

**Aprender na Vida e na Escola:**  
**os sentidos subjetivos acerca da aprendizagem produzidos por adolescentes em situação**  
**de vulnerabilidade social**

*Juliana dos Santos Rocha*

**Resumo:**

Refletindo acerca do aprender e considerando-o produção humana, entende-se que aprendizagem é um processo que acontece durante toda a vida do sujeito e caracteriza sua humanidade. Não é um processo exclusivo da escola. Logo, todo ser humano aprende. Nessa perspectiva, o presente texto discute os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem por adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Trata-se de uma pesquisa, de cunho qualitativo, realizada com adolescentes de um bairro do município de Porto Alegre. A análise mostra que os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem estão bastante relacionados às experiências de aprendizagem que os sujeitos tiveram ao longo de suas vidas. O fato do aprender não ser um aspecto central da organização subjetiva da comunidade onde os sujeitos vivem e os percalços encontrados no aprender formal contribuem significativamente para que a emocionalidade produzida seja consideravelmente negativa. Entretanto, constata-se potencial para aprendizagem quando os sujeitos se percebem em espaços com mais liberdade de expressão, flexibilidade e que proporcionem uma vinculação com ensinantes que permitam a circulação dos sujeitos entre os espaços simbólicos de ensinante e aprendente.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Sentidos Subjetivos. Vulnerabilidade Social.

**Introdução**

Segundo a síntese de indicadores sociais da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2008, 50,2% da população brasileira de até 25 anos não tinha o Ensino Fundamental completo. Ainda segundo o mesmo documento, “análises mais atuais mostram que os maiores desafios se centram em torno da conclusão do ensino fundamental, especialmente em relação às populações urbana e rural de maior pobreza” (p. 43).

Deste modo, o presente texto, que se constitui a partir de uma pesquisa de mestrado, visa observar aspectos relacionados ao aprender de adolescentes em situação de vulnerabilidade social, pensando especificamente nos sentidos subjetivos que produzem acerca da aprendizagem, tendo em vista a necessidade da instauração de um espaço que pense e discuta os processos de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino desses sujeitos.

Cabe inferir, que o aprender é condição humana no sentido de que, durante toda a nossa vida, aprende-se. As condições de existência humana – a vida, a natalidade, a mortalidade, a mundanidade, a pluralidade e a Terra – não condicionam o homem de modo absoluto (ARENDRT, 2014), pois há a possibilidade de, como seres humanos, passar por

processos históricos e culturais similares e de apreender a realidade, a partir da subjetividade, de formas diferentes, pelos processos de aprendizagem que são sociais, mas também individuais.

Assim, tem-se o intuito de refletir acerca de um aprender que se constitui pessoal e socialmente, e que por isso é influenciado pelas trajetórias do sujeito ao longo de sua vida: pelo contexto em que está inserido, pelos sujeitos com os quais convive e pelas questões objetivas e subjetivas. Nessa perspectiva, o aprender é visto como um processo humano e “nenhuma vida humana [...] é possível sem um mundo que, direta ou indiretamente, testemunhe a presença de outros seres humanos” (ARENDDT, 2014, p. 31).

Partindo dessa concepção de aprendizagem, procurou-se compreender como o material participa da produção de subjetividade de modo que este público específico apresenta um histórico de importantes percalços no processo de escolarização. Nesse sentido, entende-se que a subjetividade é objetiva, na medida em que se dá a partir da condição humana, da cultura em que o sujeito está inserido efetivamente, mas é subjetiva por ser uma produção psíquica, uma produção de sentidos subjetivos pelos quais o sujeito expressa sua autonomia e sua criação em relação às interferências externas. Assim, é do processo dialético entre o social e o individual que a subjetividade se constitui (GONZÁLEZ REY, 2012).

A atividade humana, mediada socialmente, é produtora de significados e sentidos, partindo do social para o pessoal. As emoções e os processos simbólicos, organizados no decurso da experiência, não são processos isolados, têm como esteio a configuração subjetiva dessa experiência, na qual estão implicados subjetivamente todos os processos psíquicos que dela participam; é a intersubjetividade (GONZÁLEZ REY, 2012). O sentido subjetivo é uma produção do sujeito e refere-se ao corolário de uma trama de eventos e suas consequências, expressas em complexas produções psíquicas.

O entendimento de adolescência corrobora a compreensão de que o homem é produção histórica, cultural e social do próprio homem; assim, a adolescência também é constituída na sociedade, e não o resultado, ou um período de uma maturação natural e universal do homem. Quanto a vulnerabilidade social, em suma, está relacionada à falta de acesso a bens culturais e artísticos, dificuldade em estabelecer laços sociais, comunitários e familiares, bem como à precariedade e à dificuldade de acesso a serviços básicos, como saúde e educação. É a combinação de fatores como agravos à saúde, violência e pobreza que pode produzir deterioração do nível de bem-estar das pessoas, famílias ou comunidades. Refere-se à vulnerabilidade do local onde os sujeitos estão inseridos, uma produção social, e não a uma característica própria do sujeito (CRONEMBERGER E TEIXEIRA, 2012).

Contudo, conhecer e compreender mais sobre a aprendizagem de adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social e pensar sobre as questões sociais que estão implicadas nos processos de aprendizagem humana é imprescindível. Entende-se que a compreensão dos sentidos subjetivos acerca da aprendizagem que são produzidos pelos adolescentes pode contribuir para que sejam pensadas formas de qualificar os processos de aprendizagem desses sujeitos, os processos de ensino e, também, a produção de conhecimento nessa área.

## **Metodologia**

O estudo foi baseado nos pressupostos da pesquisa qualitativa, que prioriza os processos e as relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos da pesquisa e a realidade em que estão inseridos. Nesse caso, “a realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p 45); sujeito e realidade são indissociáveis. “O termo *qualitativo* implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

A pesquisa foi realizada com dez adolescentes<sup>1</sup>, entre 14 e 18 anos – quatro meninos e seis meninas. A amostra foi do tipo intencional (GIL, 2008), assim, o nível de escolaridade e possíveis dificuldades de aprendizagem não foram parte dos critérios de seleção, uma vez que a pesquisa trata de aprendizagem humana e pretendeu compreender os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem por adolescentes em situação de vulnerabilidade social, em uma perspectiva que entende a aprendizagem como processo humano, independentemente de suas trajetórias formais ou possíveis dificuldades de aprendizagem.

Todos os sujeitos são moradores de uma comunidade de Porto Alegre, instalada em um morro que fora escavado, em parte, como uma pedreira. As casas foram sendo construídas e dispostas de acordo com as possibilidades geográficas; algumas delas na parte mais alta, mas muitas na parte escavada, onde, em geral, ficam as residências em condições mais precárias – algumas sem banheiro ou água encanada. A rede de esgoto é precária, e a coleta de lixo é feita apenas em ruas principais, não muito próximas. O tráfico nessa área, um dos mais movimentados da capital, fora comandado por um conhecido traficante, considerado pelo Departamento Estadual de Investigações Narcotráficas (Denarc) como o mais forte representante do Comando Vermelho em Porto Alegre.

---

<sup>1</sup> Utilizou-se pseudônimos para a identificação dos sujeitos.

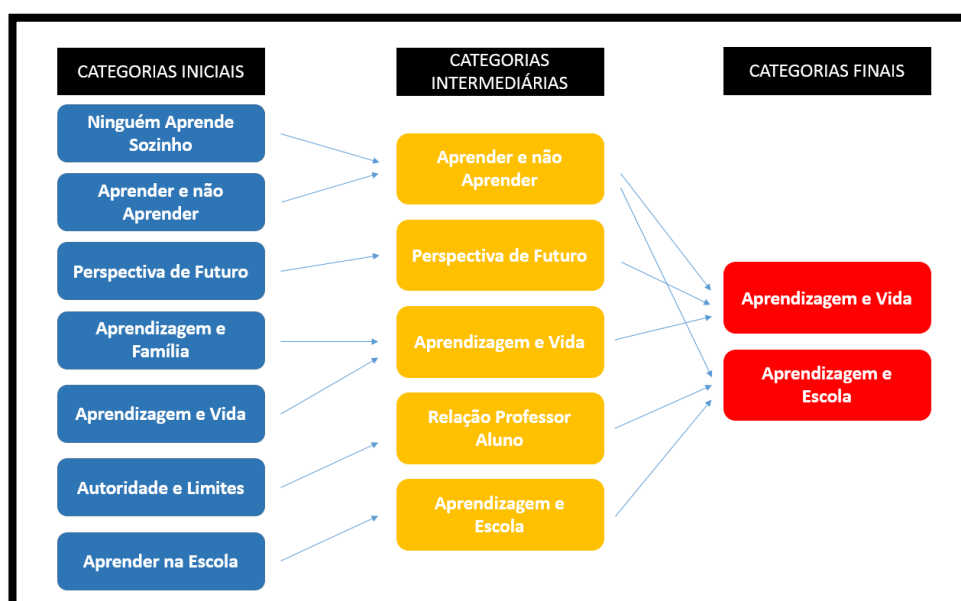
Quanto a etnia, 90% declaram-se negros e todos são naturais de Porto Alegre. A maioria das famílias é composta por apenas um adulto, adolescentes e crianças. Nessas famílias (com apenas um adulto), 71,4% dos adultos responsáveis pelas famílias são mulheres. Apenas 30% dos responsáveis tem Ensino Médio completo; 50% não completaram o Ensino Fundamental.

Utilizou-se duas técnicas para a coleta de dados: grupos focais e a técnica projetiva psicopedagógica Par Educativo<sup>2</sup>, aplicada individualmente. Os adolescentes foram divididos em dois grupos para a realização do grupo focal, de acordo com a disponibilidade de horários. A coleta ocorreu de fevereiro a maio de 2015.

Quanto a análise, utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), que concerne a uma abordagem que, basicamente, transita entre duas técnicas da pesquisa qualitativa: análise de conteúdo e análise de discurso. A técnica pressupõe uma análise exaustiva dos dados, tendo como princípio a impregnação do pesquisador pelo *corpus* com o qual trabalha. Tem como ortó a extenuante descrição acompanhada da cuidadosa interpretação. A ATD se dá em três fases: unitarização, categorização e construção de metatextos (MORAES & GALIAZZI, 2011).

O processo de categorização resultou em duas categorias finais, sendo elas: Aprendizagem e Vida e Aprendizagem e Escola, e ocorreu da seguinte forma:

Figura 1: Processo de Categorização



Fonte: Autora, 2016.

<sup>2</sup> Técnica utilizada para investigar o vínculo estabelecido pelos sujeitos com a aprendizagem e com o ensinante. Solicita-se ao sujeito que desenhe um pessoa ensinando e uma pessoa aprendendo. Posteriormente solicita-se um relato sobre a cena e, por fim, pede-se que o sujeito faça uma história escrita sobre o desenho.

## **Aprender na vida e na escola: quando um transpassa o outro**

Na perspectiva da aprendizagem humana, compreende-se o aprender como um processo complexo e dinâmico que acontece ao longo da vida de todos os sujeitos, como condição e produção humana. Já o processo de escolarização refere-se ao período em que os sujeitos são inseridos em um sistema institucionalizado, onde as aprendizagens são planejadas e organizadas de acordo as diretrizes que regem o sistema de cada país, mas seguindo um padrão bastante geral e padronizado, hoje fortemente influenciado por agências e acordos internacionais.

A escolarização é mais reconhecida socialmente do que o processo de aprendizagem humana, considerando que historicamente foi um dos mecanismos utilizados para reprodução de ideais religiosos e políticos. No Brasil, desde meados do século XVI, quando iniciado o processo de escolarização pelos jesuítas, a instituição escolar, com suas diferentes conformações, apresentou-se como uma ferramenta de manutenção da dependência. Com uma clientela elitizada e que consumia educação como um artigo de luxo, a escola se configurou para poucos alunos, com padrão de vida homogêneo e com suas necessidades básicas supridas. Não é novidade que a realidade se modificou drasticamente, mas que ainda temos uma escola do século XVIII (JOHANN, 2008).

Ainda hoje, muitas vezes, a escola é reconhecida por desconsiderar as aprendizagens que aconteceram anteriormente ao ingresso do sujeito no sistema, por pré-conceber seus alunos, esperando um público homogêneo, e por desconsiderar os aspectos subjetivos presentes nos processos de aprendizagem, assim como foi todo o movimento da ciência moderna. Desse modo, é comum que haja uma brusca separação entre a forma como cada sujeito se constituiu como aprendente desde sua infância – as matrizes de aprendizagem (QUIROGA, 1996), os sentidos subjetivos produzidos acerca dos processos – e as propostas de ensino e aprendizagem do processo de escolarização, o que pode gerar uma importante fragmentação nos processos de aprendizagem.

Contudo, é interessante observar como a escola é “o” espaço, instituído socialmente, para a aprendizagem, mas dicotomicamente reflete o viés mais cruel da questão social, oprimindo e “dizendo” que o aprender é apenas para alguns. No seguinte diálogo se torna perceptível como, muitas vezes, o espaço escolar não é visto como “seu” pelos sujeitos:

**Pesquisadora:** Alli, como seria o lugar ideal para aprender?

**Alli:** O colégio. Eu aprendo a maioria das vezes quando eu tô no colégio.

**Pesquisadora:** E por que tu não vais na escola, então?

**Alli:** Porque... aí eu não sei né... Vai saber se eu vou ser expulsa de novo naquele colégio.

**Pesquisadora:** Então tu achas que a tua escola é o melhor lugar para aprender?

**Alli:** Claro que não!

Esse lugar simbólico que Alli não “pode” ocupar na escola, o de quem aprende e de quem faz parte do espaço escolar, reflete diretamente nas suas percepções sobre o aprender. De modo geral, os sentidos subjetivos produzidos a respeito da aprendizagem estão muito relacionados com as primeiras aprendizagens e com os vínculos estabelecidos com os primeiros ensinantes, mas também com os processos que ocorrem dentro da escola, principalmente, quando o aprender está socialmente vinculado com a instituição, de forma que estar na escola, ter um certificado, confere o *status* de quem, de fato, aprende.

De acordo com Martínez e González Rey (2012), os sentidos subjetivos mobilizados no momento de cada aprendizagem interferem no processo, positiva ou negativamente, de acordo com a produção do sujeito. Ou seja, quando as vivências do aprender escolar são negativas, é grande a possibilidade de que o sujeito evoque sentidos e emoções negativas quando aprende, pensa ou fala sobre o aprender.

Em contraponto, os sujeitos relatam como uma de suas aprendizagens mais significativas aprender a andar de bicicleta. É perceptível que, apesar dos percalços encontrados nesses processos, os sentidos subjetivos produzidos a respeito do aprender a andar de bicicleta foram positivos, relacionados com o prazer de dominar o próprio corpo e a bicicleta e de acompanhar os amigos nesse processo, o que traz a sensação de pertença. Assim, as dificuldades não são evidenciadas, apesar de citadas, o que também traz maior satisfação, já que puderam ser superadas. O relato dos sujeitos culmina com o prazer e a felicidade que sentiram depois de aprender. Como refere Fernández (2001a), o aprender e o ensinar precisam ser permeados pelo prazer de desfrutar a alegria compartilhada, num processo que permita jogar com a autoria e correr os riscos.

Quando os sujeitos aprendem com os amigos a andar de bicicleta, há uma dinâmica nos papéis de quem ensina e quem aprende. Essa possibilidade de constituir-se como ensinante traz a possibilidade de constituir-se como aprendente e vice-versa. Quando o sujeito aprende com aquele que, em outro momento, também aprende dele, há a compreensão da condição humana das duas figuras e o sujeito pode se arriscar.

Quando os sujeitos citam o aprender a ler e a escrever, torna-se perceptível a mudança dos sentimentos evocados a partir dessa aprendizagem: os relatos tornam-se breves e trazem,

em sua maioria, aspectos negativos, como é possível perceber no seguinte trecho da fala de Mimosa, em um dos grupos focais:

Eu fiquei a primeira série inteirinha sem saber escrever... Foi horrível! Bah, a professora parecia uma bruxa, meu. Ô, tô falando serinho, ela pegava assim, pra mim escrever só a data e eu não fazia mais nada. [...] A maior parte sabia ler e quando vê eu só tinha que copiar a data: Porto Alegre... esses negócio assim. Era só isso.

Apesar de alguns sujeitos não inferirem maior dificuldade no processo, tampouco investiram energia para relatar o processo ou trouxeram características positivas. O que a maioria dos sujeitos acabou salientando foi que copiaram muito. Relatam que os professores passavam matérias no quadro e eles copiavam.

Quando o saber é posto como pronto e o aluno deve apenas absorvê-lo, lhe é retirado o prazer, a aventura do descobrimento, o desafio da conquista. Quando a aprendizagem da leitura e da escrita é citada pelos sujeitos como pura e simples cópia, percebe-se que a experiência não foi suficientemente vivida, não houve exploração, criatividade ou trocas significativas, tornando os afetos e os sentidos produzidos a respeito dessas aprendizagens bastante negativos.

Em muitos momentos, os sujeitos se mostram mais à vontade para falar de aprendizagens de fora da escola, demonstram prazer em falar sobre processos não formais (música, dança, teatro, artes plásticas), mas não conseguem reconhecer potencial de aprendizagem no que se refere ao aprender formal. O espaço de aprendente na escola não é legitimado nem pela escola, nem por eles.

Há um constante tensionamento entre a possibilidade de aprender e o espaço de impossibilidade que eles encontram quanto ao aprender formal. Entretanto, quando socialmente se valoriza somente aprendizagens mais conceituais, o sujeito, nessas condições, tende a perceber-se como quem não pode aprender. De acordo com Parente (2008), é preciso que a escola encontre formas para que as aprendizagens formais tenham significado para os sujeitos, de acordo com suas trajetórias de vida e suas necessidades.

Nesse sentido, para Fernández (2001), não são as técnicas, os métodos, os procedimentos pedagógicos os mais importantes, mas a possibilidade de o professor sustentar o aluno durante o processo de aprendizagem, ou seja, criar espaço para as aprendizagens do adolescente, outorgar-lhe o lugar de quem pode aprender. Para tanto, o vínculo, a relação que se estabelece na escola, os afetos, são de extrema importância. Em diferentes momentos dos grupos focais e técnica do Par Educativo, tais questões são evidenciadas. Durante o debate no

Grupo focal 1, por exemplo, Desmondi lembra de um educador do SCFV<sup>3</sup>, serviço que ele frequentava na ONG, dizendo que ele era um exemplo de educador com o qual se aprende. Então, Aquilegia completa com a seguinte fala:

Tinha que ter professor assim como o Fabiano,<sup>4</sup> que tem respeito. Ele é amigo, ele é professor. Quando ele tem que ser brincalhão, ele é brincalhão, quando ele tem que ser bravo, ele é bravo. Os professor eles dão toda a liberdade. Se o aluno manda ele “toma no cu”, ele pega e manda também. Da onde que ele vai fazer isso? A partir do momento que ele deu brecha pro aluno, vai ser assim.

Durante os grupos foi perceptível o quanto os sujeitos se sentem desrespeitados dentro da escola. A própria adolescência pode ser um percalço, quando considerada pela escola e pelos profissionais como uma etapa universal, fortemente demarcada por características negativas, onde o intento de posicionar-se pode ser considerado desafio, enfrentamento, desrespeito. Assim, apenas pelo fato de serem adolescentes, sem considerar que se trata de um período constituído histórica e culturalmente, são culpados por uma série de dificuldades encontradas no processo de adolescência, que muitas vezes fazem parte da compreensão do adulto que os categorizam como “adolescentes problemáticos” (OZELLA, 2003). Infere-se, que a escola precisa considerar que a adolescência tem suas características constituídas nas relações sociais e nas formas de sobrevivência que o grupo vai estabelecendo ao longo de sua trajetória.

Os sentidos e emoções produzidas a partir das relações que se estabelecem nessa dialogicidade interferem, também, no aprender desses sujeitos. Portanto, as relações com os professores incidem diretamente na aprendizagem, facilitando ou mesmo dificultando os processos. Contudo, a falta de interesse e o descrédito que esses professores têm no que se refere às possibilidades de aprendizagem dos alunos parecem refletir-se também na falta de construção de regras e combinações para facilitar as relações que se estabelecem dentro da escola. Nesse sentido, as seguintes falas exemplificam a visão dos sujeitos a respeito dos professores:

Na hora da prova até os professor tão gritando com os alunos. (Desmondi)  
Todo mundo agitado, ao invés dos professores colocarem ordem, não... (Flora)  
O professor senta na mesa e começa a conversar com as pessoas. Tão nem aí! (Tillan)  
É que hoje os professores também deixam as crianças fazerem o que quiser. Tu quer fazer tu faz, não quer fazer, não faz. Hoje tá bem assim! (Habena)  
Não tem autoridade; a voz da autoridade [referindo-se aos professores]. (Desmondi)

<sup>3</sup> Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

<sup>4</sup> Trata-se de um nome fictício.



De acordo com Outeiral e Cerezer (2011), a autoridade é algo que é consentido ao sujeito e somente poderá ser outorgado ao professor a partir do estabelecimento de uma relação de confiança entre ele e o aluno. É um processo que necessita de investimento e paciência de ambas as partes. A autoridade é conferida através do poder legitimado pelo reconhecimento, pela aceitação e pelo respeito. Para tanto, o professor precisa ter um papel ativo e atitudes coerentes. Autoridade também pressupõe afeto maduro, vigor, responsabilidade, credibilidade, empenho, influência e coerência.

A atualidade exige um “professor filtro”. Trata-se daquele educador que desenvolve a capacidade de ser continente – de ser suporte – para as demandas emocionais dos alunos, sendo autoridade sem ser autoritário, criando, assim, um espaço seguro, no qual o sujeito compreenda a importância dos limites, apesar de nem sempre estar satisfeito com eles, mas sobretudo onde o limite é entendido como cuidado e amor para com os alunos. É, pois, uma demanda importante na contemporaneidade, onde as verdades, os valores e a ética são relativizados e sofre-se, como humanidade, uma crise (OUTEIRAL & CEREZER, 2011).

Dentre as aprendizagens que ocorrem durante a vida dos sujeitos, eles destacam como uma das mais significativas as aprendizagens realizadas no trabalho. Para Heller (1987), ação, pensamento e sentimento são manifestações da vida humana; separados somente funcionalmente, reintegram-se no processo antinômico que caracteriza a vida humana. Os sentimentos são uma forma de implicação do sujeito com um objeto e com o mundo. Implicação que, por sua vez, “é a função reguladora do organismo social em sua relação com o mundo”<sup>5</sup> (p. 34). Ou seja, o sujeito produz sentimentos de acordo com sua implicação com a situação, considerando-se sua ação e/ou pensamentos, anteriores ou atuais, em relação à mesma situação.

A relação que os sujeitos estabelecem com o trabalho, com as expectativas que o próprio trabalho traz a eles, permite que a implicação com o trabalho, ou seja, o que sentem em relação às aprendizagens que o trabalho possibilita, seja mais positivo. Essa implicação seria, para Heller (1987), positiva e direta, considerando que provoca no sujeito maior interesse e disponibilidade para ampliar a relação. Nesse caso, por exemplo, provoca o desejo de realizar suas tarefas da melhor forma, de estar vestido adequadamente, de acordo com as exigências do ambiente, de aprender suas funções, resultando em sentimentos positivos.

---

<sup>5</sup> Tradução livre da autora.

Ao que parece, as experiências positivas que os sujeitos tiveram colaboraram para a produção de sentidos subjetivos mais significativos, de forma que se tornam mote para novas aprendizagens semelhantes. Nesse sentido, infere-se que a motivação para aprender se organiza dentro da categoria de emoções, que parte da subjetividade individual, mas que se dá dialogicamente com a subjetividade social. Os sentidos subjetivos, de modo geral, participam da constituição dos motivos do sujeito, se integram e formam novos sentidos subjetivos, relacionados, agora, mais especificamente aos motivos. Logo, a motivação para o aprender, em cada sujeito, estará fortemente relacionada aos sentidos subjetivos produzidos de modo geral e aos sentidos específicos das aprendizagens (GONZÁLEZ REY, 2012).

É possível inferir também que os sentidos subjetivos produzidos a respeito do aprender relacionado ao trabalho podem estar fortemente relacionados com o discurso hegemônico, no qual o homem só é digno a partir do trabalho. O problema, no entanto, é que quanto maior sua remuneração, quanto maior o *status* do cargo que o sujeito ocupa, “maior sua dignidade”, o que acaba colocando os sujeitos mais uma vez em desvantagem, uma vez que o mercado vem se especializando, exigindo mão de obra cada vez mais qualificada, excluindo do mercado os sujeitos com menor escolaridade (ROCHA, 2006).

Para Arendt (2014), trabalho e consumo são apenas dois estágios do mesmo processo que se impõe à vida moderna, reduzindo quase todas as atividades do homem a uma forma de assegurar o que é “necessário” à vida e de produzi-los em abundância. Então, faz-se menção à produção de sentidos a respeito de um aprender que possibilita, ainda que superficialmente, o sentir-se pertencente à sociedade, para sujeitos que muitas vezes estão fora dos principais padrões impostos por ela, o que pode trazer um prazer mais imediato e uma produção de sentidos mais positivos com relação a esses processos de aprendizagem para o trabalho — revelando, assim, as contradições do sistema e também dos processos humanos.

No que se refere às famílias e ao aprender, em determinados momentos do Grupo focal 1, ao falarem sobre o não aprender, os sujeitos ressaltam a falta de participação e interesse das famílias nos processos de aprendizagem e no auxílio das atividades escolares:

**Aquilegia:** [...] é muito difícil tu ver um pai em cima de uma criança: “vamo le um livro, vamo faze isso...” Não. Não existe!

**Habena:** Muito difícil mesmo.

**Desmondi:** É.

**Flora:** Nem o teminha eles fazem.

**Desmondi:** Nem pedir pra olhar o caderno.

**Flora:** Eles falam só: “vai toma banho e vai pro colégio!”. Chega do colégio e nem perguntam. Não perguntam nada. Nem: “como foi a aula?”, “o que tu fez hoje no colégio?”, “Aprendeu a ler?”. Não, eles não perguntam nada.

Os sujeitos consideram que a falta de envolvimento das famílias prejudica o desenvolvimento. Inferem ainda que o fato de passarem muito tempo na rua faz com que as crianças tenham ações e pensem como adultos. Compreende-se, dessas colocações, que os sujeitos percebem a influência de tais características como importantes no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças nesse contexto, responsabilizando, principalmente, a família por permitir que desde muito cedo estejam muito tempo fora de casa, não se comprometam com as atividades escolares, entre outros.

Pensa-se que o fato de as famílias não falarem sobre o tema com os sujeitos, como relatado por eles, a pouca participação dos pais na escola e nas tarefas da escola e também a baixa escolaridade dos pais e responsáveis influencia nessa relação com o aprender, que tem grande relação com o aprender formal. Ademais, de modo geral a comunidade se organiza sem evidenciar as aprendizagens. As ocupações e trabalhos da maioria das pessoas não possibilitam dar continuidade aos processos de escolarização, tampouco suas vivências despertam essa necessidade.

A comunidade não considera a aprendizagem humana como partícipe de todos os processos da vida, assim como a sociedade em geral. Os diferentes tipos de saber lá desenvolvidos não são reconhecidos socialmente. Nesse sentido, cabe lembrar que o sujeito não apenas sofre influência do meio em que está inserido, mas que a configuração da subjetividade se dá na inter-relação entre suas duas esferas: subjetividade pessoal e a subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2003). Sendo assim, os sentidos subjetivos produzidos na comunidade, pelos familiares e pessoas mais próximas, também fazem parte da produção de sentidos subjetivos dos próprios sujeitos. Desse modo, se a aprendizagem não é tida como algo importante, significativo e positivo, se a produção de subjetividade social em relação ao aprender não os coloca nesse lugar de destaque no cotidiano da comunidade, mais difícil é que os sujeitos produzam sentidos subjetivos, sentimentos e emoções positivas acerca do aprender, o que também está diretamente relacionado às motivações do sujeito, nessa perspectiva.

Sem embargo, os sujeitos ressaltam que gostam da comunidade em que vivem: conhecem as pessoas, são conhecidos. Mas inferem que modificações mais atuais na organização do tráfico acabaram piorando as condições de vida, uma vez que as ações dos traficantes se tornaram mais truculentas, que pessoas de outras comunidades passaram a atuar ali etc. Ainda, a falta de espaço de lazer e convivência próximos são aspectos que o sujeitos

trazem nas falas e que remetem mais uma vez à violação de direitos desses sujeitos, já que o ECA prevê o acesso ao lazer e à cultura (Título II, Capítulo IV), sendo este, também, um dos aspectos importantes na conceituação da vulnerabilidade social (CRONEMBERGER E TEIXEIRA, 2012).

A vinculação entre os sujeitos da pesquisa e seus primeiros ensinantes também é significativa para a compreensão da produção de sentidos relacionados ao aprender. Nesse sentido, o fato deles não incluírem aprendizagens que falem sobre uma boa vinculação com o ensinante em seus relatos, de relatarem não escutar os pais e, ainda, a questão de os responsabilizarem pelas dificuldades encontradas em relação ao aprender escolar mostram certa fragilidade em relação a essas vinculações.

Quando Desmondi relata ter aprendido a andar de bicicleta e as quedas que ocorriam nesse percurso, a pesquisadora questiona sobre quem lhe auxiliava nesses momentos e ele refere que eram os “amiguinhos da rua”. Nessa aprendizagem, por exemplo, não eram os pais ou responsáveis os ensinantes, mas os amigos. Na Técnica do Par Educativo, praticamente todos os sujeitos mostram dificuldades de vinculação com o ensinante e com a aprendizagem. Os desenhos são infantilizados e mostram distanciamento do ensinante e as histórias, algumas vezes, falam mais sobre o desejo de um bom vínculo do sujeito, do que das relações que eles próprios estabeleceram com seus primeiros ensinantes. Ainda, o abandono é outro elemento importante a ser considerado quando se trata de vinculação com os primeiros ensinantes.

Muitos dos sujeitos têm histórico de abandono ou separação dos pais, prioritariamente da figura paterna, por diferentes situações, que incluem uso e abuso de drogas e/ou álcool, envolvimento com o tráfico, entre outras. Assim, trata-se, muitas vezes, de uma vinculação fragilizada pela inconstância da participação do adulto no desenvolvimento integral dos sujeitos, ou pelo distanciamento provocado, também, pelas longas jornadas de trabalho, pelo fato de ficarem sob os cuidados de outras crianças pouco maiores, entre outras inúmeras situações. O vínculo é, pois, “a maneira particular pela qual cada indivíduo se relaciona com o outro ou com os outros, criando uma estrutura particular” (PICHON-RIVIÈRE, 2007, p. 3), ou seja, é uma implicação subjetiva, onde o sujeito vai “se moldando” de acordo com as experiências materiais e a produção subjetiva individual, construindo uma matriz, uma forma que o sujeito foi forjando para aproximar-se e relacionar-se com o outro.

É possível que as recorrentes perdas desses sujeitos aos quais os adolescentes foram se vinculando ao longo da vida provoquem uma certa evitação da vinculação, como forma de obstar a própria ruptura do vínculo, logo, a evitação do sofrimento. De modo geral, pelo que é possível inferir de acordo com o conhecimento prévio da pesquisadora em relação aos

sujeitos, eles precisam de certo tempo para confiar e estabelecer uma relação mais profunda e mais aberta com os outros. Não há uma fórmula para uma boa vinculação, mas certamente a qualidade da interação entre os sujeitos tende a qualificar o vínculo, que se torna, de alguma forma, uma estrutura, com certa estabilidade, mas que pode ser modificada, de acordo com as vivências dos sujeitos e posteriores vinculações.

Considerando o lastro teórico que considera que o homem não nasce pronto, há necessidade de que, inserido no mundo, o sujeito seja acompanhado por outro humano que lhe conduza, alimente e ensine o básico para a sobrevivência (PAÍN, 1999). Essa relação acontece através do vínculo entre os dois sujeitos. Sendo esse outro quem supre, na maioria das vezes, as primeiras e principais necessidades, considerando a dependência do bebê humano desse outro, a relação vincular entre os dois é primordial para o desenvolvimento e será, ainda, durante toda a sua vida. Além disso, a relação vincular é influenciada pelas relações que esse adulto estabeleceu com os seus próprios cuidadores, pelos sentidos subjetivos que ele foi produzindo ao longo de sua vida, em relação ao lugar simbólico da criança em sua própria vida.

O vínculo é base para o aprender, pois o aprender pressupõe uma relação de confiança com quem ensina. Assim, os sentidos subjetivos produzidos por cada sujeito em relação às relações vinculares iniciais participarão da vinculação dos sujeitos com os outros ensinantes, podendo fazer com que os sujeitos evoquem emoções e sentimentos relacionados a esses primeiros sujeitos, sejam eles mais positivos ou mais negativos, interferindo nessa nova configuração, pois a subjetividade individual está permanentemente perpassada pela subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2003).

### **Considerações Finais**

Todas as experiências do sujeito o constituem como tal. As condições materiais integram-se às individualidades do sujeito, de forma que subjetividade social e individual constituem-se dialeticamente e o sujeito se desenvolve como sujeito único, mas com características geradas a partir da história e da cultura em que foi inserido. Sendo assim, há uma complexidade de fatores que interferem na aprendizagem humana.

Contudo, é possível inferir que “a aprendizagem caracteriza-se, fundamentalmente, por sua complexidade, uma vez que envolve distintos aspectos sociais, culturais, históricos e, em especial, a subjetividade” (MONTE & FORTES-LUSTOSA, 2012, p. 157). Portanto, a aprendizagem humana não se dá isolada dos outros aspectos da vida dos sujeitos, sendo

necessário considerar o todo para compreender esses processos, os sentidos e emoções produzidos e evocados em função da aprendizagem.

As condições de vulnerabilidade social do contexto em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos interferem diretamente nos seus processos de aprendizagem, pois nesse contexto específico se manifestam questões importantes. Dadas as formas de vida dos sujeitos, o aprender não ocupa uma centralidade na cotidianidade, não é percebido dessa forma, haja vista que os sujeitos têm dificuldade de reconhecer as aprendizagens que não são formais como tal. Há, ainda, uma importante história de interdição desses sujeitos dentro do sistema formal de educação, considerando o baixo nível de escolaridade apresentado pelos familiares em geral.

O processo de formalização das aprendizagens com a instauração da escola, ou seja, o reconhecimento social apenas das aprendizagens construídas e “oferecidas” pela instituição escolar, coloca ainda mais esses sujeitos em um espaço de impossibilidade quanto ao aprender, considerando as muitas dificuldades encontradas no processo de escolarização. As fraturas no processo de aprendizagem formal ficam, pois, evidenciadas quando os sujeitos apresentam diferentes emoções ao falar sobre aprendizagens de vida, como andar de bicicleta, sobre aprender a ler e escrever.

Assim, os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem evidenciam uma emocionalidade que indica pouca confiança na potencialidade para o aprender. Os desenhos infantilizados, as dificuldades e angústias relatadas em relação ao aprender a ler e a escrever, a dificuldade de vinculação com os ensinantes, o medo de ser expulso da escola, são indicadores de sentidos subjetivos que se configuram voltados mais à impossibilidade do que à possibilidade de aprender.

As aprendizagens que aparecem como mais significativas ao longo das trajetórias dos sujeitos não estão relacionadas ao aprender da escola. Aprendizagens relacionadas às artes, como música, teatro e dança, que dão ao sujeito maior liberdade para expressar-se, e que acontecem em um contexto de aprendizagem mais flexível, que se constituiu juntamente com a comunidade e que busca adequar suas práticas às necessidades de vida dos sujeitos (a ONG), apareceram de forma mais positiva nos relatos. Cria-se aí um ambiente de possibilidade para o aprender, um espaço que permite a autoria, onde as potencialidades dos sujeitos são consideradas e o trabalho em equipe permite a circulação entre os papéis de aprendente e ensinante, o que também acontece no aprender a andar de bicicleta.

Contudo, torna-se necessária a instauração de um diálogo que provoque a superação de postulados da ciência moderna, que fragmentou o homem, e siga em direção à

complexidade do humano; que compreenda a aprendizagem como condição e produção humana, portanto, construída dialeticamente entre a história e a cultura humana e os aspectos próprios de cada sujeito, dada a irrepetibilidade do humano.

## Referências

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **A Pesquisa Qualitativa em Ciência Humanas e Sociais**: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação - Universidade do Minho. V. 16. N. 2, P. 221-236, 2003.

CRONEMBERGER, Izabel H. M. TEIXEIRA, Solange M. **Famílias Vulneráveis como Expressão da Questão Social e à Luz da Política de Assistência Social**. Interface. Natal/RN. V. 9. N. 2, p. 92-117, Jul/dez, 2012.

FERNÁNDEZ, Alícia. **Os Idiomas do Aprendente**: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Saber em Jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZALEZ REY, F. **A configuração subjetiva dos processos psíquicos**: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In. MARTINEZ, Albertina M. SCOZ, Beatriz J. L. CASTANHO, Marisa I. S. (org) Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012.

\_\_\_\_\_. **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Teoria de los sentimientos**. Barcelona: Fontanamara, 1987.

JOHANN, Jorge Renato. **Educação e a utopia da esperança**. Canoas: Ed. ULBRA, 2008.

MARTÍNEZ, Albertina M.; GONZALEZ REY, F. **O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar**: pesquisas e reflexões. In. MARTINEZ, Albertina M. SCOZ, Beatriz J. L. CASTANHO, Marisa I. S. (org) Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012.

MONTE, Patrícia Melo; FORTES-LUSTOSA, Ana Valéria M. **A constituição subjetiva da aprendizagem no aluno adolescente com altas habilidades/superdotação.** In. MARTINEZ, A. M. et al. Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012. P. 157 – 182.

MORAES, R. & GALIAZZI, M. C. **Análise textual Discursiva.** Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

OUTEIRAL, José O. CEREZER, Cleon S. **Autoridade e Mal-estar do Educador.** São Paulo: Zagodoni, 2011.

OZELLA, Sergio. **A Adolescência e os Psicólogos:** a concepção e a prática dos profissionais. In. OZELLA, Sergio. Adolescências Construídas: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003. P. 17-40.

PAÍN, S. **A Função da Ignorância.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Ltda, 1999.

PARENTE, Sônia Maria B. A. (ORG). **Encontros com Sara Paín.** São Paulo: Vetor, 2008.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do Vínculo.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

QUIROGA, Ana. **Matrices de Aprendizaje:** constitución del sujeto em el proceso de conocimiento. Argentina: Editorial CINCO, 1996.

ROCHA, Sônia. **Pobreza no Brasil:** afinal, de que se trata? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em Educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2012.

SCOZ, Beatriz J. L. TACCA, Maria Carmen V. R. CASTANHO, Marisa Irene S. **Subjetividade, ensino e aprendizagem:** contribuições de pesquisas acadêmicas. In. MARTINEZ, Albertina M. SCOZ, Beatriz J. L. CASTANHO, Marisa I. S. (org) Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012.