro fator biológico que pode afetar a aprendizagem são as alterações no desenvolvimento cerebral. Sabe-se que o cérebro humano tem o início de sua evolução já na concepção, e continua a se desenvolver inclusive durante a idade adulta. O sistema nervoso fetal desenvolve-se em estágios, com diferentes regiões sendo formadas durante as fases da gestação, mais intensamente do quinto ao sétimo mês.

Durante os primeiros anos de vida, novas conexões são formadas entre diferentes áreas do cérebro, fazendo com que essas áreas sejam cada vez mais capacitadas, explicando-se assim o desenvolvimento gradual das competências da criança. Se esse processo de contínuo desenvolvimento neural for afetado em algum momento, as áreas cerebrais podem não se desenvolver adequadamente, afetando o funcionamento e a eficiência necessária.

É importante entender, contudo, que uma vez que a aprendizagem e outros comportamentos complexos dependem da ativação de “circuitos” envolvendo diversas áreas do cérebro, o prejuízo em uma região cerebral pode afetar o crescimento e o desenvolvimento em outro ponto do sistema (SMITH; STRICK, 2001, p.21).

Estudos da anatomia cerebral de indivíduos com dificuldades de aprendizagem descobriram diversas anomalias nas estruturas cerebrais e também nas atividades elétricas e metabólicas, comparados a indivíduos sem dificuldades no seu aprendizado. Estes achados defendem que tais alterações são a causa de muitas das dificuldades de aprendizagem. No entanto, os especialistas alertam que nem todas as alterações ou irregularidades desenvolvimentais nas estruturas cerebrais originam dificuldades de aprendizagem. “Algumas vezes, as dificuldades são oriundas de um amadurecimento mais lento do cérebro” (SMITH; STRICK, 2001, p. 24).

Estudos recentes têm utilizado recursos tecnológicos avançados de imagens como tomografia por emissão de pósitrons e ressonância magnética a fim de comparar os cérebros em funcionamentos de pessoas com e sem dificuldades relacionadas à aprendizagem.

Os geneticistas apresentam algumas pesquisas que encontraram evidências de que alguns tipos de dificuldades de aprendizagem são hereditários; existem também outras linhas de pesquisa que realizam autópsias nos cérebros de pessoas falecidas que tiveram dificuldades de aprendizagem. Todavia, mesmo que essas pesquisas tenham produzido muitos dados significativos sobre o funcionamento e as estruturas cerebrais, em muitos casos não se conseguem aplicar esses conhecimentos a cada indivíduo (SMITH; STRICK, 2001, p. 20).

Os desequilíbrios químicos também podem originar dificuldades de aprendizagem, pois afetam a comunicação entre os neurônios, que é feita quimicamente através dos neurotransmissores. Qualquer desequilíbrio pode afetar a capacidade de funcionamento cerebral. Evidências apontam desequilíbrios neuroquímicos como causa de alguns distúrbios na aprendizagem, principalmente naqueles ligados à atenção, distração e impulsividade, incluindo o TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (SMITH; STRICK, 2001).

Já os distúrbios de aprendizagem, ou transtornos de aprendizagem, embora se refiram aos mesmos problemas que as dificuldades de aprendizagem, caracterizam-se por dificuldades pontuais e específicas, envolvendo dificuldades mais acentuadas ou persistentes ou mesmo uma certa incapacidade de adquirir,

reter ou usar habilidades ou informações gerais, o que afeta o desempenho escolar. Por se tratarem, comumente, de problemas relacionados a comprometimentos neurológicos que afetam as capacidades cerebrais do indivíduo, dificultando o seu aprendizado, constituem-se como

[...] um déficit que envolve algumas habilidades, como: *linguagem oral* (fonologia, morfologia, semântica, sintaxe, pragmática), *leitura* (habilidade no uso da palavra, reconhecimento de tetras, compreensão), *escrita* (soletrar, ditado, cópia), *matemática* (habilidades de cálculo básico, raciocínio matemático), e nas combinações ou relações entre elas. (CIASCA, 2003, p. 25).

Nos distúrbios ou transtornos de aprendizagem há conexões neurais que não conseguem realizar de forma adequada o contato com as áreas do cérebro usadas para determinadas tarefas, como ler, escrever ou realizar cálculos. A consequência é um maior esforço e cansaço, pois outras áreas do cérebro que servem para outras funções terão que ser recrutadas para essas tarefas. Determinadas tarefas que são relativamente simples para algumas pessoas podem ser muito complexas e desgastantes para uma pessoa que sofre com algum tipo de transtorno de aprendizagem.

[...] as sinapses (transmissão de estímulos feita por neurônios no cérebro) das áreas recrutadas para estas funções não conseguem realizar de maneira otimizada e de forma adequada. Assim quando uma pessoa com Distúrbio de aprendizagem de leitura tenta ler, ela terá muito mais dificuldade, pois seu esforço vai muito além, tendo que então recrutar outras áreas do cérebro (que não tem especificidade para leitura) para auxiliar a realizar esta tarefa, cansando-se assim muito mais (BRITES; BRITES, s/d, p. 28).

As crianças que sofrem com distúrbios de aprendizagem apresentam dificuldades na apropriação dos conteúdos teóricos, mesmo apresentando uma inteligência considerada normal. Nestes casos, o funcionamento do cérebro ocorre de maneira diferente, não se tratando de nenhum tipo de deficiência ou incapacidade intelectual, podendo ainda aprender a partir de adequações nos métodos de ensino, com recursos didáticos específicos para cada caso, pois remetem a formas diferentes de aprendizagem. Os distúrbios ou transtornos da aprendizagem constituem, portanto,

uma síndrome que se refere à criança de inteligência próxima à média, média ou superior à média, com problemas de aprendizagem e/ou certos distúrbios do comportamento de grau leve a severo, associados a

discretos desvios de funcionamento do Sistema Nervoso Central (SNC), que podem ser caracterizados por várias combinações de déficit na percepção, conceituação, linguagem, memória, atenção e na função motora. [...]. Segundo essa definição, as crianças portadoras de distúrbio de aprendizagem não são incapazes de aprender, pois os distúrbios não são uma deficiência irreversível, mas uma forma de imaturidade que requer atenção e métodos de ensino apropriados. Os distúrbios de aprendizagem não devem ser confundidos com deficiência mental. (BRITES; BRITES, s/d, p.27).

Os distúrbios ou transtornos de aprendizagem mais conhecidos são: dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia e TDAH (SMITH; STRICK, 2001). Dislexia é a dificuldade na leitura, caracterizando-se pela inversão, troca e esquecimento de sílabas e de letras. O aluno (a) troca e esquece letras e pula linhas mesmo que leia lentamente um texto, o que traz problemas não só na leitura, mas, também na escrita, o que prejudica a aprendizagem como um todo. Apesar da ausência de comprovação por parte da ciência, existem estudiosos que afirmam que a dislexia tem origem em fatores genéticos. Já na disgrafia, a dificuldade na escrita, o aluno troca e inverte letras, escreve com traçado ilegível e desorganizado, o que acaba acarretando dificuldades de escrita, em geral associada a casos de dislexia. A discalculia, por sua vez, é a dificuldade com números e cálculos, a incapacidade de quantificar, resolver problemas e entender seus enunciados, compreender os sinais das operações matemáticas e sequências lógicas (BRITES; BRITES, s/d). Na dislalia, a criança apresenta dificuldade na pronúncia das palavras; troca fonemas e apresenta problemas na emissão da fala, “tornando difícil a compreensão de suas palavras. Geralmente manifesta-se em pessoas com flacidez na língua, problemas no palato, ou lábio leporino” (SANTOS, 2004, p. 132). A disortografia pode aparecer como consequência da dislexia e se apresenta como problemas com a linguagem escrita. Têm como características a desmotivação para escrever e formular textos, a falta de compreensão dos sinais, acentuação e pontuação, separação indevida de palavras e troca de grafemas.

Perturbação que afeta as aptidões da escrita e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos; a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de múltiplos erros ortográficos e [por vezes] má qualidade gráfica (PEREIRA, 2009, p. 9).

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem como características a falta de concentração e atenção, impulsividade e inquietação. Acreditava-se que os meninos eram mais afetados do que meninas, mas muitos especialistas discordam e acreditam que ambos são afetados da mesma maneira.

Anteriormente, pensava-se que bem mais meninos do que meninas eram afetados por TDAH, mas muitos especialistas acreditam, atualmente, que ambos os gêneros apresentam o mesmo risco. Entretanto, como os meninos com o transtorno tendem mais a exibir comportamento agressivo ou disruptivo, eles são notados e encaminhados para avaliação e auxílio especial com maior frequência do que as meninas. (SMITH; STRICK, 2001, p. 38).

Cabe destacar que o diagnóstico de TDAH precisa ser feito por especialistas, pois são cada vez mais comuns os casos de crianças e adolescentes sendo rotulados com esse transtorno quando podem estar apenas agitados e ansiosos. São estas as “[...] as crianças mais propensas a serem encaminhadas para auxílio pedagógico, ação disciplinar e serviços de saúde mental.” (SMITH; STRICK, 2001, p. 38), o que tem importantes implicações na formação de suas subjetividades.

2.3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADE

Persistentes dificuldades escolares, geradas sejam por dificuldades de aprendizagem, transtornos de aprendizagem ou por questões sociais, familiares, emocionais e/ou ambientais, podem conduzir ao fracasso escolar. Enredadas em um verdadeiro círculo vicioso, articulam-se fracasso escolar, baixo autoconceito e a baixa autoestima: quanto mais a criança se sente inferiorizada, mais ela ficará vulnerável ao fracasso, e menos poderá obter aprovação a partir de seu desempenho (LINHARES et al., 1993). O fracasso escolar não se trata apenas da reprovação do(a) estudante que não consegue alcançar um aprendizado satisfatório. Deve ser entendido de forma mais ampla, além do fato de a criança não conseguir apropriar-se dos conteúdos, capacidades, habilidades e conceitos, que são propostos pela escola:

[...] na medida em que o aluno tem dificuldades, não aprende e é reprovado por falta de conteúdos e a falta de conteúdos amplia-se à medida que os alunos ficam reprovados. O fracasso, portanto, não se explica apenas pela reprovação, nem pela perda de um ou mais anos,

repetindo séries; outra perda relevante acontece pelo distanciamento cada vez maior estabelecido entre os alunos e o conhecimento que a escola pretende transmitir (SAMPAIO, 2004, p. 89).

Segundo Maria Helena Patto (2010, p.157), as principais causas do fracasso escolar estão associadas a, no mínimo, três fatores, que são: “1) as condições de vida do aluno; 2) a inadequação da escola pública em lidar com esse aluno; e, 3) a falta, por parte do (a) professor (a), de sensibilidade e de conhecimento da realidade vivida pelos seus alunos, por causa da distância entre a cultura de ambas as partes”. Também para Collares (1983) há diversos fatores associados ao fracasso escolar:

Dentre os inúmeros fatores correlacionados com o fracasso escolar, aparecem tanto os extraescolares como os intraescolares. Os extraescolares dizem respeito às más condições de vida e subsistência de grande parte da população escolar brasileira. Assim, as péssimas condições econômicas, responsáveis dentre outros fatores pela fome e desnutrição; a falta de moradias adequadas e de saneamento básico, enfim, todo o conjunto de privações com o qual convivem as classes sociais menos privilegiadas surge como o elemento explicativo fundamental (COLLARES, 1983, p. 24).

As más condições de vida de uma parte bastante considerável da população, situação econômica precária, a falta de saneamento básico, falta de moradia adequada e mesmo a fome estão implicados na produção do fracasso escolar, e também a fatores específicos da estrutura de ensino e do contexto escolar, tais como a precariedade na formação e nas condições de trabalho docente, currículos mal planejados e avaliações inadequadas, utilizadas mais como ferramentas seletivas que propriamente de avaliação (COLLARES, 1983; PATTO, 2010).

Estudos apontam algumas consequências na vida das crianças que não obtém êxito em suas vidas escolares, destacando-se aqui concepções distorcidas e deficitárias sobre si mesmas, sobre suas capacidades e competências (LINHARES et al., 1993), o que tem implicações importantes para além da vida escolar, incidindo na formação de suas subjetividades, em seu autoconceito, autoimagem e autoestima.

Conforme Bock et al (2001), a subjetividade designa um sistema que integra o interno ao externo dos indivíduos, mas não é interna e nem externa, e sim uma representação que passa a ser uma qualidade integrante do ser, o

sujeito. A subjetividade pode ser dividida em subjetividade social e subjetividade individual, ou seja, à medida que a criança vai se relacionando com determinadas culturas e valores sociais, vai adquirindo os hábitos e formas peculiares de interagir no meio onde estão inseridos, formando determinadas conexões para compreender o que lhe é apresentado no seu meio social, constituindo sua dimensão subjetiva. Assim,

O indivíduo, ao viver relações sociais determinadas e experiências determinadas em uma cultura que tem ideias e valores próprios, vai se constituindo, ou seja, vai construindo sentido para as experiências que vivencia. Este espaço pessoal dos sentidos que atribuímos ao mundo se configura como a subjetividade individual (BOCK et al, 2001, p. 42).

As crianças que possuem dificuldades na aprendizagem apresentam-se menos envolvidas nas atividades escolares do que crianças que não possuem dificuldades, e também apresentam um autoconceito mais negativo. (STEVANATO et all., 2003). Essas crianças tendem a atribuir seu baixo rendimento escolar à incompetência pessoal e, por isso, sentem-se envergonhadas, frustradas por não conseguirem realizar certas tarefas e, por isso, procuram fugir delas e de qualquer situação em que se sintam desafiadas. Frequentemente essas crianças, ou mesmo adolescentes e adultos, têm dúvidas a respeito de si mesmas, de sua inteligência e de suas capacidades, formando um autoconceito empobrecido.

Esses estudantes tornam-se tão frustrados tentando fazer coisas que não conseguem que desistem de aprender e começam a desenvolver estratégias para evitar isso. Eles questionam sua própria inteligência e começam a achar que não podem ser ajudados. (SMITH; STRICK, 2001, p. 16).

O autoconceito refere-se à percepção que cada indivíduo tem de si, como a pessoa vê a si próprio e pensa a respeito de si mesma. Quando se percebe o significado pertencente a este termo, já é quase que intuitivo pensarmos que ele possui grande repercussão no processo de ensino-aprendizagem. Os primeiros anos de escolarização são de grande importância para a formação do autoconceito, por isso, experiências de aprendizagem positivas são essenciais nesse período. A maneira como os indivíduos pensam ou sentem em relação a si

mesmos interfere na forma como lidam com as demandas de aprendizagem (OKANO; LOUREIRO; LINHARES, 2004).

Já a autoestima é a qualidade existente na pessoa que está satisfeita com sua maneira de ser, ou seja, com sua identidade, o indivíduo que possui uma boa autoestima, em geral, vive bem consigo mesmo e apresenta melhores condições de relacionar-se socialmente. Diversos problemas da atualidade parecem estar relacionados à baixa autoestima, afetando negativamente o rendimento escolar e o comportamento de crianças e de adolescentes, tais como abuso de drogas, gravidez precoce, entre outros. As crianças que têm bom desempenho escolar desenvolvem por meio disso a autoestima e a confiança nas suas capacidades de enfrentar os desafios de aprendizagem encontrados na escola e para além dela, ou seja, “a experiência precoce de insucesso acadêmico interfere com a formação de autoestima e a autoeficácia da criança” (MARTURANO, 1997, p. 133).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 DELINEAMENTO

O método escolhido para este estudo, de abordagem qualitativa, foi o método autobiográfico. Para Chizzotti (1998, p. 79).

na abordagem qualitativa o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados conectados por uma teoria explicativa. O sujeito-pesquisador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Apontando para a necessidade de uma renovação metodológica nas pesquisas em educação a partir das críticas à objetividade e à pretensa neutralidade que caracterizam as metodologias positivistas, o método (auto)biográfico constitui-se como proposta metodológica alternativa. O método (auto)biográfico reivindica autonomia, isto é, as narrativas biográficas são suficientes para compor uma pesquisa, assumindo-se subjetivas e convidando os sujeitos a falarem sobre si mesmos. O método autobiográfico tem, além disso, sua relevância na medida em que o próprio autor da narrativa é o protagonista de seu processo de formação. As narrativas (auto)biográficas são úteis para avaliar a repercussão das experiências de vida e da formação nas práticas profissionais, permitindo aos professores reconstruírem suas próprias experiências de ensino e refletir sobre elas (SANTOS; GARMS, 2014).

A narrativa autobiográfica é um princípio organizador do qual nos valem para dar coerência às nossas experiências e vivências, estruturar fatos e objetos desconexos. O valor da narrativa está na sua capacidade de ordenar as ideias e organizar a vida, não necessariamente na ordem cronológica, mas em graus de importância de como os fatos ficaram guardados na memória ou na ordem que se quer dar a eles, dependendo de quem narra ou de quem ouve a história. Pode-se dizer que é contando a própria vida, a experiência pela qual ela passa que a pessoa dá sentido à própria existência (CAIXETA, 2006). “Os significados produzidos pela narrativa nos dão um senso de nossa própria identidade, de quem somos e a que pertencemos” (SCHOLZE, 2007, p. 143).

A possibilidade de reflexão a partir de si mesmo com o próximo e com o mundo pode ser estabelecida por meio da linguagem buscando agregar outros

sentidos para a vida. Ao comparar diversas histórias sobre nós mesmos, também aprendemos a compreender a nossa história e a modificá-la. A narrativa é uma ferramenta cultural privilegiada, pois permite o entendimento da situação vivida. Nossa narrativa está ligada a dois elementos: periodicidade e contabilidade. Assim, na expressão “eu consegui ver como minha história se repete” (LARROSA¹, 1996, p. 26, apud SCHOLZE, 2005, p. 23), podemos compreender como a história do outro tem a ver com a minha própria história, com a possibilidade de se voltar para si e se aliviar, por perceber que as realidades não são apenas individuais, mas vividas por outras pessoas também. A experiência narrativa nos ajuda a organizar as ideias que estão confusas na nossa mente, mas também nos permite recriar a realidade, projetando nela desejos, sonhos e frustrações, muitas vezes, os atributos com os quais me autorreferencio são resultado de estereótipos sociais e culturais que acabam não se comprovando nas minhas ações. São nossas ações e reações, as iniciativas que tomamos diante de determinadas situações que nos dão pistas para compreendermos quem somos diante de nós mesmos e dos outros, e isto não pode ser traduzido simplesmente com adjetivações. A adjetivação, como um dos componentes da linguagem carrega significados capazes de se transformarem em estereótipos, e conforme vão circulando socialmente, acabam adquirindo conotações positivas ou negativas. As pessoas assimilam esses estereótipos e os mesmos acabam se confirmando como definições dos papéis e dos lugares sociais que cada um ocupa no corpo social. “Ao exercitar nossa capacidade de nos reconstruir, reinterpretar e refazer nossas histórias pessoais através da narrativa passamos a nos compreender como componente de um coletivo” (SCHOLZE, 2005, p.24).

3.2 QUESTÃO DE PESQUISA

As dificuldades de aprendizagem escolar afetam a produção da subjetividade, em especial a autoestima e o autoconceito dos sujeitos?

3.3 OBJETIVO

¹ LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: _____. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996, pp. 461-482.

Analisar as influências das dificuldades de aprendizagem escolar sobre a formação da subjetividade, sobretudo do autoconceito e da autoestima dos sujeitos.

4. NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Nesta seção é apresentada uma narrativa autobiográfica sobre minha vida escolar nos primeiros anos do ensino fundamental, bem como sobre algumas vivências durante minha formação em pedagogia, tendo como foco o tema das dificuldades de aprendizagem e seus efeitos na formação da subjetividade, sobretudo no que tange ao autoconceito e à autoestima.

Lembro muito pouco da minha infância. Tudo que me resta são pequenos fragmentos de memória. Podem ser resgatados alguns instantes que ficaram guardados na minha mente como, por exemplo, a casa onde morávamos: o piso vermelho de “cimento queimado”, as paredes de madeira forradas por dentro com Duratex, superfície lisa e perfeita para as colagens de recortes de revistas velhas nas paredes do quarto que pertencia a meus irmãos e a mim.

As recordações de nossos cães, gatos, cordeiros e galinhas de estimação, do campo com verdes pastagens no inverno, no verão os banhos de sanga e no riacho perto de casa, das árvores frutíferas e da horta plantadas por meu pai, da água retirada da fonte (cacimba), das noites iluminadas apenas com lampião ou velas que ofereciam baixa luminosidade e muitas sombras, que na imaginação de uma criança, criavam muitos temores e até mesmo certos fantasmas, que assustavam até a hora do sono chegar.

Recordo, hoje vagamente, das histórias e contos da minha mãe, e das observações do céu noturno com meu pai, é impressionante a quantidade de estrelas que podem ser observadas no céu numa noite escura sem interferência de luz artificial.

Está aqui um pouco do que recuperei das minhas primeiras leituras de mundo antes da escola, esta é a primeira fase de minha vida antes da escola. Aos sete anos ingressei na escola. Naquele tempo, ingressava-se direto na primeira série, pois a educação infantil não era obrigatória. Era uma escola municipal, situada no interior do município de Quaraí/RS, composta de apenas uma sala de aula com várias séries no mesmo recinto, tinha uma única professora normalista, que também fazia a merenda e limpava a escola.

Foi nessa instituição que fui letrado e alfabetizado, ainda lembro-me dos exercícios de coordenação motora: era preciso passar o lápis por cima de linhas,

letras e números pontilhados, do alfabeto com animais e objetos disposto logo acima do quadro. Recordo das primeiras letras aprendidas, a abertura de um mundo novo, com significados e com símbolos representando sons, um mundo letrado e, mais tarde, os primeiros cálculos.

A minha primeira professora, formada no curso normal, foi quem deu início ao meu processo de alfabetização, e com ela fui até a terceira série, a próxima professora era uma funcionária contratada que não tinha nenhum tipo de formação docente, naquela época, em escolas rurais, isso era possível quando não houvesse professores disponíveis para o cargo.

Nas séries seguintes, lembro-me dos textos e mais textos que eu devia copiar do quadro e nessa época era apenas eu de aluno na minha série. Os dedos doíam de segurar a caneta por um bom tempo e eu algumas vezes atrasava o que deveria copiar durante as aulas, ficava sem copiar a parte final desses textos algumas vezes.

Passei por essa etapa sem grandes dificuldades, até que um temporal destruiu a velha escola, e junto com ela o meu ano letivo. Nessa época, eu havia sido aprovado para a quarta série. Meus pais ainda reivindicaram a reconstrução da escola, mas decidiram que era hora de mudar para a cidade de Alegrete, para que meus dois irmãos e eu tivéssemos a oportunidade de acessar um ensino de melhor qualidade, já que a velha escola tinha condições de nos levar apenas até a quinta série. Nossa irmã maior já estava estudando na cidade, concluindo o ensino fundamental, o antigo primeiro grau.

Chegou então meu primeiro dia de aula na cidade, recordo de meu pai preparando para mim um café da manhã reforçado, e logo a seguir minha mãe me levando até a escola. Senti uma mistura de ansiedade e curiosidade ao pensar em como seria a nova escola, afinal, tudo era novidade, e também certo medo por causa da nova realidade.

Fui matriculado em uma escola de primeiro grau na qual a qualidade do ensino oferecido era alta, bem acima da minha primeira escola, entrei na quarta série, e não demorou muito até que eu me deparasse com conteúdos que até então nunca tinha visto, principalmente em matemática.

Como se diz popularmente, “caí de paraquedas” em meio às tais expressões numéricas e divisões muito complicadas que eu nem sequer tinha sonhado que existiam, e por mais que eu tentasse, não conseguia acompanhar o

restante da turma, não ofereciam nenhuma ajuda extra, tudo se resumia a explicações dos conteúdos seguidas de cobranças do que eu já deveria saber àquela altura.

As aulas tinham a mesma metodologia para todos, para quem já estava com um nível de aprendizagem satisfatório eram eficientes, mas para mim que estava naquele momento em déficit não, as aulas eram momentos massacrantes para mim, meu alívio eram os recreios que eram momentos em que eu me sentia igual aos outros colegas e as férias, quando chegavam era meu descanso daqueles tempos difíceis para mim.

Meu aprendizado naquele primeiro ano naquela escola foi muito baixo e minha angústia aumentava cada vez que eu pensava o que eu iria fazer quando chegassem as avaliações, testes e provas; quando chegaram, fui muito mal, o que me deixava ainda mais preocupado.

O tempo foi passando e meu rendimento era ruim. Fui ficando cada vez mais desestimulado, angustiado e sem perspectivas em relação ao meu futuro escolar. Os dias de aula tornaram-se um grande sacrifício, em especial quando eram aulas de matemática, afinal de contas, eu não sabia nada, ficava cada vez mais perdido e não encontrei nenhum professor ou professora que estivesse disposto a realmente tentar me ajudar partindo do pouco que eu sabia. Só colocavam a culpa em mim, no meu mau desempenho, sentia vergonha e ficava constrangido quando alguém olhava meu caderno, pois não sabia os conteúdos das aulas e temia que quem estivesse vendo apontassem algum erro cometido por mim. Raramente me comunicava, pois pouca coisa fazia sentido pra mim, exceto as aulas de ciências.

Até que um dia uma de minhas professoras, se não me engano, a de matemática, se dirigiu a mim falando: “Eu não sei o que tu vens fazer na aula, não aprende nada, não sabe nada, vai rodar.” Após esse dia senti-me inútil e passei a achar que a escola não era lugar pra mim e sem qualquer ânimo para continuar a frequentar aquelas aulas comecei a faltar e frequentemente chorava quando tinha que ir à escola, inventando uma febre ou dor de cabeça, até que minha mãe constatou que eu já havia perdido aquele ano e permitiu que eu não fosse mais. Retornei no ano seguinte, mas não lembro muita coisa desse segundo ano nessa escola, mesmo mudando de escola, reprovei mais um ano, pois demorei a alcançar um bom aprendizado. Sentia-me incapaz ou inferior e cada vez que

surgiam conteúdos novos que representassem desafios, sentia aquela vontade de largar tudo e desistir. No ano seguinte fui aprovado para a quinta série, o que foi uma grande vitória para mim, e aí passei a estudar em outra escola, onde fui sendo aprovado até concluir o primeiro grau, mas já com quase 18 anos de idade.

O fato é que estas dificuldades lembradas aqui e outras que já esqueci, afetaram consideravelmente a minha vida: tinha quase por certo de que não teria condições intelectuais de cursar o ensino superior. Atualmente, quase sempre que me vejo diante de um novo desafio o primeiro pensamento que me vem à mente é que não serei capaz de conseguir superá-lo.

Durante o ensino médio, no curso técnico de contabilidade, muitas vezes lutei contra a desmotivação provocada pelas dúvidas a respeito de minhas capacidades e competências. Isso afetou consideravelmente meu rendimento escolar, resultando em provões e até mesmo em uma evasão de ano letivo. Mas felizmente retornava no ano seguinte, dessa vez cursando apenas o ensino médio.

Após concluir essa etapa, retornei para concluir o curso técnico, mas não realizei o exame do Conselho Regional de Contabilidade, pois acreditava que não teria capacidade de ser aprovado devido o grau de dificuldade que o exame apresentava. Com a intenção de não voltar mais às salas de aula para estudar, mesmo sabendo da importância de uma formação profissional, preferi me colocar em uma dita zona de conforto, longe do desgaste que seria continuar e buscá-la.

Assim fiquei alguns anos sem estudar, convicto de que não possuía inteligência suficiente para cursar o ensino superior, até que, por incentivo de minha esposa, resolvi realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para minha surpresa, consegui uma nota suficiente para ingressar no Curso de Pedagogia na minha querida Uergs, onde iniciei o que na minha antiga perspectiva era impossível. Mas, no entanto, eu sabia que para mim seria um grande desafio e que passaria por momentos difíceis, motivado então pelo resultado obtido no ENEM iniciei o curso.

Durante o Curso de Pedagogia tive algumas dificuldades, como fazer o uso da escrita acadêmica, as constantes leituras e a apresentação dos trabalhos, que frequentemente me desafiavam e provocavam aquelas antigas dúvidas sobre minhas capacidades, inclusive, durante o processo de construção deste trabalho. No entanto cabe resaltar que nesse caso as metodologias de ensino fizeram toda

a diferença, pois consegui compreender que eu apenas aprendia de uma forma diferente das demais, desmontando a velha lógica da incapacidade intelectual.

O acesso ao conhecimento que experimentei entre aulas, trabalhos, discussões e interações me instigou a observar vários casos de crianças com dificuldades de aprendizagem, a maioria com transtornos relacionados à aquisição da leitura e da escrita, alguns com diagnósticos confirmados de transtornos como TDAH e dislexia.

Chamaram minha atenção relatos de professoras dessas crianças que reclamam da demora em conseguir atendimento com profissionais capacitados para realizar um diagnóstico adequado para alguns casos, que ficam assim indefinidos. Observei, ainda, que geralmente a escola aponta como possíveis causas para essas dificuldades os fatores relativos ao círculo social fora da escola, uma sutil tentativa de esquivar-se de considerar a possibilidade de ela própria, com métodos inadequados, ser a produtora das dificuldades de alguns. Claro que também encontrei profissionais dedicados, motivados a sempre encontrar a metodologia mais adequada para cada criança.

Ter observado o déficit na aprendizagem de um número considerável de crianças me levou a refletir sobre o tema desse trabalho e a pensar em como será a vida dessas crianças no futuro se algo não for feito. Que sequelas terão na formação de sua subjetividade? Será que a maioria dessas crianças terá condições de chegar a ser um cidadão crítico e consciente de seu papel na sociedade como está estampado nos projetos políticos pedagógicos da grande maioria de nossas escolas? Que tipos de cidadãos serão?

5. DISCUSSÃO

A partir da análise das práticas desenvolvidas nas escolas durante estágios curriculares e nas intervenções do PIBID, bem como do resgate de recordações do início de minha trajetória escolar, pode-se perceber a realidade de muitas crianças com dificuldades de aprendizagem. Estas dificuldades, em geral, são atribuídas pela escola a fatores que dizem respeito apenas aos alunos, individualmente. Ficam ocultados assim fatores diretamente ligados ao sistema educacional, professores, escola, métodos de ensino, currículo e avaliações. Não estamos aqui defendendo que os fatores extraescolares não sejam também causadores das dificuldades de aprendizagem, pois através da revisão de literatura foi possível perceber o impacto que eles podem causar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos que passam por esses problemas. Mas esta foi a percepção com base nos comentários de professores, de direção, da escola, enfim, ao longo da minha formação docente.

A narrativa nos mostra um fato controverso em relação à escola rural, que foi criada com o objetivo de educar para manter o homem do campo no campo e evitar o êxodo rural, o que ameaçava o equilíbrio social nas cidades e, também, de superar o atraso e as desigualdades encontradas no meio rural. No entanto, a escola era de primeiro grau incompleto, não dando alternativas de continuar na escola quando terminasse a quinta série, obrigando quem quisesse continuar estudando a ir estudar na cidade. Lembro-me de tentativas por parte de moradores da localidade de se instalar na escola o primeiro grau completo, ao menos, mas sempre houve pouco interesse por parte da prefeitura. A justificativa da Secretaria de Educação daquele município era que não existiam alunos suficientes na escola. Quando a escola foi destruída, meus pais foram até a cidade de Quaraí pedindo a reconstrução da mesma. Nessa tentativa obtiveram êxito, mas novamente até a quinta série, fato que levou meus pais a mudarem para a cidade. Para Souza (2012), a educação do campo é:

uma frente de luta e de enfrentamentos com o Estado, ao mesmo tempo em que se encontra ao lado do Estado e dentro das instâncias governamentais em inúmeros projetos e programas. Trata-se de uma esfera pública marcada pela contradição e pela luta contínua, em que sociedade civil e sociedade política se encontram para a efetivação de direitos sociais. É uma esfera pública tensa, em que a incoerência, o

desacordo são o que impulsionam as tensões ideológicas, políticas e jurídicas, também necessárias para o avanço da democracia, (SOUZA, 2012, p. 9).

Outro fato que chama a atenção é a contratação de uma professora sem a devida habilitação para assumir a docência em uma escola. Essa política de contratação é muito comum em todos os estados brasileiros para suprir a falta de professores, principalmente na zona rural. Foi esse era o caso da professora anteriormente citada que, já em anos anteriores, havia sido contratada temporariamente até que minha primeira professora, formada no curso normal, fosse admitida. Nesse sentido, sabe-se que,

em geral, o recrutamento de professores primários a nível estadual, mas principalmente a nível municipal é feito através de nomeações por designação interina que, passado um tempo, se tornam efetivas, através de contratos precários ou não, mas sem o enquadramento no funcionalismo público. (AMARAL, 1991, p. 49).

Devido à falta de professores com formação adequada para exercer a docência em turmas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e para tentar efetivar o direito da população à educação, foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) prevendo que a habilitação para lecionar nessas séries fosse concedida por meio de exames de suficiência àqueles que se dispusessem, os chamados professores leigos.

Art 116 – Enquanto não houver número suficiente de professores primário formados pelas Escolas Normais ou pelos Institutos de Educação e sempre que se registre esta falta, a habilitação ao exercício do magistério a título precário até que cesse a falta, será feito por meio de exame de suficiência, realizado na Escola Normal ou Instituto de Educação Oficial, para tanto credenciado pelo Conselho Estadual de Educação. (BRASIL, 1961).

Baseado na análise da narrativa pode-se perceber os efeitos desastrosos das minhas dificuldades de aprendizagem dos anos iniciais de minha vida escolar, o que certamente afetou a formação do meu autoconceito, da minha autoimagem e da minha autoestima. Tudo isso poderia ter sido diferente se alguém ou o próprio sistema de ensino tivesse se importado em descobrir em que nível de aprendizado eu estava e a partir dali, me levar a evoluir até o esperado, ou se simplesmente houvesse a preocupação em aplicar uma metodologia que fosse

diferente da convencional, mais adequada ao meu caso, como postulam as teorias da aprendizagem (MOREIRA, 1997).

Essas vivências foram lembradas ao longo da minha formação e das minhas práticas docentes, o que me impulsionou a pesquisar e escrever sobre estas questões, materializando-se no presente estudo.

Entendo que o professor precise conquistar a confiança de seus alunos, de maneira tal que passem a vê-lo como um aliado, ao invés de alguém que está ali com o objetivo de apontar a sua incapacidade e reprová-lo no final do ano. As crianças, ou quaisquer sujeitos, de quaisquer idades, precisam de alguém que os entenda e estejam ao seu lado, ajudando a superar as dificuldades, o que muitas vezes não encontram no processo de ensino e aprendizagem. Era assim que eu percebia meus professores durante os episódios relatados nesse trabalho. Sabemos que o ensino formal segue diretrizes curriculares com fortes intencionalidades voltadas ao mercado de trabalho, sendo assim, parece que o ensino é formulado para que seja direcionado a sujeitos mais capazes de assimilá-lo, realizando ocultamente uma seleção natural de alunos que se destacam mais que os outros.

Por meio da narrativa, sejam de minha vivência escolar enquanto criança, seja como estudante de pedagogia, constatei turmas separadas de alunos que possuíam algum grau de dificuldade de aprendizagem, como nas classes especiais de antigamente. Pensava-se que os alunos só aprenderiam com os professores e seus métodos, e não com a interação com os colegas. As avaliações funcionando como uma ferramenta de seleção dos ditos “melhores” deixando muitos aprendizes à margem de um aprendizado real.

Essa intenção oculta pode ser percebida na narrativa, pois quem não acompanhava o ritmo de ensino daquela época, acabava ficando para trás, estigmatizado como aluno-problema. Isso foi não só vivenciado por mim em minha vida escolar como pude observar em muitas das situações de estágio e de práticas como as desenvolvidas no PIBID em minha formação.

Conforme apontado por Stevanato et al.(2003), alunos que possuem dificuldades a ponto de serem reprovados tendem a se sentir envergonhados de seu baixo desempenho acadêmico, desenvolvendo muitas vezes uma imagem negativa a respeito de si mesmos e de suas capacidades, o que fica evidente em alguns trechos da narrativa autobiográfica aqui apresentada.

Também se confirma aqui o que nos traz Marturano (1997): experiências de êxito na vida escolar têm o efeito de aumentar a confiança do indivíduo em si mesmo e nas suas capacidades. Segundo a narrativa produzida e analisada, ainda que eu tivesse dificuldades em matemática, gostava das aulas de ciências e sentia confiança durante as avaliações dessa disciplina, pois sabia o quê e como responder as questões. Ao menos estas situações auxiliaram a não me sentir um incompetente total. Minhas notas eram boas em ciências e isso era o que resgatava um pouco da minha autoestima, evidenciando que eu era capaz de aprender.

Outro fato importante analisado a partir da escrita autobiográfica é a questão da dificuldade de interação social causada pelo fato de eu não me encontrar em um mesmo nível de aprendizado do restante da turma, o que diminuía cada vez mais meu interesse em participar de qualquer atividade que pudesse expor minhas dificuldades. Sempre que conseguia, eu fugia delas, algumas vezes sob o pretexto de estar com dores de cabeça, o que é apontado por Smith e Strick (2001), quando afirmam que crianças com dificuldades de aprendizagem acabam ficando frustradas por não conseguirem realizar determinadas atividades a ponto de desistir de aprender e desenvolver estratégias para esquivarem-se de tais atividades.

Estes aspectos referem-se aos fatores individuais inscritos nas dificuldades de aprendizagem escolares observadas e vivenciadas. Mas a produção do fracasso escolar não se dá apenas pelas dificuldades individuais das crianças. Elas estão mergulhadas em um contexto familiar, comunitário, social, econômico e político, além do escolar, fatores todos estes que estão articulados. Patto (2010) ressalta os aspectos da produção do fracasso escolar, destacando que não é algo individual ou isolado, mas efeito de todo um contexto. Pode-se mesmo dizer que o fracasso escolar não é da criança, do aluno ou aluna, mas de todo o sistema escolar que não conseguiu atingir seus objetivos.

Nesse sentido, cabe regatar Paulo Freire (1996), para quem os professores não existiriam se não houvesse os alunos, e vice-versa, caso contrário, quem ensinaria, e quem aprenderia? No entanto é preciso ter cuidado ao considerar essa questão, pois através do passar das épocas o pensamento que por muito tempo dizia que o professor é quase um proprietário dos saberes válidos para a vida não tendo mais o que aprender, muito menos com quem é ensinado por ele,

o que está armazenado em sua mente precisava ser transferido para a mente do aprendiz, como se eles possuísem uma “cabeça vazia”, desconsiderando totalmente a possibilidade de utilizar como ponto de partida os conhecidos já alcançados por seus alunos, que por sua vez possibilitariam evoluir a uma infinidade de novas descobertas.

Desse modo, não é de se estranhar que o processo de aprendizagem nas escolas acabou se tornando algo que não seja mais interessante para a maioria de nossos educandos, por recusar-lhes a permissão para se tornarem sujeitos participantes na construção de sua formação. Observamos que as metodologias e estratégias de ensino demoram muito tempo para serem reformuladas, não acompanhando a modificação das maneiras como está se dando o processo de interatividade no meio social dos sujeitos, em especial através das constantes evoluções tecnológicas, tornando a leitura do mundo na vida dos sujeitos cada vez mais dinâmica.

Ao ingressarem na escola, os sujeitos já possuem múltiplos saberes, o que torna, muitas vezes, a forma do ensinar obsoleta, de uma geração para outra, treinando-os a executar funções, empobrecendo a criticidade e a criatividade dos futuros cidadãos, conforme interesses alheios.

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem a deiscência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996. p. 13).

Para Freire (1996), o professor deve discutir com seus alunos a realidade concreta, estabelecendo relações com o conteúdo que se ensina, ou seja, deve estabelecer uma relação entre os saberes curriculares com a experiência social dos educandos, valorizando seus conhecimentos prévios adquiridos em suas vivências, contrapondo assim o sistema que diz que a escola deve tratar apenas de assuntos curriculares, ou ainda a fragmentação dos saberes, desconsiderando a relação que possuem entre si.

Nesse sentido, o professor precisa ser um eterno pesquisador, estar sempre atendo a novas questões que surgem a cada dia, buscando atualizar-se, encontrando novas formas para tornar a sua prática mais assertiva no que se

refere a melhorar o processo de ensino e aprendizagem e também em tornar suas aulas mais atrativas e interessantes para seus alunos. A pesquisa precisa fazer parte do DNA do professor, pois ele precisa sempre estar em uma constante formação. Nas palavras de Paulo Freire, o professor pesquisador é definido assim:

No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p.16).

Além de os alunos e alunas estarem preparados para aprender, é necessário promover oportunidades adequadas de aprendizagem, se não for assim, possivelmente, crianças com dificuldades de aprendizagem não poderão desenvolver suas capacidades. Nesse sentido, a escola precisa possuir sensibilidade para efetivar essas oportunidades a cada caso.

A capacidade de aprender dos alunos é comprometida por salas de aula superlotadas, falta de treinamento e suprimentos didáticos insuficientes, dando-nos uma rápida ideia de como o ambiente educacional pode influenciar na aprendizagem dos educandos. Promover mudanças nos ambientes da criança e nos métodos de ensino pode resultar em melhorias na aprendizagem. Assim, os impactos das dificuldades de aprendizagem podem ser reduzidos consideravelmente.

Além disso, sabe-se que não existe apenas uma forma de aprender, e nem uma só forma de ensinar, cabendo ao professor “perceber a diversidade cognitiva que pode existir em uma sala de aula” (GROSSI et al., 2014, p. 96).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou instigar a reflexão sobre o entrelaçamento das dificuldades de aprendizagem na formação da subjetividade, sobretudo no que se refere à formação da autoestima e autoconceito dos sujeitos. Foi realizada uma revisão bibliográfica a fim de subsidiar as análises empreendidas a partir do método da narrativa autobiográfica, baseada em minha própria experiência escolar dos primeiros anos do ensino fundamental e ao longo das minhas vivências como docente em formação.

Apesar de termos constatado em nossa revisão de literatura que as dificuldades de aprendizagem não são impulsionadas somente por fatores que dizem respeito aos alunos, parece haver certa tendência do sistema escolar em imputar a causa das dificuldades de aprendizagem a fatores que dizem respeito a problemas extraescolares do cotidiano familiar e social dos alunos, e muito pouca ênfase se dá aos ligados aos fatores do ambiente escolar e do sistema de ensino como um todo.

Percebe-se uma tentativa de a escola esquivar-se de uma autocrítica na busca de um “culpado”, geralmente o aluno com seus problemas individuais, mas muito pouco se fala na responsabilidade que o sistema educacional tem no que se refere a produzir as dificuldades de aprendizagem, a evasão, a reprovação, o fracasso escolar e as consequências disso na formação da subjetividade dos sujeitos envolvido. Isso nos leva a uma reflexão sobre a importância de se formar cidadãos conscientes do seu papel, como sujeito crítico, político e capazes de pensar por si próprios, aptos para superar suas dificuldades e viver em sociedade, e não apenas sujeitos “adestrados” para serem apenas executantes do que se manda, suprimindo as necessidades do mercado de trabalho como mão de obra como quer a educação tecnicista.

Nesse sentido, é importante para o educador conhecer e ter a sensibilidade de identificar em seus alunos sinais de que estão enfrentando dificuldades de aprendizagem, não somente em espaços escolares, pois é cada vez mais relevante a atuação do pedagogo também em espaços de educação informal, com o objetivo de minimizar os efeitos das dificuldades de aprendizagem na vida de seus alunos. Além disso, entre os fatores que podem levar o aluno a reprovar, destacam-se a dificuldade dos conteúdos, a desmotivação no estudo, a falta de

compreensão da informação e a correção/avaliação subjetiva dos docentes, entre outros, aspectos encontrados nesse estudo por meio da análise da narrativa. Destaca-se aqui a importância do pedagogo na abordagem dos problemas de aprendizagem, sejam dificuldades passageiras ou transtornos mais persistentes, atuando contra os efeitos das dificuldades de aprendizagem nos muitos espaços da educação. Buscou-se assim, por meio deste trabalho, contribuir para a reflexão sobre o tema, pois as dificuldades de aprendizagem produzem prejuízos importantes na constituição da subjetividade, sobretudo na formação da autoestima e do autoconceito, o que tem implicações na vida toda.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria T. M.. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria Nacional de Educação Básica. Professor Leigo: institucionalizar ou erradicar? São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb; Caderno 3, 1991.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/alunos/leis/lei_diretrizes_bases.htm> Acesso em: 12 de fev 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizarat/LDB%204024-61.pdf>> Acesso em: 25 de jul 2021.

BOCK, Ana Bahia M. et al. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia.** São Paulo: Saraiva, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo, Brasiliense, 2013.
BRITES, Clay; BRITES, Luciana. **Um guia prático: Dificuldades e transtornos de aprendizagem.** S/d. Disponível em: <<https://download.neurosaber.com.br/dificuldades-e-transtornos-de-aprendizagem.pdf>> Acesso em: 08 de jun 2019.

CAIXETA, Juliana Eugênia. **As guardiãs da memória: tecendo significações de si, seus objetos e suas fotografias.** Tese (Doutorado Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/6213>. Acesso em: 08 de jun 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1998.

CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. 1983.** Disponível em: <<https://evoluieducacional.com.br/wp-content/uploads/2012/08/COLLARES-C.A.L.-Ajudando-a-Desmistificar-o-Fracasso-Escolar1.pdf>> Acesso em: 23 de jul 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSINATO, Claudia Vanielle; KRAEMER, Celso. **A invenção histórica da escola e escolarização no Brasil.** Anais do XI Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 23 a 26 de setembro de 2014, p. 21010-21025. Disponível em https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7876_5302.pdf. Acesso em: 10 junho 2021.

GROSSI, Márcia G. R.; GROSSI, Vítor R.; SOUZA, João Rodolfo; SANTOS, Eliene D. Uma reflexão sobre a neurociência e os padrões de aprendizagem: A importância de perceber as diferenças. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 6, n. 12, 93-111, Jul./Dez. 2014,. Disponível em <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/759/1072>. Acesso em: 10 junho de 2021.

JUNIOR, Raimundo Sérgio de Farias; REIS, Amanda Daniella Feitoza Guimarães. O IDEB: ocultação do fracasso escolar? **Revista COCAR**, Belém, v.11, n.21, p. 445- 471, jan./jul. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1302>> Acesso em: 10 de fev. 2021.

LINHARES, Maria Beatriz Martins; PARREIRA, Vera Lúcia Casari; MATURANO, Ana C.; SANT'ANNA, Sílvia C. Caracterização dos motivos da procura de atendimento infantil em um serviço de psicopedagogia clínica. **Medicina**, Ribeirão Preto, v.2, n. 26,148-60. Abr.-jun. 1993. Disponível em <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/>. Acesso em: 10 de fev 2021.

MATURANO, Edna Maria. Criança, o insucesso escolar precoce e a família: condições de resiliência e vulnerabilidade. In: MARTURANO, Edna Maria; LOUREIRO, Sonia Regina; ZUARDI, Antonio Waldo (Orgs.). **Estudos em saúde mental**. Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, 1997. p.132-51.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa**: um conceito subjacente. Brasília: Editora da UnB, 1997. Disponível em https://lief.if.ufrgs.br/pub/cref/pe_Goulart/Material_de_Apoio/Referencial%20Teorico%20-%20Artigos/Aprendizagem%20Significativa.pdf. Acesso em: 10 Junho 2021.

OKANO, Cynthia Barroso; LOUREIRO, Sonia Regina; LINHARES, Maria Beatriz Martins. Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 17, n.1, 2004, 121-128. Disponível em <https://www.scielo.br/j/prc/a/SQ4fdqqDt7qN6XHpm7c4P5N>. Acesso em: 10 Junho 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PEREIRA, Rafael Silva. **Dislexia e Disortografi**: Programa de Intervenção e Reeducação (vol. I e II). Montijo: You!Books, 2009.

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO. QEDU. 2021. Alegrete/Ideb. Disponível em <https://www.qedu.org.br/cidade/788-alegrete/ideb>. Acesso em: 10 Junho 2021.

ROSA RIVERO, Alberto. ¿Que añade a la psicología el adjetivo cultura?. **Anuario de Psicología**, Barcelona, Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona, n. 31, p. 27-57, 2000. Disponível em <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/8841/0>. Acesso em: 10 Junho 2021.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de Escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar.** São Paulo: Iglu, 2004.

SANTOS, M. C. Um estudo sobre a prática pedagógica de professores com crianças portadoras de distúrbios articulatórios em três escolas municipais de Feira de Santana. **Sittientibus**, Feira de Santana, n. 31, jul. dez 2004. Disponível em <http://www2.uefs.br/sittientibus/pdf/31/um_estudo_sobre_a_pratica_pedagogica.pdf>. Acesso em: 17 de dez 2020.

SANTOS, Héllen Thaís dos; GARMS, Gilza Maria Zauhy. **Método autobiográfico e metodologia de narrativas:** contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores. XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 4094-4106. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/141766>>. Acesso em: 04 junho 2021.

SCHOLZE, Lia. **Narrativas de si:** o olhar feminino nas histórias de trabalho. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5156>. Acesso em: 04 junho 2020.

SCHOLZE, Lia. A linguagem como elemento privilegiado na construção da reflexão de si. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 139-153, junho, 2007. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/2416>. Acesso em: 04 junho 2020.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z:** um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre, Artmed, 2001.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul./set. 2012.

STEVANATO, Indira Siqueira; LOUREIRO, Sonia Regina; LINHARES, Maria Beatriz Martins; MARTURANO, Edna Maria. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e Problemas de comportamento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 67-76, jan./jun. 2003.

UNICEF. **UNICEF alerta que 3,5 milhões de estudantes brasileiros foram reprovados ou abandonaram a escola em 2018.** 2018. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alerta-que-3-5-milhoes-de-estudantes-brasileiros-foram-reprovados-ou-abandonaram-escola-em-2018>.> Acesso em: 12 de fev 2021.