

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Camila de Medeiros dos Santos

**Estigma e Fracasso Escolar:**  
um olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem

Porto Alegre  
2019

Camila de Medeiros dos Santos

**Estigma e Fracasso Escolar:**  
um olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem

**Trabalho de Conclusão apresentado à  
Comissão de Graduação do Curso de  
Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de  
Educação da Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, como requisito parcial e  
obrigatório para a obtenção do título  
Licenciada em Pedagogia.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Bicca  
Charczuk**

Porto Alegre  
2019

## **AGRADECIMENTOS**

Ser grato é um dos mandamentos para uma vida sadia, para um coração célebre e pensamentos que trazem vida. Por isso, sou grata...

... à professora Dra. Simone Bicca Charczuk, por toda sabedoria e paciência ao aceitar, orientar e compartilhar para que este Trabalho de Conclusão fosse finalizado com êxito.

... a todos os docentes e colegas que contribuíram para a minha aprendizagem, como docente e como ser humano.

... a todos os alunos que fizeram e fazem parte da minha trajetória como docente.

... à minha família que celebrou, impulsionou e auxiliou para a conclusão do curso de Pedagogia, fazendo o possível para entrar e concluir a minha graduação em uma universidade pública.

... ao meu noivo, que compreendeu minha paixão por educar, me incentivou a acreditar no meu potencial, me lembrando das minhas capacidades e me amparou nos momentos de mais fragilidade.

... à Deus, que me proporcionou e cuidou de cada detalhe desde o início, sendo o alicerce para cada construção na minha vida.

A vocês, minha profunda gratidão!

*" [...] para manter-se na vida, a criança  
precisa que Outro a pulsione a viver"  
(LAJONQUIÈRE, 1992, p.155)*

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo trazer uma reflexão acerca do estigma e o fracasso escolar, observando os processos de ensino e aprendizagem. Configura-se em um ensaio no qual apresento e discuto referencial bibliográfico pertinente à temática bem como apoio-me em experiências de estágio e docência em escolas da rede pública. No que se refere à reflexão teórica, trabalho conceitos da psicologia, da psicopedagogia e teço uma reflexão geral sobre o estigma, termo trabalhado por Goffman (1963). Cada capítulo apresenta cenas que dialogam com o referencial teórico, são cenas de alunos que pensam ser fracassados e professores, que manifestam através de falas e atitudes suas visões acerca de si mesmos ou dos outros construídas por relações vividas dentro do contexto escolar, produzindo como um ciclo, o fracasso escolar. De modo geral, pode-se concluir que não conseguindo atender aos desejos e às demandas do Outro, o discente, marcado por uma visão que o estigmatiza, incorpora no contexto escolar um sintoma (BOSSA, 2002), demonstrando que algo não está ocorrendo bem. Assim, aponto o estigma como um dos importantes fatores mobilizadores do fracasso escolar.

**Palavras-chave:** Estigma. Fracasso Escolar. Ensino. Aprendizagem.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>08</b>
<b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA.....</b>	<b>11</b>
<b>3 ENTRE O SINTOMA E O FRACASSO ESCOLAR .....</b>	<b>13</b>
<b>4 A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA E O TORNAR-SE ALUNO.....</b>	<b>16</b>
4.1 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E SUAS VICISSITUDES .....	18
<b>5 O PROFESSAR E O ENSINAR .....</b>	<b>24</b>
<b>6 QUEM EU SOU A PARTIR DO OUTRO?.....</b>	<b>30</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>42</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um estudo sobre o fracasso escolar, observando seu processo dentro do ensino, aprendizagem e a formação de estigma na dimensão da escola e, mais precisamente, no papel do docente, compreendendo sua participação e contribuição neste processo.

Na nossa cultura, a escola é a base para toda a vida de um ser. Ela faz parte da vida acadêmica, profissional, social e também, pessoal, sendo um propulsor na área da educação para os sujeitos. Crianças inseridas nesse contexto estão sujeitas a passarem por dificuldades de diversas amplitudes, sendo estas vinculadas à aprendizagem.

Em relação às dificuldades no âmbito da aprendizagem, acredita-se que poderão ocorrer devido a fatores internos e/ou externos dos alunos, de caráter social, biológico, familiar, político, entre outros. Tais fatores, poderão levar o aluno ao fracasso escolar (BOSSA, 2002, p. 17-19) e (GOLBERT; MOOJEN, 1996, p. 80-109).

Esses fatores que serão abordados mais precisamente ao longo deste texto, levaram às seguintes problemáticas:

- O que é fracasso escolar?;
- Quem é esse aluno e como ele aprende?;
- Quem é esse professor e como ele ensina?;
- Como o estigma pode relacionar-se com esse processo?;

A partir de tais questionamentos, o trabalho traz reflexões e cenas propondo uma análise mais atenta acerca desses fenômenos. A sociedade tem como visão um ideal de ser criança. Os desejos e anseios sobre eles são transparecidos através de ações, sejam dos pais aos filhos ou ações dos professores aos seus alunos. Bossa (2002) nos diz:

O mundo moderno, ao postular a criança ideal, supostamente universal, acabou por realizar a negação das diferenças e, conseqüentemente, da subjetividade de toda criança que não consegue responder a esse ideal. Ao mesmo tempo que promoveu a segregação, mascarou a divisão existente no seio da própria infância. De um lado, crianças supostamente ideais, postas na condição de puro

objeto de desejo parental e social; de outro, “crianças-problema” que insistem em existir e apontar a ilusão do mundo ideal criado onipotentemente pelo homem moderno (BOSSA, 2002, p. 54).

A separação de crianças ideais e *crianças-problemas* trouxe diversas dificuldades para o encontro entre alunos e professores nas salas de aula, colocando-as em torno do certo e o errado. O fracasso escolar é um desses resultados. No entanto é necessário a mediação a respeito desses ideais, nas atitudes e postulações dos que estão em contato diariamente com os alunos.

Desse modo, neste trabalho utilizarei o termo estigma utilizado e explanado pelo autor Goffman (1988). O estigma como uma ação, o *tachar* a criança como uma ferida exposta que a acompanhará e, como abordado ao longo deste trabalho, poderá gerar um ciclo seguido de: estigma - baixa autoestima - dificuldades de aprendizagem e, finalmente, um fracasso social.

Assim, a pergunta norteadora deste trabalho pode ser expressa da seguinte forma: como o conceito de estigma relaciona-se com o fracasso escolar? Tenho por objetivo analisar tanto o conceito de estigma quanto de fracasso escolar, problematizando o modo como esses termos podem ser articulados para pensar o fenômeno da não aprendizagem.

No capítulo 3 intitulado “Entre o Sintoma e o Fracasso Escolar”, proponho a análise de uma cena na qual as dificuldades de aprendizagem são um sintoma de algo pelo qual o aluno está passando e que pode gerar o fracasso escolar. Teço sobre o assunto e fundamento tal análise no conceito de Bossa (2002), o qual discorre sobre o sintoma que só é notado pelo adulto quando é manifestado na escola.

Com isso, levando em consideração um dos sujeitos principais deste trabalho: o discente. Começo o quarto capítulo embasando nas teorias e estudos dos autores Ariès (1981) e Bossa (2002), articulando a construção social da infância e o reconhecimento moderno dessa fase. Logo após, escrevo sobre as teorias de aprendizagens e suas variáveis, como por exemplo, as dificuldades de aprendizagem.

Exponho no quinto capítulo, o outro sujeito principal: o docente. Retomando Ariès (1981), explano sobre a constituição da docência, unindo-o com o processo de ensino e



a importância de um *professor suficientemente bom* (FERNÁNDEZ, 2001), como também, a sua fundamental participação na construção do discente como ser humano.

Assim, no sexto capítulo, no qual irei discutir e analisar os dados abordados ao longo do texto. Menciono como enfoque principal Goffman (1988), explicando e ilustrando através de cenas, a criação de estigmas na escola, possibilitando e tendo o potencial para gerar o fracasso escolar, apresentando o Ciclo de Estigma e Fracasso Social, visto que o fracasso escolar é seguido, também, de um fracasso no âmbito social

Com isso, apresento o sétimo capítulo, aponto também as considerações finais, onde infiro a grande responsabilidade do docente na construção do discente, que poderá internalizar falas e ações de seu professor, passando a sofrer um estigma que leva ao fracasso escolar. Nas páginas seguintes estão elencadas as referências utilizadas neste trabalho.

Na próxima seção, abordo sobre a contextualização deste trabalho, como também as metodologias.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA

A partir de leituras e reflexões, este trabalho tem como objetivo não somente empregar cenas, mas utilizar ensaios inspirados nas minhas leituras teóricas e em vivências presenciadas, que fizeram parte de todo o enredo e seguimento acadêmico que tomei. Por isso, tais ponderações coincidem com o propósito do Trabalho de Conclusão de Curso, "concluindo" uma temática que surgiu durante a graduação.

A finalidade dos estágios obrigatórios e não-obrigatórios experienciados, em escolas da rede pública e privada da grande Porto Alegre, tinham o intuito de aprender como ser docente, como é o viver escolar e o observar escolar. Com base nesse pensamento, o que observei e vivenciei durante tais períodos, foram ao encontro de diversos momentos particulares que vivi na escola e, a partir disso, surgiram problemáticas acerca dos mesmos: *Qual é o papel fundamental do professor na aprendizagem e o quanto sua opinião e postura é importante para os alunos?*

Contudo, as cenas que utilizarei neste trabalho não dispõem do objetivo de apresentar sua relevância nos fatos e fontes, mas sim de conduzir a uma reflexão sobre os assuntos que abordam. Para isso, utilizarei da ideia de ensaio do autor Meneghetti (2011):

No ensaio, os procedimentos de coleta e evidenciação do mundo empírico não são o centro de sustentação da sua forma. Todavia, não se nega a importância da evidência empírica como proposição elementar da produção de conhecimento. A força do ensaio está na forma como os procedimentos são questionados e não como eles se tornam verdades inerentes aos resultados que se originam dele. O autor, na própria atividade de produção, transforma-se em sujeito que cria, mas que também é criado na dinâmica de elaboração do ensaio. [...] O ensaio não exige comprovação empírica, baseada em evidências em dados primeiros. A utilização de dados secundários também não necessita ser apresentada. Assim, a utilização de dados trabalhados estatisticamente ou coletados pelos métodos tradicionais de coleta de dados (entrevistas, questionários, observações participantes etc.) não são relevantes (MENEGETTI, 2011, p. 326).

Atente ao que o autor (Meneghetti, 2011) relata ao escrever sobre a questão do ensaio como fonte de questionamento e como as fontes secundárias não possuem a

proporção de total relevância neste caso, mas sim das reflexões que são feitas a partir delas.

A fim de contribuir, houveram diversas leituras e pesquisas bibliográficas extensas. Conforme a ideia de Macedo (1994) sobre a pesquisa bibliográfica, houve uma varredura sobre autores que se adentraram nos assuntos aqui abordados e, com vastas pesquisas, irão agregar conhecimentos e reflexões para este trabalho (MACEDO, 1994, p. 13).

### 3 ENTRE O SINTOMA E O FRACASSO ESCOLAR

Para iniciar este capítulo, trago a seguinte cena para análise:

CENA 1:

Juliana<sup>1</sup> era uma aluna que apresentava dificuldades de aprendizagem. Em um certo momento, as professoras chamaram a mãe para uma conversa acerca da situação da discente:

Mãe: — Ela não reclama nada para mim, simplesmente só me conta depois a nota que tirou. Acho que ela não quer me preocupar, sabe?!

[...]

Mãe: — Ela ainda sofre muito pelo irmão, tenta ser diferente dele.

A aluna Juliana tinha um irmão dependente químico. Ela tentava tirar notas boas, fazer as atividades e "dar conta sozinha", pois acreditava que a mãe estava muito ocupada e preocupada com o irmão mais velho. A dificuldade escolar de Juliana, era apenas o sintoma de algo maior e das diversas coisas pelas quais estava passando.

De antemão, o sintoma que quero abordar, muitas vezes, é fruto de algo que está além do biológico, mas que é a denúncia de que algo não está bem. Bossa (2002) fala sobre esse conceito e que, na maioria das vezes, o sintoma na aprendizagem escolar é o que mais concentra a atenção na sociedade, focando no resultado que não é atingido. Subjetivamente o aluno demonstra suas dificuldades na escola:

[...] se o objetivo é sinalizar, nada mais apropriado que o sinal ocorra na escola. O sintoma escolar é bastante mobilizador. Em nossa vida profissional, vimos crianças que, durante anos, manifestaram determinados sintomas, como enurese, obesidade, anorexia, enxaqueca, alergia, hiperatividade e vários outros. Contudo, somente quando começaram a fracassar na escola é que se fizeram ouvir (BOSSA, 2002, p. 59).

<sup>1</sup> As identidades foram preservadas e as informações colocadas fazem parte da ideia de Ensaio (MENEGETTI, 2011), por esse motivo os dados extras colocados aqui, serão restringidos apenas a complementar as informações e agregar nas reflexões.

As crianças necessitam que os adultos vejam as situações pelas quais estão passando e é na escola que estas são vistas e analisadas, assim, inconscientemente, o aluno expõe tais episódios no cotidiano escolar. Há olhares atentos no âmbito escolar, ou melhor, muitas vezes há apenas o olhar nos resultados escolares e, por sua vez esses resultados/notas comunicam o que a criança não consegue falar com isso, os professores e o corpo diretivo avaliam e relatam aos pais, que só aparecem para buscar o boletim ou até mesmo não comparecem. Quando as notas são visualizadas, o seguimento escolar e familiar, por conta de um ideal de desempenho, cobram da criança resultados maiores: mais dedicação, concentração e, na maioria das vezes, não apontam para o real motivo: trata-se de um sintoma.

Bossa (2002) também fala que a escola, além de denunciar, pode gerar o sintoma, comentando que o sintoma trata-se de um *entrave que faz sinal*, sendo ele como *todo tipo de entrave que leva ao fracasso escolar*, abordando sobre esses tipos de obstáculos, podem ser decorrentes de “aspectos culturais, sociais, familiares, pedagógicos, orgânicos, intrapsíquicos, etc.” (BOSSA, 2002, p. 17-19). A autora (2002) afirma que seguidamente esses impeditivos não estão sozinhos, mas que podem modificar ou interferir uns aos outros (BOSSA, 2002, p. 17-19).

O fracasso está atrelado a não conseguir realizar algo de modo que lhe traga êxito, sucesso, ou seja, não obtém um resultado satisfatório. É interessante analisar o fracasso ou o sucesso escolar como resultado da expectativa da sociedade e a importância dela para a mesma. A escola é, culturalmente, o local onde crianças deveriam, supostamente, serem formadas para a vida em sociedade. Com base nessa visão, atender as expectativas da sociedade que idealiza um único modo de ser humano e visualiza apenas seu desempenho ignorando sua singularidade, leva crianças e adultos ao fracasso escolar.

A discente Juliana estava vivenciando um fracasso escolar. Não atendia às expectativas da escola. O sintoma não era enxergado, apenas os resquícios dele. Há muitas Julianas ao longo deste trabalho, há muitos resquícios e há muitos sintomas, precisamente o estigma no qual quero adentrar.

Para enxergar o "desenho" do fracasso escolar de modo mais completo, é necessário começar por problematizações que contarão um pouco da história da instituição escolar, do professor e da infância, após análises mais complexas, que nos levarão a uma exploração mais atenta aos conceitos de ensino, aprendizagem, o desejo do Outro<sup>2</sup> e o estigma.

---

<sup>2</sup>O Outro com o "O" maiúsculo para Lacan se trata do Outro que constitui e que participa através da linguagem na vida de um sujeito. Adentrando no texto, o uso do Outro trata-se de fomentar a ideia do desejo do sujeito que perpassa pelo desejo desse Outro, assim como também os pensamentos desse Outro acerca do sujeito, como relata Lacan (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 558).

#### 4 A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA E O TORNAR-SE ALUNO

Ao pensar em escola, automaticamente vem à mente os sujeitos participantes da comunidade escolar: alunos, professores, funcionários e familiares. Mas, como o fundamento da existência dessa instituição teve, ao longo da história, objetivos apenas de educar moralmente, que são distintos dos que se conhece atualmente, trago para reflexão as noções de infância, ensino e aprendizagem que andam estreitamente ligados.

A infância, segundo Ariès (1981), era vista de um modo diferente de hoje:

A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem não conseguia bastar-se; a criança, então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos (ARIÈS, 1981, p. 10).

O autor afirma que na Época Medieval não havia espaço para as crianças, pois eram vistas apenas como mini adultos e sua vida era pouco valorizada, uma vez que a mortalidade de crianças era altíssima. Por isso, esse autor irá dizer que houve dois sentimentos sobre a infância. O primeiro foi o momento, denominado por ele de *paparicação*, no qual as crianças foram vistas como *coisinhas engraçadinhas* que divertiam os adultos em sua volta. O segundo sentimento fora iniciado por moralistas e educadores no século XVII, onde a infância tomou o viés da preocupação moral e intelectual. Este sentimento inspirou toda a educação até o século XX (ARIÈS, 1981).

A educação, antes do século XVII, era vista como:

A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram, portanto, nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos à educação foi garantida pela aprendizagem, graças a convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las (ARIÈS, 1981, p. 10).

No entanto, da mesma maneira em que houve a construção da infância, a ideia de ensino e aprendizagem, através da escola, também foi construída para que chegasse ao modo que existe hoje, uma educação integral. As escolas e colégios, a partir do século XVII, se tornaram um dos principais meios de aprendizagem.

Promoviam o ensino tanto para a vida moral quanto intelectual, buscando formar essas crianças em *homens racionais e cristãos* (ARIÈS, 1981). O conceito de ensino-aprendizagem era o mesmo dos séculos anteriores, o de transmissão de conhecimento e repetição do ensino, no qual o conhecimento era centrado no mestre, que possuía alunos de diversas idades.

Já no século XV começaram as Classes de Ensino, nas quais as capacidades dos alunos eram separadas por salas e mestres (ARIÈS, 1981, p. 150). Mesmo que para os tempos atuais, visualizar essas pequenas conquistas — de uma criança pouco valorizada a uma que, como dever da humanidade, precisa estar na escola e aprender — parecem ser poucas, é nesse momento que a criança começa a ser olhada como sujeito de direitos e deveres de uma sociedade.

Bossa (2002) nos chama a atenção quando fala sobre essa criança que, aos poucos, vai se tornando alguém, um ser pensante e um ser que passa a tornar-se pensado, tendo o seu próprio espaço como sujeito. Para isso, a autora (2002) utiliza de duas referências teóricas sobre o que é a Pedagogia na Modernidade. Ambas se baseiam no que é a infância. Na primeira, Montaigne trata a criança como um ser diferente do adulto, devendo ser tratado com “disciplina para que supere essa fase e se torne um adulto responsável” (BOSSA, 2002, p. 42-43).

Já na segunda, Rousseau fala que é importante que mantenha essa fase que ainda não se corromperá e deve “ser preservada para o cultivo do que é natural do homem” (GHIRALDELLI JR., 1996, p.12 *apud* BOSSA, 2002, p.43). Ambos autores (Bossa, 2002 e Ghiraldelli Jr., 1996) afirmam, contudo, que essa é a base da Pedagogia Tradicional, que coloca a criança como indivíduo e pressupõe um sujeito racional.

Para o mundo moderno, a criança ideal é aquela que consegue ser controlada, educada, sociável, entre outros imaginários que se coloca sobre ela. Ao pensar sob o viés da psicanálise, olhar a criança vai além de apenas reconhecê-la como um indivíduo e impor ideais, mas sim, considerá-la como sujeito que deseja.

Para a psicanálise, quando a criança nasce lhe é oferecido tudo. O Outro lhe alimenta quando este chora, lhe faz tudo o que é necessário. Porém, chega em uma idade (em alguns casos, há um tardar dessa fase, o que prejudica a criança) onde O



Outro já não lhe oferece tudo o que é demandado e, a partir disso, nasce a falta que é “desejo (*wunsch*) e o objeto que o causa com sua falta chama-se, em Freud, a coisa (*das Ding*) e, em Lacan, objeto "a" (*l'objet petit a*).” (LAJONQUIÈRE, 1997, p. 155). A falta lança o sujeito adiante e a partir disso há a pulsão, que é alimentada pelo desejo do Outro.

Bossa (2002) irá expor a ideia de Freud, discorrendo sobre a sexualidade da criança como atribuição ao seu comportamento: “a sexualidade humana não visa apenas à reprodução, mas é regida pelo princípio do prazer” (GARCIA-ROSA, 1999, p. 31-32 *apud* BOSSA, 2002, p. 52). Bossa (2002) tece sobre a criança da qual Freud fala, afirmando que é impossível *ser completamente educada, policiada, reprimida*. Mas que, mesmo assim, para Freud o papel da escola é ensinar, reprimir tais pulsões, aproximar a criança ao meio social, não como um ideal de que toda criança deve tornar-se “perfeita”, pois isso poderá trazer sofrimento à criança (BOSSA, 2002, p. 52-53).

Considero a infância, assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente, crianças até os doze anos de idade e também como seres que possuem direitos: de liberdade de expressão, direito a dignidade e ao respeito, direito à vida e uma vida de qualidade (BRASIL, 1990).

Ao perceber que a infância o conceito de infância tomou um outro viés, no qual há a contemplação das crianças como seres pensantes, que possuem desejos e direitos, pode-se ver nascer protagonistas de sua própria história e que cada uma possui a sua singularidade: de viver, de aprender e de ser.

#### 4.1 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E SUAS VICISSITUDES

Conforme Ariès (1981) as crianças, ao longo da história, foram consideradas *coisinhas* que seriam apenas para entretenimento dos adultos, após tornaram-se *mini adultos* que precisavam vir a ser racionais e moralmente corretos. A partir do momento em que os educadores começam a valorizar esse ser colocando-o em um espaço próprio, que possui autonomia, ser desejante e pensante, ele passa a ser alguém na

sociedade. Diante disso, há um olhar específico para a infância e, assim, ela passa a ser “pensada” pela sociedade, incluindo uma educação pensada para elas.

Como seres humanos que somos, desde o momento em que estamos em formação, aprendemos. O instintivo passa a ser racionalizado (do respirar e outros movimentos biológico), passamos a pensar e desejar aprender. Para isso, Fernández (2001) explica que a aprendizagem vai além da dimensão biológica:

Diferente de respirar ou de outra função orgânica que vem programada de modo instintivo, andar de bicicleta, assim como caminhar, escrever e os demais conhecimentos requerem uma aprendizagem. É precisamente por isso que os processos de aprendizagem são construtores de autoria. O essencial do aprender é que ao mesmo tempo se constrói o próprio sujeito (FERNÁNDEZ, 2001, p. 31).

Para a autora, o escrever, caminhar, entre outros, dos quais não se nasce sabendo, são ações que requerem um aprendizado e que esse aprendizado constitui o sujeito. A autora ainda afirma que o interessante desse processo de aprendizagem é o fato de que tudo o que se aprende, torna subjetivo e têm o prazer de dominar, da autonomia, superar os limites, *prazer de apropriar-se de sua autoria produtiva*. Ora, para a autora a aprendizagem é exatamente isso, reconstrução, construção e apropriação de um conhecimento adquirido através do saber do outro e isso, constrói o próprio sujeito como “pensante e desejante, autor da sua história” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 31 e 43).

Com o intuito de que esse aluno aprenda, este precisa antes de tudo ser considerado um ser que deseja. Antes deste nascer, na maioria dos casos, ele passou pela ordem do desejo; desejo dos pais de conceber um filho, desejo que este seja homem ou mulher, desejo de ser parecido com algum familiar, entre outros diversos desejos em comum que os pais possuem. Assim, essa criança cresce em volta de desejos e aprende com o outro sobre seus próprios desejos.

Paín (1996) considera o desejo sendo formado a partir das questões biológicas de seu organismo e depois se forma com o desejo do Outro. A autora (1996) acrescenta que o desejo é aquilo que “só se refere ao que diz respeito à cultura, isto é, a essas necessidades no nível culturalizado” (PAÍN, 1996, p. 63). Ou seja, além de ter

desejos que são também biológicos, existem os que culturalmente foram construídos e estimados, como por exemplo, o próprio desejo de aprender.

Continuando a visão da autora (1996), o desejo “é uma representação, que vem ocupar o lugar da falta. Não é a falta, mas a representação que lhe ocupa o lugar”, o ser humano têm o desejo de algo que não se possui, mas para que isso seja construído em um bebê, por exemplo, ele deve ser ensinado a desejar (PAÍN, 1996, p.71). Para representar esse pensamento, lembre-se de quando um bebê inicia a fala, há primeiramente uma comunicação de um adulto que deseja falar com o bebê e após o bebê passa a desejar se comunicar com o adulto, a partir do desejo dos dois há a comunicação, surge o balbucio e, em seguida, a fala. Com a aprendizagem é o mesmo, há um desejo de um adulto que anseia que a criança aprenda algo.

A partir disso, pode-se pensar sobre os tipos de conhecimentos que esse adulto deseja sobre a vida da criança e que meios ele proporciona à mesma. Porém, antes, é necessário que se discuta que tipo de conhecimento e que teoria de aprendizagem está como centro da reflexão. Desejo abordar neste trabalho o conceito de aprendizagem baseado na teoria de aprendizagem de Piaget e pensar além, baseando o estudo em alguns autores psicanalíticos e também porque essas concepções falharam em descrever ou efetivar muitos aspectos.

Com a intenção de iniciar a análise do conceito de aprendizagem, na teoria do construtivismo há dois mecanismos biológicos que se utiliza para conhecer algo, o primeiro é o de assimilação que é, de acordo com Paín (1996), “a capacidade de o sujeito construir o mundo de acordo com seus próprios esquemas”, ou seja, pode-se aprender algo quando se têm os instrumentos para fazê-lo. O segundo trata-se de acomodação, que acontece com a mudança dos esquemas que o sujeito já possui e acomoda algo novo nele. Como exemplo, quando se é criança e começa a aprender a adição, primeiramente fora preciso agir e pensar sobre os números e o valor que cada um deles possui (assimilação), a partir disso, acomoda-se um novo conhecimento ao somar um número mais o outro. Assim, passa-se pelo processo de assimilação, após o de acomodação e em seguida, adquire novos conhecimentos cada vez mais complexos. No entanto, para Piaget para o aluno aprender não é considerado somente

o meio social, nem o biológico, mas sim a partir de sua interação com o meio (BECKER, 2009, p.2).

Para ir além, a psicanálise contribui para o pensamento sobre esse ser que está em desenvolvimento e que possui a subjetividade. Com isso, para autora Paín (1996), os processos de aprendizagem não se baseiam apenas na acomodação e assimilação, mas sim também na circularidade e na inibição. A primeira trata dessa “repetição” para aprender, que nem sempre acontece apenas aprendendo com o outro, mas sim ela precisa ter a experiência e sua repetição, a autora irá dizer que a circularidade consiste em:

[...] Exercer uma atividade sem levar em conta qual seu antecedente e qual seu conseqüente, de modo que o conseqüente possa funcionar como ativador do antecedente, por circularidade (PAÍN, 1996, p. 29).

Em direção a um exemplo, continue pensando na construção matemática, a criança aprende que o número um (1) pode ser relacionado a um (1) objeto. É possível que no início ela irá repetir o que foi aprendido com uma circularidade, e esse processo é importante para a rede cognitiva. Porém, é preciso existir uma *inibição*, que trata-se de saber lidar e controlar esse ciclo, a repetição só é sadia no início da aprendizagem e é necessário que o aluno entenda que ele possui um “eu” e que há a necessidade de sair dessa circularidade a partir da inibição, percebendo que ela pode pensar, agir por si própria, construir sua aprendizagem e conseqüentemente, conseguir construir, ainda mais, sua noção matemática. Pode-se pensar, com outro exemplo, quando se sabe a tabuada da multiplicação de cabeça sem “pensar”, sem calculá-las toda a vez que se precisa utilizá-la. Nesse caso, seria o “eu” que assimilou, acomodou, passou pela circularidade, pela inibição e construiu a aprendizagem concretamente.

Certamente quando há a explanação acerca dos processos de aprendizagem, aborda-se um assunto do qual há a possibilidade de dissertar muitas páginas, as dificuldades de aprendizagem são assuntos complexos, pois como seres humanos no geral passamos por processos que se dão por etapas de aprendizagens e que são iguais para todos. Porém há diversos fatores que divergem quando há a fala sobre as possibilidades de aprendizagem de cada indivíduo.

Corso (2013), disserta sobre essas possibilidades e modos como cada ser humano aprende, levando em consideração o tempo, ritmo, as formas de aprender, caminhos que percorreram para aprender, preferências do aluno, entre tantas outras (CORSO, 2013, p. 100).

Quando se fala sobre dificuldades de aprendizagens, há diversos fatores que contribuem para isso, fatores do próprio aluno, da escola, das tarefas, da família e questões biológicas interferem para que essas etapas sejam avançadas e que haja uma verdadeira aprendizagem (GOLBERT; MOOJEN, 1996, p. 80-109).

A relevância quando abordamos a aprendizagem e as suas dificuldades, é dar importância à questão do Outro no nosso processo de desenvolvimento e também no processo de aprendizagem, valorizando que este Outro ensina. É significativo salientar também que nos Anos Iniciais os alunos já possuem alguns saberes que vieram de casa ou aconteceram com a própria assimilação e acomodação dos processos cognitivos do aluno. Como comentei anteriormente, levar em consideração que esse aluno possui conhecimentos prévios, que possui vivências e é um ser que deseja, modifica o modo de pensar e agir do professor. Nesse sentido, Fernández (1993) explica que a aprendizagem como “apropriação e reconstrução dos conhecimentos dos Outros a partir do saber pessoal” (FERNÁNDEZ, 1993, p. 33). No momento da sala de aula, é significativo para o aluno o aprender com o outro, mas também que seu saber pessoal seja levado em consideração.

Um novo assunto para pensar é a questão do afeto-cognição como um dos fatores mais importantes da aprendizagem. De acordo com Dolle (1979 *apud* GOLBERT; MOOJEN,1996) o afeto e a cognição estão estreitamente ligados por compartilharem as mesmas vias de “recepção, registro e de expressão”. A autora (1996) afirma ainda que:

Desse modo, toda atividade cognitiva tem implicações afetivas, e a recíproca também é verdadeira. Os recursos energéticos a partir dos quais a cognição investiga o real provêm dos afetos. Isso, de certo modo, equivale a sustentar que a capacidade representacional está subordinada aos progressos no desenvolvimento afetivo (DOLLE, 1979 *apud* GOLBERT; MOOJEN,1996, p. 92).

Pode-se acrescentar que nesse processo, a autoridade que é outorgada para o docente e a representação do pai nele<sup>3</sup>, devem ainda ser levados em consideração. Como posso aprender com o Outro, se não há uma relação afetiva no processo? Como posso validar aquilo que o Outro ensina, se não estabeleço um laço com ele? Posso confirmar que muitas vezes o docente tem uma relação recíproca com o aluno, ou seja, em determinado momento, devido a um acontecimento particular (discussões entre professor e aluno), resultados de uma avaliação, cansaço físico e/ou mental do profissional ou um estigma criado pelos outros colegas de trabalho, levam à essa falta de afeição nas ações do docente e conseqüentemente afeta o aluno.

A grande problemática é quem é esse Outro? O que ele pode ensinar e o que ele deseja ensinar? Citarei, então, alguns pressupostos desse Outro que se encontra na sala de aula, que não está na mesma posição de aluno e de alguma maneira, almeja ensinar.

---

<sup>3</sup> Abordarei tal assunto no próximo capítulo.

## 5 O PROFESSOR E O ENSINAR

Destaquei anteriormente esse ser que aprende, mas é importante pensar também nesse ser que é “colocado” como um ser que almeja ensinar. Lajonquière (2013) fala sobre o adulto que professa: o professor. Ser que deve “[...] confessar, ensinar, preconizar, apregoar, propagar, fazer votos, prometer, ter afeição, amizade.” (LAJONQUIÈRE, 2013. p.463). Porém ao longo da história, esse ser que professa saíra do local que lhe pertencia.

De acordo com vasta pesquisa do autor Ariès (1981), há a afirmação de que o conhecimento na Época Medieval, e que ecoa até os dias atuais, era creditado à transmissão do conhecimento. Primeiramente, ao longo da história, esse conhecimento era transmitido dos adultos para as crianças (pais e adultos que conviviam com as mesmas) e após ao mestre que transmitia os saberes aos seus alunos, esta prática e teoria passou a chamar-se de Empirismo. O autor (1981) informa ainda que alguns educadores do século XVII acreditavam que inicialmente os pais tinham a obrigação de ensinar os bons costumes, mas, posteriormente, essa responsabilidade foi colocada sobre a escola. Hoje em dia, a escola possui uma vasta lista de disciplinas e matérias a serem dadas, mas o contexto do ensino moral tornou-se obrigação das famílias e em parte, das escolas.

Existem diversas concepções teóricas sobre a aprendizagem. Para o Empirismo, esse mestre seria aquele que possui todo o conhecimento e apenas transmite ao aluno — este seria apenas uma *tabula rasa*, sem conteúdo e o adulto seria o responsável a *inserir* o conhecimento nele. Já o Apriorismo, como a própria palavra nos diz, seria o *apriori*. O aluno já possui os conhecimentos e, através do seu desenvolvimento, passam a se manifestar e o mestre auxiliaria o aluno apenas a desenvolver o que o mesmo já possui. No entanto, o papel do professor para o Construtivismo, o qual me debrucei neste trabalho, seria como mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento, possibilitando que os conhecimentos que o aluno já possui, possam ser instigados para que novos conhecimentos surjam.

Como já mencionei, Becker (2009) comenta sobre a assimilação e acomodação, mas nesse mesmo artigo o autor fala sobre as outras concepções teóricas e a ação do professor a partir delas:

Se a concepção de conhecimento do professor, a sua epistemologia — na maior parte das vezes inconsciente, como vimos — for **empirista**, ele tenderá a seguir um determinado caminho didático-pedagógico. Ele ensinará a teoria e exigirá que seu aluno a aplique à prática (...). Exigirá, ainda que seu aluno repita, inúmeras vezes, a teoria, até memorizá-la, pois ele é, originariamente, tabula rasa, folha de papel em branco, um "nada" em termos de conhecimento (...). Se a epistemologia do professor for **apriorista**, ele tenderá a subestimar o tremendo poder de determinação que as estruturas sociais, em particular a linguagem, têm sobre o indivíduo. Conceberá esse indivíduo como um semideus que já traz em si toda a sabedoria ou, pelo menos, o seu embrião. (...) Se, no entanto, o professor conceber o conhecimento do ponto de vista **construtivista**, ele procurará conhecer o aluno como uma síntese individual da interação desse sujeito com o seu meio cultural (político, econômico etc.) (BECKER, 2009, p. 5).<sup>4</sup>

Já o Sociointeracionismo, baseado em Vygotski, nos explica que o papel desse mestre vai além de suas ações, mas que se deve considerar a importância dele como mediador no desenvolvimento completo do aluno. Segundo Delval (2001), o pensamento de Vygotski acerca do mestre é que este tem o papel de mediador, mas que o modo como o ser humano apropria-se desse conhecimento é de outro:

Vygotski insistiu também no papel dos adultos como mediadores na formação do conhecimento. Mas, apesar de tudo, o núcleo de sua posição é que o conhecimento se encontra já feito na sociedade e o sujeito apropria-se dele, com a ajuda dos adultos (DELVAL, 2001, p.117).

Por isso, o modo como o professor pensa, suas concepções epistemológicas e aquilo que ele possui como referencial teórico, deve ser levado em consideração, do mesmo modo como suas ações em sala de aula. Tais concepções através de ações, muitas vezes involuntariamente, poderão resultar e/ou contribuir para o fracasso escolar.

Segundo Delors (2010) no documento "Educação: Um tesouro a descobrir", escrito para a UNESCO<sup>5</sup>, resumiu em pilares as aprendizagens a serem desenvolvidas

---

<sup>4</sup> Grifos da autora.

<sup>5</sup> UNESCO em português significa: A Organização das Nações Unidas para a Educação.



nas escola na qual “a educação ao longo da vida baseia--se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (DELORS, 2010, p. 31). Bossa (2002) ao discorrer sobre estes pilares, aponta aos seus leitores, que estes serviriam para a “atuação voltada para o desenvolvimento das potencialidades e capacidades dos educandos” (BOSSA, 2002, p. 19). Ou seja, estes pilares serviriam como base para uma educação integral para aprimorar não só em conhecimentos, mas sim promover, de um modo geral, a educação para a vida dos alunos. Ora, alguns deles são conhecidos pelos professores, mas há alguns que estão no esquecimento e que são essenciais para a formação dos alunos como seres humanos. Parte destes pilares se encontram nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, nos planos de ensino e na oratória de muitos professores, mas como isso tem funcionado no dia a dia, é a questão a ser pensada.

Afim de trazer à reflexão sobre esse fazer pedagógico e sobre a importância dos professores no desenvolvimento integral do aluno, Fernandéz (2001) discorre sobre o *professor suficientemente bom*, apontando para a questão de “um bom ensinante é um bom aprendente”. Esse sujeito que ensina já passou pelos mesmos processos que os alunos estão passando e, para disponibilizar de uma aprendizagem significativa, deve ser um sujeito que aprende também, que possibilita e almeja fazer consigo mesmo o que fornece aos seus alunos. Esse professor pode potencializar o aprender desse aluno quando há espaço para perguntas, discussões, autoria de pensamento, o brincar, o espaço para respostas incorretas, entre outras atividades e atitudes de um “bom” docente (FERNÁNDEZ, 2001, p.36).

O surpreendente desse fazer pedagógico é o fato de não ser professor sozinho, ou seja, não se torna professor se o aluno não permitir que o faça. Fernández (2001) fala sobre esse local de ser professor, local que é outorgado pelo aluno, é conquistado a partir de um relacionamento professor-aluno, por isso, quando isso não ocorre de maneira sadia, pode ocorrer uma dificuldade de aprendizagem, pois o docente não conquistou o espaço de ensinante na vida do aluno. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 63).

O professor quando conquista o espaço de ensinante, está no local de autoridade e influência, que primeiramente era outorgado aos pais e após se torna o

seu local. Pedroza (2010) cita as contribuições de Freud para a educação, afirmando que “os sentimentos de admiração e de respeito são transferidos do pai para o professor, assim como a “ambivalência afetiva” que reside na antítese “amor-ódio” (PEDROZA, 2010, p. 81), assim percebe-se que o desenvolvimento do aluno e esse espaço do professor na vida do mesmo, deve ser levado em consideração no momento de sua aprendizagem. Freud (1914) descreve essa fase:

É nessa fase do desenvolvimento de um jovem que ele entra em contato com os professores, de maneira que agora podemos entender a nossa relação com eles. Estes homens, nem todos pais na realidade, tornaram-se nossos pais substitutos. Foi por isso que, embora ainda bastante jovens, impressionaram-nos como tão maduros e tão inatingivelmente adultos. Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso. A menos que levemos em consideração nossos quartos de crianças e nossos lares, nosso comportamento para com os professores seria não apenas incompreensível, mas também indesculpável (FREUD, 1976 [1914], p. 2).

Esta ambivalência, que Freud aborda, trata-se do amor e ódio que se sente pelos pais e que passa para os professores, mas que com o respeito que as crianças tratam os pais, tratarão também, como alunos, os professores. Mesmo que haja conflito quando se fala que “quem educa são os pais”, os professores em sua maestria também educam seus alunos e os educam para o mundo.

Diante disso, é necessário pensar o que, como deseja e como age esse aluno, através do desejo desse professor. Na ordem do desejo, como relatei anteriormente, a criança é bombardeada desde seu nascimento pelos desejos do Outro, a partir disso ela passa a ser um sujeito que deseja. Mesmo assim, o desejo do Outro o afeta e, por vezes, inconscientemente, o poder que esse Outro possui sobre a criança toma uma proporção que não é agradável, nem sadia. Pedroza (2010) cita:

Na escola, o desejo de saber do aluno se confronta com o desejo do professor, que está ligado a um ideal pedagógico colocado por ele mesmo, desde o início, e que se interdita ao mesmo tempo em que se mostra ao aluno. O professor espera do aluno um saber que lhe falta, e o aluno, por sua vez, se defende com medo de se ver frustrado no produto do seu trabalho (PEDROZA, 2010, p. 82).

Por isso, é importante o professor ter a ciência, sensibilidade e cuidado, pois nos seus atos e o que se é dito, possui muitas vezes a acidez ou a doçura que se encontra no subjetivo e que vem à tona. O aluno que é um ser em constituição, leva consigo e, dependendo se já possui muitas bagagens, acaba contribuindo ainda mais para o que se conhece por fracasso escolar.

Contudo, além de refletir sobre o *professor suficientemente bom*, pense um pouco mais naquele que, por circunstâncias diversas, como a falta de incentivos da sociedade, lutas contra abusos salariais, abusos psicológicos, falta de incentivos para crescimento nos conhecimentos da área, opressão do sistema, entre outros diversos fatores e desafios que afetam o dia-a-dia dos docentes, acabam por torná-los opressores na relação com seus alunos (BOSSA, 2002, p.19). Essa opressão se dá, por vezes, no modo de tratar o aluno, faltando o laço no fazer pedagógico, no modo de ensinar, agir, no tratar, entre outras posições que o professor toma em sala de aula. Esse ser que está na sala de aula e que almeja ensinar nem sempre consegue fazê-lo, pelos motivos que descrevi acima e além de muitos outros que se enfrenta na docência.

Com absoluta certeza, o intuito deste trabalho não é culpabilizar os professores como o motivo do fracasso escolar. Pelo contrário, sabe-se que as atuais circunstâncias não facilitam o trabalho docente e que, muitos profissionais da categoria, fazem além daquilo que está ao alcance. Porém, vale a reflexão para se ter uma visão geral da importância do trabalho frente a sala de aula, como sujeito que, não somente ensina a ler e escrever, mas sim como àquele que desenvolve outras pessoas para a vida.

Conforme já explanei, são muitos os ideais que se constroem acerca das crianças, como aponta Mannoni (1988, p. 23 *apud* BOSSA, 2002, p. 30-31) “a educação é condicionada pelo ideal estabelecido de antemão pelo educador e só pode resultar em fracasso escolar e sofrimento para a criança”. Por isso, é fundamental refletir sobre os ideais e desejos que se coloca em cima dos alunos, pois como citei anteriormente, isso também é ensinado.

Como agir quando este aluno não atende as expectativas? Como atender esse aluno que possui dificuldades de aprendizagem? O que ensinar para o aluno a partir

das falas e ações do cotidiano? Questionamentos suscitados nesta pesquisa e que merecem reflexões.

## 6 QUEM EU SOU A PARTIR DO OUTRO?

CENA 2:

Sala de aula, atividade de contas matemáticas de divisão.

Aluno Joaquim vai perguntar para a professora, pois não entendeu a questão.

Professora diz:

— Você nunca entende nada, Joaquim!

Após alguns dias, Joaquim "mente" dizendo que terminou a atividade, professora questiona o porquê mentiu.

Aluno diz:

— É que eu nunca entendo nada.

Todo os sistemas que cercam os alunos poderão atribuir-lhes rótulos, colocar sinais sobre os alunos dos quais estes não conseguem se desvencilhar. As crianças estão em processo de aprendizagem em todo momento, aprendem com o adulto, principalmente, como citei, aquele a quem é outorgado o direito de ensinar.

A cena de Joaquim representa muitos dos alunos existentes nas escolas. Alunos fragilizados pelo sistema, ditos como não-aprendentes, com dificuldades de aprendizagem, entre milhares de rótulos que se possam atribuir e, como no caso de Joaquim, como aquele que “nunca entende nada”. Joaquim, não aprendeu no 5º ano expressões numéricas ou a escrever um texto com coerência, mas ele aprendeu que não era capaz e que por mais que a professora tentasse “ele nunca entendia nada”; Este é o estigma do qual, não conseguiu se desprender.

Ao analisar algumas cenas e de acordo com o que já se trabalhou até aqui, o professor tem um papel fundamental na vida de seus alunos. Esse papel, outorgado pelos mesmos, pode ser utilizado a favor ou desfavor do aluno. Esse, que está em um momento "psiquicamente frágil", por conta de seu processo de constituição, torna o professor e os desejos dele o seu “guia”. As expectativas sobre o aluno são

fundamentais no processo de aprendizagem, porém poderão tornar-se fardos e não serem estimulantes para que o aluno avance.

Para pensar e analisar a “rotulação” de alunos, utilizarei para melhor compreensão o termo estigma. Para o dicionário de língua portuguesa Houaiss (2009), o termo estigma significa “1 marca ou cicatriz deixada por ferida; 2 sinal natural no corpo; [...] 6 *fig.* aquilo que é considerado indigno; desonroso; labéu (HOUAISS, 2009, p. 834). Com base na palavra e seu significado no dicionário, irei aprofundar o assunto tratando-o desde sua raiz.

O autor Erving Goffman (1988), em seu livro *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, faz um panorama analisando a palavra desde o grego, comentando que o termo era utilizado quando se referiam a um sinal corporal que “evidenciava alguma coisa de extraordinária ou mau sobre os *status* moral de quem os apresentava”, ou seja, fazia-se um corte ou queimava alguma parte do corpo e isso demonstrava que esse ser era um escravo, criminoso ou um traidor e essa pessoa era excluída socialmente, evitada principalmente em lugares públicos.

Na Era Cristã, o termo também foi utilizado, mas de uma forma metafórica de duas maneiras, a primeira uma demonstração de *graça divina* sobre a vida de alguém, que se tornava *uma flor em erupção sobre a pele*; a segunda, era uma “uma alusão médica a essa alusão religiosa, referia-se a sinais corporais de distúrbio físico” (GOFFMAN, 1988, p.11). Toda a raiz desse termo tem como princípio a utilização de algo físico para demonstrar algo “além do que se pode ver” (GOFFMAN, 1988, p.11). Nos dias de hoje, a utilização do termo se tornou amplo, abrangendo não só a questão física, mas indo além dela.

O autor Goffman (1988) comenta sobre duas identidades sociais de uma pessoa. A primeira seria a *identidade social virtual*, utilizando bem o termo da palavra virtual explícito no dicionário “1 existente apenas em potência ou como faculdade; sem efeito real; [...] 2 *p.ext* que pode vir a ser, existir, acontecer ou praticar-se; possível, factível” (HOUAISS, 2009, p.1950) , sendo aquilo que o outro pensa acerca do ser e suas afirmativas sobre ele; a segunda seria a *identidade social real* que fala sobre o que

esse ser realmente é e apresenta e quem ele é (GOFFMAN, 1988, p.12). Assim, pode-se perceber a grande distância de algo virtual, de algo real.

Para exemplificar e pensar no contexto escola, utilizarei outra cena:

CENA 3:

Sala dos professores, cerca de sete deles, intervalo de em média 15 minutos, uma professora entra e fala

“— Esses alunos não querem *nada com nada*, não é?”

Direcionando sua fala para outra professora e relata que na sala de aula eles apenas conversam e que “aquilo que é bom não fazem”.

Há uma distância entre o virtual (visão da professora) para o real (aquilo que os alunos são, pensam e realmente estão fazendo). Como já comentado, existe o desejo de aprender no inconsciente desses alunos, “nada com nada” não é uma possibilidade para estes que vão a escola e, muitas vezes, se esforçam para alcançar algo. O estigma está estreitamente ligado com aquilo que o outro pensa acerca da personalidade, jeito, modos de agir e pensar que determinado grupo deve possuir. Um professor, por exemplo, tem em sua mente o modo de ser um “aluno ideal” e que para ele, independente das circunstâncias, para se “querer algo” precisa estar dentro do padrão criado por si mesmo.

Continuando o pensamento de Goffman (1988), o autor irá dizer que muitas vezes, os estigmatizadores - referirei assim àqueles que produzem a estigmatização que segundo o dicionário Houaiss significa: “[...] fazer julgamento ignominioso e irrevogável sobre; condenar; **tachar**<sup>6</sup>” (HOUAISS, 2009, p. 834). Não somente dão atenção apenas a atributos que estão dentro do padrão que criou para aquele determinado grupo, como também, destrói a possibilidade do sujeito ser visto por atributos que podem não estar dentro de suas expectativas, mas que são atributos

---

<sup>6</sup> Grifo da autora.

plausíveis. Como, por exemplo, na cena que relatei anteriormente a professora esperava um tipo de comportamento dos alunos, diga-se que estes demonstrem seus interesses ou falta deles conversando uns com os outros, tirando dúvidas e debatendo, mas seus “outros” atributos não recebem atenção, pois a ideia de aluno para professora é aquele que não conversa, mas sim aquele que corresponde as suas expectativas.

Nesta perspectiva, o autor (1988), aborda com maior frequência os estigmas vivenciados por pessoas com deficiência. No caso deste trabalho pode-se tanto abranger crianças com deficiências, quanto aquelas que possuem dificuldades de aprendizagem, que possuem estigmas, marcas sociais que carregam ao longo de suas trajetórias acadêmicas. Claro que se falando de sociedade, em modo geral, algumas pessoas com deficiência passam por estigmas visíveis nas ações cotidianas, por exemplo, no meio urbano quando tentam atravessar uma rua com cadeiras de rodas ou quando não há pisos táteis para auxiliar pessoas com baixa visão. No entanto, quando se fala de escola, o papel do professor é o mesmo que os políticos, devendo assegurar uma educação digna a qualquer ser humano e valorizando o papel dela na vida do aluno, que é fundante para o seu crescimento e desenvolvimento.

Contudo, a escola é um dos maiores campos da sociedade onde há criação de estigmas, na maioria das vezes quem os cria são os próprios professores. Esses possuem força e autoridade para que os atributos possam vir a ter força sobre a vida do aluno, quando esse professor exerce autoridade sobre a criança (que é outorgada pelo aluno), a maioria das atitudes, falas e ensinamentos serão internalizados por esse sujeito. Por muitas vezes, essa internalização é passiva e se torna verdade para o estigmatizado porque veio de alguém que ele delegou autoridade para ensinar, e o aluno, por sua condição de ser em constituição, não possui “filtro” para aquilo que ouve, sente e vê.

Debruçarei as reflexões em mais uma cena:



CENA 4:

Momento de entrega das avaliações do 4º ano, a aluna Samantha pede a professora estagiária para ser a última a receber a nota. A professora estagiária atende seu pedido e entrega a nota para a aluna no último momento de aula. Quando a aluna recebe o seu 0,4 pontos de 1,0 pontos, desabotoa a chorar dizendo:

— Mas eu sou burra **mesmo**<sup>7</sup>, nem isso eu consigo fazer.

Nessa escola a média era de 0,5 pontos, porém Samantha estava abaixo da média, mas por que tal afirmação, “mas eu sou burra **mesmo**...”? A palavra “mesmo” destacada na cena, nos dirige a algo que a aluna ouviu e ela estava apenas concordando naquele momento. Goffman (1988) escreve um pouco sobre as normas que devem ser seguidas a risca, destacando que todo ser humano deve se manter dentro delas:

Pode se tomar como estabelecido que uma condição necessária para a vida social é que todos os participantes compartilhem um único conjunto de expectativas normativas, sendo as normas sustentadas, em parte, porque foram incorporadas. [...] Entretanto, as normas com que lida esse trabalho referem-se à identidade ou ao ser, e são, portanto, de um tipo especial. O fracasso ou o sucesso em manter tais normas têm um efeito muito direto sobre a integridade psicológica do indivíduo (GOFFMAN, 1988, p.138).

O fato mais importante levantado pelo autor é sobre a *integridade do indivíduo*, como ele não irá se culpar por estar fora da norma, como manter-se psicologicamente sadio, se é o que “todos” fazem e ele é o único que não consegue?.

O autor (1988), explicita que a *simples vontade* desse indivíduo em respeitar a norma, às vezes não é o suficiente, há ocasiões onde *a solução está além do aluno* (GOFFMAN, 1988, p.139). Como, por exemplo, o caso da aluna Samantha, esta era uma das alunas com mais dificuldades de aprendizagem no 4º ano, onde muitas questões tinham grande força para que ela não “alcançasse” um rendimento escolar

<sup>7</sup> Grifo feito pela autora para enfatizar a palavra “mesmo”.

satisfatório esperado, mesmo ela desejando, estudando e se dedicando, não alcançava. Esse “mesmo” dito por ela, era algo que ela ouvia “entre linhas” pela professora titular falas do tipo: “mas não aprende essa guria”, “se não quer aprender fica quietinha”, “vou ter que conversar com a tua mãe, assim não vai dar”, “acho que essa não passa de ano”; tais palavras “não” ditas somado a problemas familiares e também biológicos, acredito que levaram a aluna a aceitar aquilo que lhe foi “não dito”. Samantha, provavelmente não conseguiu passar de ano (acompanhei ela apenas seis meses e suas notas não estavam atingindo a média escolar), mas a mesma, por ter apenas 9 anos de idade, e como já comentei que a autoridade do professor e sua importância na “fundação” de identidade, que era outorgada aos pais e após é outorgada ao professor, não tinha condições psíquicas para superar/descartar aquilo que lhe foi dito.

Goffman (1988) afirma:

[...] a pessoa estigmatizada aprende e incorpora o ponto de vista dos “normais”, adquirindo, portanto, as crenças da sociedade mais ampla em relação à identidade e uma ideia geral do que significa possuir um estigma particular (GOFFMAN, 1988, p. 41).

Ou seja, quando se está no processo de se aprender quem é, o que o outro diz que é “normal”, principalmente falando de um professor, aquilo torna-se verdade na vida do estigmatizado.

Marchesi (2006), contribuindo para a discussão dos processos de aprendizagem, comenta o quanto a emoção está atrelada à aprendizagem e o quanto o professor faz parte desse processo:

As emoções do aluno condicionam sua atividade intelectual e sua motivação para aprender, e, por sua vez, estão condicionadas pelas relações que o aluno experimenta com seus professores. Nesse processo, não só influem as atitudes, e as expectativas ou a capacidade didática do professor. Subjacente a todas elas encontram-se também as emoções que os professores transmitem a seus alunos, seu "gosto" ou "desgosto" com sua forma de ser e de aprender. A corrente emocional que se cria entre cada aluno e cada professor é um fator importante para entender as relações mútuas que amadurecem, podem ter consciência de que existe uma dinâmica negativa entre eles e neutralizá-la, evitá-la ou compensá-la a partir de um maior controle cognitivo de sua conduta (MARCHESI, 2006, p. 38).

Por isso, o professor possui esse papel essencial na vida do aluno e que, às vezes, a aprendizagem não está só atrelada ao modo de ensino, didática e etc., mas sim, também, ao modo como os professores se remetem aos alunos. O olhar do docente àquilo que está transmitindo deve ser cada vez mais consciente.

Baseada na ideia de Goffman (1988), Marchesi (2006) e nas cenas aqui expostas, a ideia de um Ciclo de Estigma e Fracasso Social se enquadrou neste caso. Para tanto, exemplificarei através da figura abaixo:



FIGURA 01 Fonte: (A autora, 2019)

Para refletir sobre a figura, analise novamente a Cena 2, na qual falei sobre o aluno Joaquim. O aluno tinha uma dificuldade de aprendizagem (por diversos fatores), mas o estigmatizar do outro, nesse caso criado pela professora, gerou uma baixa autoestima e esta, por sua vez, continuou contribuindo ainda mais para as dificuldades de aprendizagem. Este ciclo é limitante na vida do aluno, aquilo que o outro diz sobre “quem eu sou” determina, muitas vezes, os passos que o aluno irá seguir. Marchesi (2006) nos menciona:

[...] Na esteira da análise sobre a autoestima dos alunos, põem em relevo que as dificuldades e atrasos na aprendizagem estão estreitamente relacionadas com os problemas cognitivos, sociais e emocionais, e que não é simples deslindar onde se encontram as causas e onde os efeitos (MARCHESI, 2006, p. 57).

Autoestima e aprendizagem estão ligadas, os problemas cognitivos são resultado de um emocional abalado. Quando isto acontece, pode-se perceber que há um pêndulo que tende a ir para o lado do fracasso escolar, gerando após um fracasso a nível social. O fracassar na escola, leva o aluno a fracassar perante a sociedade, pois não atende seus níveis de exigência. Há tantas questões que se poderia destacar, tentando encontrar as causas e efeitos, mas para aprofundar nos fatores que podem causar dificuldades de aprendizagens necessitaria de um estudo mais focado.

O fato é que muitas vezes, esse ciclo do qual propus falar, faz parte dos diversos fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem. Levarei, você leitor, novamente para a Cena 2, às dificuldades de Joaquim e a partir disso pode-se entender o processo do ciclo na vida dele e, possivelmente, aos que existem na vida dos alunos e que poderão levar ao fracasso escolar. Este ciclo, com toda a certeza, não acontece com todos os alunos que sofrem qualquer um desses problemas de forma particular (apenas o estigma ou apenas as dificuldades de aprendizagem). Mas com a ação humanizadora do docente, com a devida escuta e acolhimento, poderá vir a interromper esse ciclo.

A fim de complementar esse pensamento, trago a definição de *Identidade Social*, *Identidade Pessoal* e a *Identidade do Eu* citada por Goffman (1988). O autor irá relatar que a *Identidade Social* é aquela que diz a respeito da estigmatização. A segunda identidade, a *Identidade Pessoal*, considera o “papel do controle de informação na manipulação do estigma” (GOFFMAN, 1988, p. 117), e a terceira, que é a mais significativa nesse ciclo, é a ideia de *Identidade do Eu*, sendo ela “[...] o que o indivíduo pode experimentar a respeito do estigma e sua manipulação, e nos leva a dar atenção especial à informação que ele recebe quanto a essas questões” (GOFFMAN, 1988, p. 117).

A *Identidade do Eu* é construída a partir do estigma criado pelo contexto social e pelo controle e a manipulação desses estigmas. O autor continua ao falar sobre esses atributos, estigmas colocados pelos “normais”:

Os atributos duradouros de um indivíduo em particular podem convertê-lo em alguém que é escalado para representar um determinado papel de

estigmatizado em quase todas as suas situações sociais, tornando natural a referência a ele [...] como em oposição aos normais (GOFFMAN, 1988, p. 149).

Isto é, aquele que é estigmatizado tomará sua “posição” de estigmatizado e, como um ciclo continuará nessa posição.

Caberia nesse momento, a realização de uma nova análise em relação às cenas que falei anteriormente. Pois, em todas elas o “normal”, no caso o professor, coloca um sinal (estigma) no aluno e esse assume essa posição de estigmatizado. Em cada cena, pode-se ver que a aprendizagem do aluno estava comprometida pelo local que este se apoderou, mas não porque simplesmente desejou esse lugar, mas sim ouviu do Outro que era aquele lugar que pertencia e a partir disso tomou o lugar como seu, possibilitando que o Ciclo de Estigma e Fracasso Social se iniciasse provocando ainda mais dificuldades de aprendizagem e, na esteira do processo, fracasso escolar.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito deste Trabalho de Conclusão de Curso foi refletir sobre o estigma como uma das contribuições para o fracasso escolar e a responsabilidade do professor frente ao aluno. Como pode-se ver ao longo deste trabalho, um dos fatores contribuintes para o fracasso escolar é o estigma que produz e coloca o aluno em um local de não-aprendente, de fracasso, um local onde a autoestima é debilitada.

Neste trabalho propus discorrer a partir de referenciais teóricos desenhadas com cenas de sala de aula, a maestria de ser docente e repensar e lidar com seus desejos, ações e o seu papel de ensinar: ensinar sobre a vida. Com a inquietude que tive ao perceber ao longo de minha trajetória como estudante de pedagogia, estagiária e professora e as reflexões que fiz acerca do fracasso escolar resultante de um estigma, me fizeram repensar sobre a aprendizagem e o ensino, onde o estigma é construído e o local de “fracasso” é proporcionado.

As problematizações que propus no início deste trabalho, para que se fizesse uma meditação completa e para visualizar o desenho (que é o resultado deste trabalho) foram:

- O que é fracasso escolar?;
- Quem é esse aluno e como ele aprende?;
- Quem é esse professor e como ele ensina?;
- Como o estigma pode relacionar-se com esse processo?;

Concluindo e analisando-as, há muito para discorrer sobre esses dois questionamentos *O que é fracasso escolar?* e *Quem é esse aluno e como ele aprende?*. Essas duas indagações falam principalmente da visão do Outro sobre a infância e o modo ideal de se percorrer essa fase. A primeira indagação relacionou-se com o sintoma, como algo que as crianças vivenciam das mais diferentes formas, que são demonstradas, exacerbadas na escola e que resultam no fracasso escolar, como analisei as reflexões de Bossa (2002). A segunda, tratava-se de refletir os modos culturais de ser criança e as concepções de aprendizagem focando de maneira mais direta em considerar as crianças como seres desejantes e fruto do desejo do Outro.

Ao continuar nas indagações, houveram outras duas questões pertinentes: *Quem é esse professor e como ele ensina?; Como o estigma pode relacionar-se com esse processo?*. A primeira como continuação da questão do desejo, ponderei sobre a importância do desejo deste que ensina, sobre o professor *suficientemente bom* e o seu papel como docente, que não apenas é ensinar conteúdos programáticos, mas também ensinar de modo integral.

Através do estudo do psicanalista Freud (1914) e os estudos de Pedroza (2010), a posição de ensinar de um docente, a afeição e admiração são os mesmos concedidos dos filhos para os pais e, corroborando para essa análise, não há um filtro, por parte do aluno, para o que este Outro ensina, podendo ser algo que colabora para que esta criança se coloque no local de não-aprendente, instituindo-lhe um rótulo, um estigma.

Partindo para a última *problematização*, onde analisei o estigma como contribuinte para o fracasso escolar. Goffman (1996) colaborou para as ponderações, quando trouxe a expectativa do Outro, o desejo do Outro, deste que é considerado “Normal” pressionando o indivíduo e quando este não se encaixa nas “normativas” deste Outro, incorpora aquilo que é dito a seu respeito.

Contudo, para a contribuição nesse campo de estudo, representei através da Figura 01, o Ciclo de Estigma e Fracasso Social como um ciclo limitante na vida do aluno ouvindo o que o Outro diz ao seu respeito e sobre suas dificuldades, como um estigma e que este gera a baixa autoestima acarretando mais dificuldades de aprendizagem que, por fim, produzem o fracasso escolar e, conseqüentemente, o fracasso social.

Os sintomas que poderão gerar/contribuir para o fracasso escolar são de âmbitos diversos. O intuito deste trabalho, era demonstrar apenas um deles: o estigma oportunizado pelo docente. Porém, como disse anteriormente, o intuito não era colocar o docente como um vilão, mas colocá-lo como um dos principais pilares do ensino e da aprendizagem do aluno, salientando que a sua fala e modo de agir são instrumentos também do sucesso ou fracasso escolar.

O ensino, as ações e falas do docente, é preenchido de seus pressupostos e desejos acerca da educação e de seus alunos. Por tanto, o aprender do discente possui

os resquícios desses ideais e pensamentos, podendo contribuir para a aprendizagem, ou, no que fora abordado neste trabalho, contribuir para um sintoma que gera as dificuldades de aprendizagem (BOSSA, 2002, p. 17-19).

Repensar o posicionamento quanto educador, leva a um aprofundamento de olhar, com certo distanciamento, as práticas docentes. A partir disso, reconheci de que em certo momento, pouco ou muito, somos ou fomos estigmatizadores e que inconscientemente as ações disseram mais do que gostaríamos. Por isso, é importante tomar como alicerce, nas próximas ações, o que Fernández (2001) chama de condições necessárias para aprender: *amor e sustentação*, o que levarei como aprendizado como docente e ser humano.

Ao visualizar o desenho completo, espero ter contribuído para uma análise onde o aluno individual seja o foco do ensino, seja pulsionado e que haja o desejo de continuar. Como a epígrafe que se encontra no início deste trabalho: "[...] para manter-se na vida, a criança precisa que Outro a pulsione a viver" (LAJONQUIÈRE, 1992, p.155), o professor é este Outro, com o dever de professar essa pulsão, o prazer de aprender, como alguém capaz de aprender, de desejar, de "manter-se na vida".



## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. São Paulo: Ltc, 1981.

BECKER, Fernando. O QUE É CONSTRUTIVISMO? **Pead**, Porto Alegre, v. 1, n. 2009, p.1-8, mar. 2009.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. 1. ed. Brasília,

BOSSA, Nadia A. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico**. São Paulo: Artmed, 2002.

CORSO, L. Aprendizagem e desenvolvimento saudável: contribuições da psicopedagogia. In: SANTOS, B.; ANNA, L. (ORG). **Espaços psicopedagógicos em diferentes cenários**. EDIPUCRS/POA, 2013, p. 99-120.

DELVAL, Juan. Vygostki, Piaget: A formação do conhecimento e a cultura. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 26, p.89-126, jun. 2001.

DELORS, Jacques. Os quatro pilares da educação: pistas e recomendações. In: DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: Unesco, 2010. p. 31-32. Disponível em:

<[https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef\\_0000109590\\_por&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_image\\_port\\_cc7f4856-12e7-450d-98e8-b3caa6c4251d%3F\\_%3D109590por.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000109590\\_por/PDF/109590por.pdf#%5B%7B%22num%22%3A141%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000109590_por&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_image_port_cc7f4856-12e7-450d-98e8-b3caa6c4251d%3F_%3D109590por.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000109590_por/PDF/109590por.pdf#%5B%7B%22num%22%3A141%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D)>.

Acesso em: 30 set. 2019.

FERNANDEZ, Alicia. Aprendizagem, Mito e Realidade. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara. **Paixão de Aprender**. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 29-34.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O Saber em Jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREUD, Sigmund. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1976. Sobre a psicologia escolar. (1914 - v. 13)

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. São Paulo: Ltc, 1988.

GOLBERT, C.; MOOJEN, S.M. Dificuldades na Aprendizagem Escolar. In., SUKIENNIK, P. (org.). **O aluno problema**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.

HOUAISS. **Dicionário de Língua Portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A Palavra e as Condições da Educação Escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 28, p.455-469, abr. 2013.

LAJONQUIÈRE, Leandro. **Das aprendizagens entre o conhecimento e o saber – Parte III**. In: De Piaget a Freud – A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à Pesquisa Bibliográfica**: Guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo: Unimarco, 1994, p. 13.

MARCHESI, Álvaro. O que será de nós os maus alunos? Porto Alegre: **Artmed**, 2006.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um Ensaio-Teórico? *Rac*, Curitiba, v. 2, n. 15, p.320-332, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n2/v15n2a10.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2019.

PAÍN, Sara. **Subjetividade Objetividade**: Relações entre o desejo e conhecimento. São Paulo: Cevec, 1996.

PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. Psicanálise e Educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 1, n. 30, p.81-96, jun. 2010.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. Disponível em: <[https://monoskop.org/images/c/c9/Roudinesco\\_Elisabeth\\_Plon\\_Michel\\_Dicionario\\_de\\_psicanalise\\_1998.pdf](https://monoskop.org/images/c/c9/Roudinesco_Elisabeth_Plon_Michel_Dicionario_de_psicanalise_1998.pdf)>. Acesso em: 06 jan. 2020.