

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**BÁRBARA GONÇALVES IVANOV**

**DAS TRAJETÓRIAS, VIVÊNCIAS E PROCESSOS:  
a influência da história de vida na aprendizagem dos alunos da EJA**

**Porto Alegre  
2015**

**BÁRBARA GONÇALVES IVANOV**

**DAS TRAJETÓRIAS, VIVÊNCIAS E PROCESSOS: a influência da história  
de vida na aprendizagem dos alunos da EJA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito parcial e  
obrigatório para obtenção do grau de  
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Comerlato

**Porto Alegre**

**2015**

Dedico esta conquista a Deus,  
responsável por cuidar da realização  
de um sonho que Ele desejou antes  
mesmo que eu pudesse idealizá-lo.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, por tudo o que tenho e tudo o que sou.

À minha orientadora, Professora Denise Comerlato, pela caminhada iniciada em 2014, por ser exímia profissional e exemplo de pessoa, pelo carinho manifesto por ela aos estudantes e à educação, pelo tempo dedicado às correções do trabalho, pelo incentivo e confiança em minha pessoa, obrigada!

Às duas pessoas mais especiais da minha vida, que sempre me cuidaram com tanto amor e carinho: minha mãe - Maria Helena - por ser minha inspiração, minha linda, minha *mami poderosa*, meu estímulo de força para todas as conquistas! Obrigada pelo seu esforço incansável em ser a melhor mãe do mundo, realmente uma mãe superpoderosa, pelo seu imenso amor. Te amo demais. E, à minha segunda mãe - Vânia Maria - minha conselheira e exemplo de amor para comigo e com a nossa amada Maria Helena. Te agradeço por cada dia de olhos ternos, de voz mansa, e ótimas lembranças desde a infância. Obrigada por fazer parte da minha vida sempre, e fazer os meus dias mais esperançosos e felizes!

Aos meus irmãos, Darlam, Gerson, Daiane e Débora, que me amaram e eu amei desde o primeiro segundo de vida. Vocês são essenciais para a minha vida. Darlam, obrigada pela vitória e dedicação diária por amor as nossas vidas; tens a minha admiração. Gerson, meu *chinico*, gostaria que estivesse presente, mas nos deixou há pouco tempo e sem avisar. Tens o meu amor e saudades eternas!

À minha amada Débora Rosane, que nunca falhou com suas palavras, risadas, lágrimas, força, parceria, receitas e, em especial, por sempre me enxergar e me ouvir, obrigada! Não teriam palavras suficientes para descrever o quanto és especial na minha caminhada e na minha vida.

À Irene e Lara por me auxiliarem na etapa final de conclusão do curso com muito carinho e paciência. Obrigada!

À advogada Ariana, também responsável pelo alcance de um sonho: a conclusão do curso de graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Obrigada por me ajudar a realizá-lo!

Às minhas amigas Bruna, Juliana, Giulia, Simone, Alessandra, Mariane e Letícia, por um relacionamento regado por carinho, atenção e palavras de incentivo que fazem os meus dias mais alegres! Amo vocês e agradeço a Deus por existirem na minha vida.

Aos meus colegas Aline, Iba, Camila, Jessica, Maristela, Maria Letícia, em especial Ângela, e às professoras e professores da Faculdade de Educação, pelas trocas, aprendizagens e bons momentos que contribuíram para minha formação.

Saudade tem rosto, nome e sobrenome.  
Saudade tem cheiro, tem gosto.  
Saudade é a vontade que não passa. É  
ausência que incomoda. Saudade é a  
prova de que tudo vale a pena.

Lu Oliveira

## RESUMO

Este trabalho trata de uma pesquisa qualitativa realizada com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cuja problemática teve origem no estágio de docência obrigatório do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizado em uma turma da EJA equivalente aos anos iniciais, em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental localizada no Município de Porto Alegre/RS. Tem como objetivo compreender as influências das histórias de vida no processo de aprendizagem de sujeitos adultos – estudantes da EJA –, considerando as singularidades e as subjetividades construídas em suas vivências, assim como as semelhanças e diferenças objetivas e subjetivas dessas trajetórias que marcam determinados grupos sociais. Do método biográfico, descrito por Jacques Marre (1991), foram utilizados alguns elementos como base metodológica para a pesquisa, fazendo uso de relatos orais sobre as histórias de vida de educandos. Utilizou-se, ainda, elementos do método para analisar as semelhanças evidenciadas em suas trajetórias, delineando o recorte de classe social do qual fazem parte. Nesta análise, também se encontrou elementos que remeteram o estudo a questões de raça e gênero. Para fundamentar a pesquisa, especialmente no que diz respeito a estudos sobre a subjetividade e aprendizagem, utilizou-se da Teoria da Subjetividade de Fernando Luis Gonzàles Rey (2008), e de autores que trabalham com essa perspectiva como Maria Carmem Villela Rosa Tacca, Maristela Rossato e Albertina Mitjans Martínez (2013). Além desses, a pesquisa também teve como base teórica as obras de Paulo Freire (1990), referência na Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa buscou compreender de que modo fatores relativos à subjetividade influenciam os processos de aprendizagem de educandos adultos, gerando facilidades ou dificuldades, bem como direcionam escolhas determinantes para suas vidas – rendição, servidão do trabalho, imposições socioculturais em relação ao gênero feminino e masculino. Como resultado da pesquisa, salienta-se a reflexão sobre as questões de classe social, racial e de gênero como possíveis fatores determinantes de oportunidades para os alunos da EJA, produzindo ou não novos caminhos voltados para a educação, os quais também se aproximam das singularidades intrínsecas aos processos de aprendizagem ou não aprendizagem dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Aprendizagem. Histórias de vida. Teoria da Subjetividade.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. TRAÇANDO CAMINHOS METODOLÓGICOS .....	11
3. TEORIA DA SUBJETIVIDADE .....	16
3.1 Epistemologia Qualitativa .....	21
4. OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	24
4.1 Aluna <i>R</i> : uma história de possibilidades.....	25
4.2 Aluno <i>L</i> : uma história que emociona .....	29
4.3 Aluna <i>M</i> : uma história de vida injusta.....	33
5. SOBRE AS SEMELHANÇAS: OS CAMINHOS SE ATRAVESSAM .....	37
5.1 Sobre a trajetória: um recorte de classe social.....	37
5.2 A questão do gênero feminino e masculino.....	41
6. E O QUE FICA DA PESQUISA .....	46
REFERÊNCIAS.....	51
ANEXOS .....	49



## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa qualitativa, com origem em situações vivenciadas enquanto docente estagiária de uma turma de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), durante a 7ª etapa do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental localizada no Município de Porto Alegre/RS. Durante o estágio, realizado no segundo semestre do ano de 2014, deparei-me com um grupo bastante diversificado, de visíveis singularidades, que partilhava de um mesmo sonho: o desejo de alfabetizar-se. Ao mesmo tempo, observava as inúmeras dificuldades do grupo para a apropriação de linguagem e escrita.

No decorrer deste período, algumas características da minha vida sensibilizaram meu olhar para a realidade dos alunos adultos e trabalhadores da turma, visto que faço parte do grupo social que cultiva o sonho de estudar, mas também sempre necessitou trabalhar. Assim, durante o estágio, mantinha minha rotina de trabalho em dois turnos, sete dias por semana, e no terceiro turno ia ao encontro dos meus alunos para a prática docente. Encontrava-os, muitas vezes, desmotivados, cansados, ou ainda notava a falta de alguns deles nas aulas da EJA, pois muitos dos alunos também haviam trabalhado nos outros dois turnos, assim como eu. Todos chegavam exaustos à aula, mas contentes por fazer algo que amamos: aprender- ensinar- aprender <sup>1</sup>.

Nesse misto de sentimentos, permeado pela exaustão, reparava o nervosismo da parte dos estudantes ao pegar um lápis para, não apenas escrever, mas enfrentar um grande desafio: A vontade de aprender se misturava ao sofrimento por ainda não saberem ler palavras que são necessárias no cotidiano e, por assim dizer, ler a sua vida, exposta nas singularidades dos estudantes. Isso era evidente em situações quando, em

---

<sup>1</sup> . Tenho verdadeira paixão pela licenciatura. Esse amor não é de hoje, vem desde o Ensino Médio, quando decidi fazer o Curso Normal (Magistério), mesmo a contragosto de minha família.

uma determinada aula, foi solicitado pelas professoras que os alunos fizessem uma lista de contas a serem pagas no mês. Muitos da turma não conseguiram realizar a atividade, pois não identificavam os valores no quadro sem o auxílio da professora, causando um visível desconforto emocional para eles.

Diferente de algumas imposições da obrigatoriedade escolar, esses alunos trabalhadores têm a característica do sonho em alfabetizar-se e de aprender a *“fazer as suas coisas sem precisar depender de outras pessoas”* (fala de um estudante). Esta decisão de querer estudar não se mostrava suficiente para atingir o esperado, aprender a ler e escrever, e, conseqüentemente, não definia o sucesso ou fracasso escolar desses alunos.

Nas minhas reflexões - diárias durante o estágio - comecei a pensar sobre os fatores que constituíam a realidade dos alunos, suas dificuldades e ansiedades em relação à aprendizagem e sobre o espaço que a escola ofertava a esses estudantes adultos. Identifiquei na trajetória desta turma que, apesar de apresentarem diferentes singularidades nas histórias de vida que os compunham, muitas eram também suas semelhanças. A classe social é uma marca que caracteriza este grupo de alunos trabalhadores. Originados de uma vida de trabalho infantil e com poucas oportunidades de acesso à educação, encontravam-se socialmente atrelados às classes sociais menos privilegiadas. Estes, quando se deparam com a escola, enfrentam uma nova realidade, muitas vezes fechada e reprodutora de conhecimentos específicos, um ambiente que pode contribuir ou limitar a relação entre a aprendizagem e a vida do aluno adulto.

A Educação de Jovens e Adultos é muitas vezes o caminho escolhido pela expectativa de alfabetização e de pertencimento desses adultos na sociedade.

Assim, o caminho para a investigação buscou observar outras situações intrínsecas, as histórias de vida e o espaço de educação ofertado aos estudantes que se mostraram limitantes ou promotores do processo de aprendizagem. Percorri essa trajetória sempre com o questionamento: de

que forma as histórias de vida dos estudantes da EJA influenciam seus processos de aprendizagem?

No capítulo 2, intitulado *Traçando caminhos metodológicos*, apresento o percurso teórico proposto pelo método biográfico descrito por Marre (1991). O objetivo foi buscar uma metodologia que permitisse trabalhar com as histórias de vida dos educandos, respeitando o momento da trajetória vivenciado por cada um dos sujeitos de pesquisa e atentando para as possibilidades de análise. Em seguida, no capítulo 3, *Teoria da Subjetividade* aborda a subjetividade constituída nas histórias de vida e sua relação com a aprendizagem dos sujeitos.

No capítulo chamado *Sujeitos da Pesquisa* - capítulo 4 - apresento três estudantes da EJA escolhidos para fazer parte deste trabalho. Na análise dos relatos de história de vida, pode-se perceber quais aspectos e de que modo as trajetórias dos sujeitos constituem subjetividades que influenciam na aprendizagem.

Por fim, no capítulo *O que fica da pesquisa* trago algumas reflexões finais do que identifiquei durante o processo de pesquisa, especialmente constituída por meio do diálogo com os três sujeitos.

## 2. TRAÇANDO CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para fazer uma pesquisa, busca-se um caminho. O método utilizado como referência da pesquisa foi o método biográfico descrito por Marre (1991). Pensando nas histórias de vida, procurei ouvir os relatos dos alunos da EJA, utilizando este método, a fim de produzir dados para a pesquisa.

Propõe-se, neste método, que a coleta das histórias de vida seja feita mediante a relação de diálogos e trocas comunicativas entre pesquisador e pesquisado. Propõe-se que o binômio “pesquisador-pesquisado” seja capaz de reconstruir, através de um clima de confiança mútua, as diversas facetas que uniram o elemento entrevistado ao seu grupo social durante um determinado período, dentro do qual ele mesmo foi um dos membros ativos da trajetória seguida e vivida pelo grupo. (MARRE, 1991 p. 115)

Nesta perspectiva de fazer uma pesquisa de cunho qualitativo, a qual envolve o pesquisador e o pesquisado, lanço mão deste método que propõe a maneira que aproxima e promove o envolvimento entre os sujeitos da pesquisa. O método biográfico sugere trocas mútuas através do diálogo entre pesquisador e pesquisado, sendo necessário um espaço confortável e de confiança, um ambiente em que o entrevistado se sinta mais a vontade para contar as suas experiências de vida e situações que contribuirão com o objetivo da pesquisa. A comunicação entre os participantes da pesquisa é o principal instrumento para a construção do trabalho. Nela, há a efetiva aproximação das informações sobre as vivências durante o relato das histórias de vida.

O grupo entrevistado fazia parte da mesma escola, turma e nível de ensino noturno da EJA, durante o ano anterior, apresentando objetivos de estudo e histórias de vidas semelhantes no decorrer deste tempo. No caso da entrevista realizada, os participantes foram meus alunos em outra ocasião, portanto já estiveram próximos de mim. Tal proximidade facilitou um melhor andamento do trabalho de pesquisa e o diálogo entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa.

Os momentos de entrevistas não são pretendidos como situações de perguntas intencionais e isoladas de um pesquisador a serem respondidas por um entrevistado, tal como um simples questionário. Na verdade, a entrevista foi

programada para ser realizada através do diálogo, com cuidado e zelo, conduzida de forma com que os alunos se sentissem acolhidos e seguros para contar sua história de maneira natural, mesmo que esta não seguisse uma ordem de perguntas e respostas. Adotei tal postura por acreditar, enquanto pessoa e docente em formação, que a minha aprendizagem nesta pesquisa também se daria pelo respeito às histórias de vidas dos meus alunos e as possibilidades de vislumbrá-los no papel de cidadãos, tal qual eles são. Que aprendam e apresentem formas de aprender, diferentes daquelas pelas quais muitas vezes expectamos.

As histórias de vida transcritas neste trabalho partem de relatos dos alunos da EJA, estudantes adultos, que vivenciam o sonho e a tentativa de alcançar um direito que lhes foi negado na infância. Tal fato carrega muitos relatos difíceis de serem revisitados e encarados. Visto que, por haver algum grau de intimidade e confiança entre mim e os sujeitos da pesquisa, foi possível facilitar os momentos em que eles são convidados a dividir as dores e as “barreiras da vida”, como alguns citavam durante as aulas. Pois, tal como Marre (1991) escreve:

Em lugar de uma neutralidade, afirma-se a necessidade do pesquisador ter uma certa empatia com o seu entrevistado, no sentido de vivenciar, de um modo ativo, os diversos níveis de verbalização em ato e toda a riqueza da experiência humana.(p. 116)

Ainda, de acordo com o método biográfico, saliento a importância de existir um ambiente de confiança, ou de criar um espaço confortável entre o pesquisador e o pesquisado. Quando há intimidade entre as pessoas participantes da pesquisa, o diálogo proporciona tranquilidade para dividir os momentos de vida mais tristes, até os momentos capazes de fazer todos sorrir a sua volta. Deparar-se com sujeitos que não se tenha qualquer tipo de vínculo, causaria insegurança, afastando o indivíduo da pesquisa.

O método pretende que o pesquisado, ao sentir-se tranquilo, seja participante. Concordando com Marre (1999), “aqui o indivíduo pode dizer tudo” (p. 115), o entrevistado é livre para relatar aquilo que sente vontade, sem estar

preso apenas a perguntas específicas e intencionais, que impossibilitam um ambiente de liberdade para contar a sua história.

Tratando-se de questões sobre o pesquisado, o mesmo autor aborda que “o outro procura colaborar, respondendo as sugestões do pesquisador, e extraindo da sua memória e dos quadros sociais da sua vivência e lembranças sucessivas” (p. 117). Existe uma intenção predefinida acerca da entrevista. Trata-se do assunto sobre o que o pesquisador deseja saber. Esta informação poderá ser conduzida através de perguntas durante a conversa e nestes momentos o pesquisado tem a possibilidade de colaborar com as informações solicitadas. Durante o relato da história de vida também podem aparecer evidências esperadas durante a coleta de dados sem que essas fossem questionadas intencionalmente durante o diálogo. Nas palavras de Marre (1991):

A coleta da história de vida se aprofunda dialeticamente, nesses momentos, se o pesquisador corre riscos, ou seja, se ele sabe fazer perguntas adequadas, avaliações curtas ou críticas justas, de tal modo que o entrevistado se sente levado não somente a uma maior intimidade com o pesquisador, mas, igualmente, a expressar, de um modo ainda mais verdadeiro, livre e sem restrições, a profundidade da sua experiência humana vivida no decorrer da trajetória do grupo do qual ele é parte integrante. (p. 116)

O pesquisador precisa ter muito cuidado ao pensar e executar as perguntas. Na entrevista, deve estar atento, podendo intervir se houver necessidade de auxiliar o pesquisado a expressar suas informações de forma coerente, assim como para que ele sinta liberdade em expressar as suas histórias. Muitas vezes, as memórias expressam muito sofrimento e dor. Por isso, também, o pesquisador corre riscos e deve estar sempre atento aos mínimos detalhes, a todo o tempo, também em relação aos seus gestos e atitudes.

Como observado, durante o estágio da prática docente, os alunos adultos são sensíveis às coisas que são faladas e a maneira que são colocadas. Dependendo da forma que a pergunta é feita, independente do contexto, pode não ser bem interpretada (bem recebida). No contexto de vida que esses estudantes trabalhadores se encontram, apresentam histórias de

vida difíceis, duras e, ao mesmo tempo, uma sede em alfabetizar-se. Novas propostas e desafios causam, muitas vezes, desconfiança, levando a possíveis conflitos.

Os cuidados durante a entrevista deverão ser redobrados e as perguntas bem colocadas, conforme o sentimento e o olhar sensível e observador do pesquisador. Remeto-me a importância do vínculo emocional que assegura a confiabilidade do adulto pesquisado em relação ao professor, o pesquisador, em quem confia. Pode haver muitas semelhanças no grupo de adultos entrevistados, neste caso:

A subjetividade não é um entrave quando suficientemente desvendada, isto é, quando os hieróglifos do seu conteúdo são decifrados. Ela pode conduzir-nos a temas que são comuns a vários indivíduos, a experiências vividas de um modo semelhante. (Marre, p. 99, 1991)

Na entrevista, as histórias de vida que serão revisitadas são lembranças vivenciadas pelos entrevistados desde a infância e remetem a muitas situações do passado, causando diferentes sentimentos, bons e ruins. Os estudantes que fizeram parte da pesquisa apresentam marcas individuais, singulares conforme observações anteriores, quando foram meus alunos. Mas também demonstram semelhanças, nos anseios, nas expectativas de aprendizagens e em relação ao grupo social que fazem parte. Neste sentido, as histórias de vida se aproximam muito e encontram-se num mesmo sentimento. Logo, conforme Marre (1991)

Nesse caso, a unidade de investigação não é nem uma autobiografia oral ou escrita, mas várias histórias de vida entrelaçadas e constitutivas das várias posições e itinerários da trajetória de um grupo (p. 108).

São diversos os fatores que influenciam na constituição das singularidades dos indivíduos. Nesta proposta metodológica, o pesquisador não busca apenas um relato oral-individual. Vai além disso: o pesquisador interessa-se por reconstruir uma trajetória social que foi vivenciada pelo sujeito

entrevistado, dentro de um certo grupo(s) social(ais). As histórias contadas não têm uma veracidade exata, mas sofrem mutações a cada recontagem da mesma situação, cada vez que o indivíduo reformula o próprio relato, visto que sempre que revisita está em outro momento de vida, com outra visão por menor que seja esta modificação. Os indivíduos estão em constante movimento interior, portanto a história de fatos verídicos dificilmente será recontada sem nenhum detalhe alterado, faz parte do movimento individual e social.

Através desse número suficientemente qualitativo, ainda que de maneira diversa e diferenciada, pretende-se obter uma certa validade na investigação, na prática, deseja-se cobrir e alcançar, com um suficiente de evidência qualitativa, a totalidade dos temas, fatos, estratégias e juízos vividos pelos indivíduos pertencentes ao grupo social investigado, do qual se pretende reconstruir a trajetória e, sobretudo, seu movimento histórico no contexto social de outros grupos. (MARRE, 1991 p. 111)

Fugindo das amostras aleatórias e do senso comum das entrevistas relacionadas às histórias de vida, apenas voltada para um indivíduo, é preciso considerar, os demais sujeitos que fazem parte do ambiente - grupo e contexto social - a ser investigado.

O método biográfico, como já explicitado, sugere um diálogo próximo entre pesquisador e pesquisado, possibilitado por um ambiente acolhedor, potencializador e inclusivo. Este momento de entrevista, pensado pelo pesquisador, sugere um espaço de cuidado ao considerar o indivíduo constituído pelas suas singularidades e subjetividades, marcas culturais, históricas e as relações estabelecidas em sua vida cotidiana, o que veremos no capítulo a seguir.



### 3. TEORIA DA SUBJETIVIDADE

A teoria da subjetividade e o método biográfico possuem afinidades e são aqui aproximados, nesta pesquisa, como um ensaio. Com este estudo sobre o *desenvolvimento da subjetividade e a produção de sentido subjetivo*, busco aprofundar a análise qualitativa sobre as histórias de vida, também abordado no método biográfico anteriormente.

Para sobreviver é necessário estar em constante aprendizado, sujeito a adaptações das exigências do meio e da sociedade que fazemos parte. É através das experiências adquiridas ao longo das aprendizagens que constituímos como somos. A teoria da subjetividade nos aproxima de alguns elementos que podem interferir nos processos de aprendizagem ou não aprendizagem no ambiente escolar.

Mas o que é subjetividade? De acordo com Tacca & Rey (2008) “a subjetividade é assumida como um complexo sistema de formações e subsistemas psicológicos” (p. 146). Refere-se à característica e aos elementos individuais de cada um, o que nos torna únicos e diferentes entre si.

Outra característica marcante da subjetividade é seu caráter histórico, que abrange a história das diferentes relações do sujeito nos contextos da vida cotidiana, que é essencialmente cultural, pois que é marcada pelos sistemas de valores e construções simbólicas atuais dos grupos de referência (TACCA & REY, 2008 p. 146)

Além das marcas singulares, passeamos pelos ambientes cultural, social e histórico, sujeitos a mudanças e reorganização a todo o tempo. Desta forma, os autores conduzem ao entendimento da subjetividade individual e social. Para compreender os pesquisados no lugar em que estão - alunos pertencentes a uma instituição de ensino pública, com semelhanças de pertencimento a determinados grupos sociais - e, ao mesmo tempo, compreender esses sujeitos com pontuais singularidades e reconhecer diferentes características observadas durante os processos de ensino aprendizagem do estágio, apoio-me também em Tacca & Rey (2008)

Assim a subjetividade social é também um sistema dinâmico e processual no qual o sujeito transita, constituindo-o, mas é parte integrante dele, na simultaneidade das implicações que esse próprio sistema social tem para ele mesmo, como um sujeito concreto, entre os outros.(p. 146)

A partir desses autores, considero que os indivíduos não se constituem da mesma maneira, todos são diferentes e apresentam suas próprias marcas e formas de organização subjetiva, conforme as suas possibilidades e necessidades. Ainda, acredito que não somos produzidos do mesmo modo, como qualquer produto criado em série. Ninguém vive sozinho ou sem algum tipo de interação com o meio. A vida exige aprimoramentos para a sobrevivência e fazemos parte de grupos sociais e institucionais onde existem diferentes trocas e envolvimento.

Revisitando minhas lembranças sobre a vida dos alunos pesquisados, penso no cenário da vida particular deles, sem quaisquer tipos de valorização na área da educação pela comunidade ou ambiente familiar que fazem parte. Assim, fica evidente a ausência de um espaço que estimule ou auxilie no processo de desenvolvimento das aprendizagens.

Certamente, a teoria da subjetividade foi a mais próxima da minha pesquisa e me cativou, pois remete à realidade de pessoas e carências familiares, emocionais e econômicas, entre outras da nossa sociedade. Classificar e identificar isoladamente os alunos parece fácil em nosso século. Medicalizar a partir de alguns fatos ocorridos em sala de aula seria mais fácil ainda, pois é só encaminhar aquele que incomoda para algum especialista “receitar” a solução do problema. Tacca & Rey (2008) identificam que a subjetividade pode interferir no desenvolvimento das aprendizagens do indivíduo

Podemos afirmar que os aspectos subjetivos dos alunos, sua emotividade e os sentidos que produzem no âmbito das situações de aprendizagem não são percebidos e não alcançam a preocupação dos professores na relação diária vivida em sala de aula (p. 146).

Os estudantes da EJA, muitas vezes produzem sentidos durante as atividades propostas em aula. Um exemplo é a satisfação de uma aluna na sua possibilidade de escrita do nome próprio, depois de alguns anos de tentativa. Casos de emoções transparecidas em sala de aula, nem sempre são valorizadas ou reconhecidas pelos professores.

Durante a leitura do texto de Tacca & Rey (2008) sobre a teoria da subjetividade, observei aspectos semelhantes entre os estudantes adultos que serão entrevistados, e os alunos de séries iniciais descritos no texto e que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar. Na pesquisa com os estudantes de séries iniciais, a professora da turma foi quem mais se aproximou das histórias de vida dos estudantes para, então, identificar como a subjetividade poderia interferir na aprendizagem escolar. Ao investigar, deparou-se com os aspectos da produção de sentidos subjetivos daqueles alunos, relacionados às dificuldades apresentadas no processo de aprendizagem. Os elementos encontrados não diferem muito da vida do estudante adulto, das suas dificuldades e ansiedades, perseguidas por problemas familiares não resolvidos, e sentimentos do passado que ainda são revisitados.

Já na minha experiência de estágio, nos exercícios propostos em sala de aula, os adultos se emocionavam relatando a própria realidade. Foi isso que me chamou a atenção para iniciar o trabalho de pesquisa sobre as histórias de vida dos estudantes da EJA.

Atravessando a história, temos a escola como instituição que possibilita o acesso ao conhecimento, mas também visa a promoção da ascensão social e acesso a privilégios na sociedade. Mesmo assim, muitas pessoas que alcançam este espaço escolar não obtêm as promoções ofertadas por ele. Lembrando que o indivíduo não se comporta como o outro que está ao lado, e provavelmente não tem as mesmas bases sociais, culturais e econômicas que a outra pessoa tem, logo, como ele teria o mesmo desenvolvimento das aprendizagens sem as mesmas oportunidades?

As pessoas não se comportam de forma homogênea, mas constituem-se no âmago da diversidade de seus processos psicológicos, que incluem aspectos cognitivos, emocionais e habilidades bem como todo um cenário e contexto que oportunizam

diferentes sugestões e formas de aprender. (TACCA & REY, 2008 p. 141)

Infelizmente, nem todos os espaços escolares são democráticos para todos os seus sujeitos. Eu, como docente, com experiência na escola em que se encontravam os sujeitos pesquisados, diria que esses são alunos “sobreviventes” da realidade escolar. Algo assegura a permanência destes alunos na escola: a vontade de alfabetizar-se e a busca pela educação que foi negada durante a infância. As aprendizagens vão além do simples processo de prestar atenção e responder a demanda reprodutora de conhecimentos específicos ofertados. Há indivíduos carregados de singularidades, com diferentes personalidades e histórias riquíssimas que lhes produzem neles diferentes sentidos de vida. Essas diversidades não são ouvidas ou valorizadas neste espaço de ensino.

Acontece que, na expectativa do início de sua trajetória escolar, o aluno carrega para a escola não só a cultura de seu grupo, que estará imersa em algo bastante profundo, a sua singularidade. Será com muitos aspectos exclusivos próprios que ele se projetará no processo da aprendizagem escolar, perfazendo essa trajetória e continuando a sua constituição enquanto pessoa nas novas e importantes experiências em um espaço social específico. (TACCA & REY, 2008 p. 143)

O intuito da criação da escola, de acordo com Tacca & Rey (2008), foi de uma instituição “reprodutora de um conhecimento já produzido, e distanciou-a da possibilidade de constituir-se em produtora de conhecimento”. (p. 141). Em regra geral, a escola não oportuniza ao docente uma proximidade individual que possibilitaria um olhar crítico e cuidadoso para cada aluno. O professor precisa de muitos elementos para que possa agir desta maneira: espaço, formação, autonomia, tempo e valorização como pessoa e profissional. Sobre a escola dos entrevistados, estudantes adultos, também há poucas possibilidades para acompanhar o desenvolvimento dos discentes, e valorizar as suas particularidades. É comum o papel da escola já estar pronto, e assim os alunos são apartados da sua realidade, ou seja, desconsidera-se a sua realidade fora da escola. De acordo com Tacca & Rey (2008)

Assim, entender a aprendizagem escolar como marcada pela subjetividade e como produção de sentido do aluno não tem sido um aspecto muito presente no espaço de convivência de professores e alunos, e também não tem sido uma vertente muito explorada na pesquisa educacional (p. 145).

O resultado de tarefas realizadas e o sucesso nas avaliações são equivocadamente vistos como aprendizagem. Decorebas e repetições de conteúdos predefinidos buscam garantir o sucesso escolar, para a satisfação das escolas e professores que não se disponibilizam a ocupar-se com uma educação que valoriza o indivíduo e suas singularidades. Neste caso, esta realidade contempla muitas instituições de ensino brasileiras conhecidas por nós.

Então, muitos professores e alunos estão sujeitos a este modelo de educação, onde há pouco espaço para mobilização da parte dos docentes. A falta de valorização do magistério, de possibilidade de formação, entre outras, conseqüentemente gera uma acomodação por parte dos professores, inviabilizando, cada vez mais, um espaço cuidadoso para com os estudantes e as suas necessidades de aprendizagem.

No tocante às dificuldades de aprendizagem, estas ocorrem a partir da negação do sujeito do aprender, da ausência das condições que favoreçam a produção de sentidos subjetivos capazes de promover a aprendizagem escolar a partir da existência de configurações subjetivas geradoras de danos que comprometem a produção de sentidos subjetivos favoráveis ao aprender escolar (TACCA & REY, 2008 p. 296).

Assim a escola inicia seu movimento de exclusão dos alunos. É comum que sejam estudantes com um ambiente familiar de vivências conturbadas, com pouco acesso ao conhecimento formal ou valorizado socialmente, o que dificulta a superação das dificuldades de aprendizagem. Problemas do passado e dificuldades no presente, como exemplo, os adultos trabalhadores que enfrentam divergências na família - que é contra a continuidade dos estudos, ou o serviço que não valoriza esta escolha. Nestes casos, essas situações interferem na frequência e na permanência do educando na escola. No caso dos sujeitos pesquisados, nos referimos a uma classe social específica que se

caracteriza pelas possibilidades de vida mais reduzidas e que apresentam limitações para diversas áreas da vida, nos processos de aprendizagem, atrapalhando a produção dos sentidos subjetivos.

Sobre o lugar do pesquisador, para pensar nos detalhes de percorrer a pesquisa e entrevista em relação ao pesquisado, será visto na seção que segue.

### 3.1 Epistemologia Qualitativa

Sobre a perspectiva de Rossato & Martinez (2013), aprendo sobre um caminho para fazer a pesquisa e o lugar do pesquisador. Logo, vou ao encontro da Epistemologia qualitativa, que tem como um dos aspectos centrais de sua definição:

O caráter construtivo- interpretativo da produção do conhecimento coloca o conhecimento como uma produção do pesquisador a partir do conjunto das informações produzidas na pesquisa, e não como apropriação da realidade. Essa forma de trabalhar com o conhecimento coloca-o na condição de permanente construção, como resultado da produção humana, uma vez que a realidade não é sistema meramente externo (p. 291).

Neste contexto, surgiram tais indagações: como partir para uma investigação sobre um assunto de meu interesse, a partir da história de vida desses estudantes? Isto exigiu uma pesquisa teórica que antecedeu o momento de iniciar o trabalho de pesquisa e pensar as entrevistas e a forma fazê-las. O método biográfico esclareceu acerca do trabalho de pesquisa e coleta de dados a ser realizado, vindo ao encontro daquilo que buscava para iniciar o trabalho. A *epistemologia qualitativa* explica que o pesquisador está em constante construção do material a ser elaborado acerca dos relatos do pesquisado. A metodologia está aberta e em construção permanentemente. Os relatos não se baseiam numa lembrança exata, estando inclinados a mudanças, a todo o tempo. O indivíduo entrevistado pode recontar a sua história de maneiras diferentes, em diferentes momentos, adicionando ou retirando elementos já mencionados do relato sobre situações da sua vida.

Nesta perspectiva teórica, aprende-se que o pesquisador é responsável por organizar e criar os instrumentos da pesquisa tendo a comunicação como o principal eixo de trabalho. As pessoas envolvidas no diálogo, durante a entrevista, fazem parte da pesquisa e devem se sentir participantes dela. É através da conversa dialogada entre pesquisador e o pesquisado que as informações começam a aparecer, e a dar início à produção de dados da pesquisa.

Além da produção de dados, requer uma análise das informações e o cuidado com esses relatos recheados de histórias, valores, diferentes ambientes e participantes na vida dos entrevistados.

Trata-se da análise das informações formais e informais que vão se configurando desde os primeiros movimentos do pesquisador, rompendo com a dicotomia teórico e empírico e considerando o conhecimento como uma produção humana (ROSSATO & MARTINEZ, 2013 P. 292).

De acordo com o princípio construtivo-interpretativo, um dos aspectos centrais da definição da Epistemologia Qualitativa seria a análise das informações que deve ser feita em todo o tempo da pesquisa, a fim de organizar as informações, respeitando os modelos teóricos capazes de aprofundar o conhecimento do pesquisador sobre o tema estudado. Durante a entrevista, as informações não são apenas reproduzidas pelo relato oral, elas são vistas e sentidas pelo pesquisador e pesquisado nos gestos, movimentos e representações, durante todo o relato. Rossato & Martinez (2013) esclarecem que “os sentidos subjetivos se produzem na geração do espaço simbólico emocional particular em cada sujeito” (p. 294)

Nos casos de superação das dificuldades de aprendizagem, apresentados por Rossato & Martinez (2013), aparecem os sentidos subjetivos produzidos na relação com o outro e a interferência que esse pode causar, como resultado positivo dessas relações. Na pesquisa do autor, os sujeitos responderam positivamente em situações que geraram emoções e que possibilitaram o movimento dos sentidos subjetivos dos sujeitos. Assim como é possível que estas emoções colaborarem, também podem atrapalhar o desenvolvimento das aprendizagens na vida dos alunos.

Para Rossato & Martinez (2013)

Fica evidente que a aprendizagem é uma função do sujeito e que ela se encontra fortemente impactada pelos entrelaçamentos da subjetividade individual e social, em que aparece a diversidade dos sentidos subjetivos como eclosão das singularidades de alunos e professores (p. 160).

Os sujeitos são resultantes do desenvolvimento emocional influenciados pelo ambiente social que fazem parte, tanto os alunos quanto os professores. Logo, essas evidências serão apresentadas nos próximos capítulos.



#### 4. OS SUJEITOS DA PESQUISA

Outra característica marcante da subjetividade é seu caráter histórico, que abrange a história das diferentes relações do sujeito nos contextos da vida cotidiana, que é essencialmente cultural, pois que é marcada pelos sistemas de valores e construções simbólicas atuais dos grupos de referência (TACCA & REY, 2008 p. 146)

Os sujeitos da pesquisa são três estudantes adultos, trabalhadores, que tive a oportunidade de conhecer e conviver cotidianamente em sala de aula, no período do estágio. Um dos estudantes tem 33 anos, branco e do sexo masculino. E há duas mulheres, de 38 e 69 anos de idade, sendo uma branca e uma negra. Diria que são os “meus queridos sujeitos”. Ao fazer parte da vida dos alunos adultos, partilhava dos anseios, desejos e dificuldades voltados para o desenvolvimento das aprendizagens.

No decurso das atividades propostas para a turma e na tentativa de executá-las, percebi muitos relatos breves que atravessavam as duras histórias de vida, e por muitas vezes emocionaram a todos. Isto sensibilizou a minha forma de olhar e gerou em mim uma vontade de conhecer e refletir sobre aqueles sujeitos.

Comecei a observar e questionar de que forma as histórias de vida poderiam influenciar no processo de aprendizagem. Com a oportunidade dessa pesquisa, voltei-me a este questionamento, tendo a colaboração de alunos que relataram suas histórias de vida.

A questão que mais me sensibilizava sobre os três sujeitos era a “sede” pela escrita e leitura. Neste sentido, sempre pensava o planejamento, a partir do interesse e das necessidades dos alunos. A falta de acesso à educação e outras impossibilidades da vida criaram uma lacuna na área do processo de aprendizagens para esses sujeitos.

Na aula, eles transmitiam seus sentimentos de frustração ao tentar realizar uma tarefa sem o alcance do “sucesso”, e eu, como docente, também sentia aquela angústia. Por essa razão se deu a escolha desses sujeitos de pesquisa, pois abertos ao movimento do meu olhar e incômodo frente a estas

realidades. Para haver os encontros de forma individual, utilizei a comunicação prévia com cada entrevistado. Assim, organizei um ou mais encontros, de acordo com o tempo e disponibilidade de cada um, visto que todos são trabalhadores e estudantes. As entrevistas foram gravadas e consentidas, estando os sujeitos de acordo com a participação no trabalho de pesquisa, possibilitando uma posterior análise.<sup>2</sup>

Ainda ressalto a maneira que Rossato & Martinez (2013) sugerem o proceder do pesquisador: “compreender as fronteiras entre mudança e desenvolvimento da subjetividade requer um olhar sensível do pesquisador” (p. 290), pois os sujeitos relatam suas histórias com os sentimentos, pensamentos, gestos, suspiros e olhares, e o pesquisador deve estar sempre atento aos elementos extraídos da pesquisa, para também manter a sua valia.

Neste grupo, são notórias as semelhanças, apesar das diferentes singularidades. A vida de cada sujeito pesquisado é bastante diferente, mas em parte se assemelham nas dificuldades encaradas na infância e no sonho de alfabetizar-se, como nos dizem os relatos de vida discutidos neste trabalho de pesquisa.

Considero os sujeitos a seguir como aluna *R*, aluno *L* e aluna *M*, de forma a preservar suas identidades.

#### 4.1 Aluna *R*: uma história de possibilidades

A aluna *R* é mulher, branca, dona de casa, tem 38 anos de idade, casada e mãe de dois filhos.

Ao revisitar as vivências da própria história, a aluna *R* demonstrou seus sentimentos em relação aos momentos lembrados. Essas significações davam-

---

<sup>2</sup> Seguindo os quesitos do Comitê de Ética de Pesquisa (CEP/UFRGS) os nomes dos participantes foram preservados, utilizo letras iniciais para me referir aos participantes da pesquisa. Encontram-se, em anexo, o termo de consentimento de pesquisa, entregue aos sujeitos da pesquisa, assim como as perguntas elaboradas para nortear a intenção da entrevista.)

se pelos suspiros, olhares distantes e pausas consideráveis durante o exercício do relato sobre sua história de vida.

Foram muitos os fatores que dificultaram o acesso ao conhecimento escolar. Fatores que envolvem questões geográfica e financeira impediram a permanência da aluna na escola, durante a infância, como ela relata:

Eu tinha uns nove anos ai eu passei pra quinta, mas eu não tinha mais, não tinha mais como avançar por que só tinha até a quarta.

Eu passei pra quinta e daí repetia a quarta, até tinha, mas dali a gente tinha que ir pra cidade e meu pai não tinha condição, como era eu, minha irmã e meu irmão

Não era uma simples opção de escolha da estudante ou de seus pais, mas a realidade financeira da família impossibilitava a sua vontade em continuar os estudos. Pelo fato da cidade em que habitavam ser localizada bem no interior do Estado do Rio Grande do Sul, a família trabalhava na própria terra e sobrevivia do trabalho braçal. Pais e filhos colhiam soja, limpavam e depois vendiam para sustento da casa. Devido a esta localização, a escola que ela frequentou já era muito distante, como foi relatado por *R*: “a gente acordava às 5h da manhã. A gente ia a pé e demorava umas duas horas para chegar. E depois frio né, era interior”.

Neste contexto de poucas condições econômicas, a aluna *R* passou por outras situações que a levou a trabalhar logo aos dez anos de idade:

A minha mãe ficou doente né, e a gente precisou sair de casa e trabalhar em casa de família, mais perto da cidade, pra ajudar o pai, por que a mãe precisou parar de trabalhar.

Com o passar do tempo, *R* foi se distanciando dos estudos, por falta de espaço e oportunidades. Morou durante cinco anos em uma casa de família que a recebeu, como empregada doméstica. A família era de religião evangélica e sempre a acolheu bem. Viveu lá dos dez aos quinze anos de

idade, quando conheceu o atual esposo. *R* conviveu com a família para quem prestava serviços, e durante esse tempo ajudava sua família economicamente, enviando dinheiro todo o mês. Nesse período não foi oportunizado o acesso à escola.

Nos relatos da aluna *R*, como forma de “avanço” para a sua vida, a mesma identifica um novo rumo, novas possibilidades, após o seu casamento. O marco foi quando conheceu o marido:

Conheci meu marido na praia, quando fui com a família que trabalhava, daí eu “encontrei ele”. A família era da igreja e meu marido também.

Eu tinha 15 anos quando “conheci ele”, quando fiz 16 anos me casei. A mãe teve que “ir no” cartório.

*R* nunca viveu sozinha, nunca se desprendera dos pais, empregadores ou marido, sendo limitada sua experiência de autonomia e independência de vida. De certo modo, foi sendo levada sem que se fosse solicitada um posicionamento próprio. O marido a incentivou ao estudo e ela justifica tal fato ser realizado pelos filhos. A princípio, pouco precisou ter iniciativa ou espaço que necessitasse de voz ou expressão colocando-se como sujeito responsável por suas próprias escolhas. Neste sentido, concordo com Rossato & Martinez (2013) sobre

O pensamento, a reflexão e as decisões tomadas pelo indivíduo singular legitimam sua condição de sujeito e possibilitam que entre na dinâmica complexa da vida social e seja capaz de gerar espaços próprios de subjetivação (p. 296).

Mesmo o casamento apareceu como certo “arranjo” entre as famílias da igreja. *R* é branca e “tem uma boa aparência”, aparecendo o casamento como uma “solução de vida”.

Com o distanciamento da educação, *R* sentia-se impossibilitada de retornar aos estudos. No retorno à vida escolar, agora na fase adulta, já casada, iniciativa que partiu do esposo, ela sentia receio em cometer erros, tendo dificuldades em tentar fazer os exercícios propostos em sala de aula. Freire e Macedo (1990) julgam o papel mais importante da pedagogia crítica levar os alunos a reconhecer as diversas tensões e habilitá-los a lidar com elas eficientemente (p. 31). É um desafio se permitir a novas tentativas, as coisas desconhecidas e que temos medo de enfrentar.

O marido da aluna *R* retomou os estudos há pouco tempo, finalizando o ensino médio. Os dois concordaram em estudar para acompanhar os filhos adolescentes de 12 e 16 anos de idade. Segundo Rossato & Martinez (2013), as relações e ações do sujeito em desenvolvimento vão modificando seu sentido psicológico ao longo do tempo (p. 295). Aconteceu um movimento na vida de *R*, a partir da vontade dela e do esposo em estudar, após sentir a necessidade em aprender para melhora na vida e para poder auxiliar os filhos.

Ela relata que a preocupação deles como pais seria de auxiliar os filhos no campo educacional e nos simples deveres que levam da escola para a casa. Freire e Macedo (1990) justificam que os alfabetizados precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo (p. 32), possibilitando, assim, ao educando, um espaço para dizer a sua própria. É lindo ver o entusiasmo que a aluna *R*, assim como os outros sujeitos da pesquisa, tem em ler o seu mundo, em sentir-se parte dele, da sociedade, da vida dos filhos, através da educação e do acesso as aprendizagens ofertadas neste ambiente.

Ao mesmo tempo, a aluna *R* tinha dificuldades em opinar a respeito das suas impressões na aula, mesmo numa conversa informal entre a turma, como observado no período de estágio de prática docente. Durante alguns momentos da entrevista, foi necessária uma maior intervenção e mais solicitações da pesquisadora, pois conforme Tacca & Rey (2008): “o outro procura colaborar, respondendo as sugestões do pesquisador, e extraindo da sua memória e dos quadros sociais da sua vivencia e lembranças sucessivas” (p. 117). Nos outros casos não foi preciso tantas interferências, mas cada um apresenta as suas características e maneira de conduzir as conversas.

Durante a entrevista, assim como nas aulas, *R* sentia dificuldade em responder questionamentos que a instigavam a posicionar-se. Na época, ela apresentou dificuldade para nomear um novo título para um texto ou dar outro nome para uma música. Agora, como parte da entrevista, ao ser questionada, sobre um “título que daria a sua vida”, ela demorou a falar e solicitou ajuda. Por fim, assim intitulou a sua história de vida: “é uma janela que abriu pra mim, pra, pra, pro meu futuro, pra aprender cada vez mais”.

*R* teve poucas oportunidades próprias de escolha. Se as escolhas são feitas a partir de algo já definido por alguém, o indivíduo se sente aparentemente protegido, mas permanece com um espaço subjetivo limitado ou restrito. Claro que este fato influencia no posicionamento da mesma na sociedade e temos como exemplo a situação da sua dificuldade em opinar e nomear as solicitações, de acordo com seus próprios desejos ou ideias.

Diferente da aluna *R* aqui mencionada, logo apresento o próximo sujeito da pesquisa que, ainda na infância, destacou-se em seu meio social, mesmo com muitas dificuldades. Esse fato, me parece, colaborou positivamente com os processos de desenvolvimento de algumas áreas da sua vida. Decisões individuais que possibilitaram um espaço próprio de subjetivação colaboraram com a ascensão deste indivíduo na fase adulta.

#### 4.2 Aluno *L*: uma história que emociona

Para muitos sujeitos adultos, a escola é um espaço de realização de sonhos, assim é o caso do aluno *L*. Ele tem 33 anos de idade, branco, paisagista, é solteiro e mora com o pai. Nos relatos do aluno *L*, algumas possibilidades de vida se deram durante a infância e outras na fase adulta, através da valorização dos amigos quando criança e, depois na área profissional.

*L* nasceu e morou no interior do estado do Rio Grande do Sul até os dezessete anos de idade. Na juventude decidiu buscar outras oportunidades para a vida e resolveu morar na capital, cidade de Porto Alegre.

O estudante *L* apresentou-se muito sensível às suas memórias. Ele cita como a primeira lembrança de sua vida, dizendo que foi a sua “primeira visão para o mundo”:

Foi a primeira vez que a minha mãe me arrumou para ir para a creche lá no interior. Eu tenho uma lembrança de infância (olhando para cima) eu estava em cima da cama e estava com uma camisa cheia de botões e a minha mãe abotoou um por um.

Essa primeira lembrança de *L* o fez chorar no momento em que a descrevia. O pesquisado cita que este foi também o seu primeiro dia de contato com a escola, no caso com a creche, pois ele tinha apenas cinco anos de idade naquela época.

O estudante relata que passou muitas necessidades durante a infância, inclusive fome:

Muitas vezes passei fome, eu e meu pai deixávamos de comer para dar comida pra minha mãe que era mais fraca.

Os pais chamavam os meus amigos, perto da hora do almoço, para almoçar e tomar banho para ir pra escola (ele chorou, lembrando deste momento) e ninguém me chamava.

Tais situações deixavam o sujeito pesquisado sem a mínima condição ou vontade de frequentar a escola e muito menos estímulo para permanecer, visto que ele não tinha auxílio nos pequenos cuidados como higiene e alimentação.

Assim que a mãe do aluno *L* faleceu, o seu pai começou a beber com frequência e, conseqüentemente, tornou-se um alcoólatra. Essa situação causou muita tristeza e dificuldades para a família. Agora era só pai e filho. *L* tinha apenas nove anos de idade e muitas vezes sofreu agressões por parte do pai, sempre embriagado. Era deixado para o lado de fora de casa, na rua, durante noites inteiras, por muitos dias. Isso ocorrera após a morte da mãe.

A minha mãe se sentiu mal e deixou o vidro de remédios, que sempre carregava, cair no chão e quebrou, era um final de tarde (neste momento ele chorou). Ela teve um derrame.

Depois que a minha mãe morreu o meu pai “se jogou” nas bebidas. Ele bebia todos os dias, e nem notava se eu tinha comido ou qualquer coisa (fez um gesto de “lavou as mãos”).

O aluno *L* cita que o pai era bom para a esposa quando ela ainda vivia, mas perdeu-se no sofrimento após a sua morte. No decorrer do relato de vida, o sujeito pesquisado chorou algumas vezes, ao visitar algo que ainda é dolorido para ele, como a morte da mãe e necessidades que enfrentou quando era pequeno.

Com tantas carências vivenciadas na infância, aos dez anos de idade, *L* teve a ideia de oferecer seu trabalho nas casas. Relata que batia palmas na frente das casas e oferecia auxílio no que fosse necessário, para capinar, arrumar a casa, o pátio, etc.

Com dez anos de idade comecei a trabalhar, eu me oferecia nas casas para capinar, cuidar do pátio, dos animais, e fazer qualquer coisa. (aluno *L*)

O sujeito de pesquisa mostra-se muito feliz em falar da valorização dos amigos, dos vizinhos da comunidade e colegas de escola. Os amigos da rua tinham melhores condições familiares do que *L*, e também pais presentes e preocupados com os filhos. Apesar disso as crianças não desmereciam o amigo menos privilegiado, mas exaltavam a sua criatividade. *L* destacava-se nas brincadeiras, no futebol, e na criatividade por inventar brinquedos e jogos. Também é notório essa mesma satisfação quando ele menciona o seu desempenho profissional:

Os patrões confiavam muito na minha palavra. Eles sabiam que eu não mentia e trabalhava direitinho depois de quatro anos eu abri a minha própria empresa

De acordo com os relatos, *L* apresenta uma boa autoestima, ainda valorizada pelo seu posicionamento profissional. O aluno *L* conquistou muitos



amigos com a sua criatividade e desempenho no trabalho. Tudo isso lhe proporcionou um lugar de destaque, que não seria comum acontecer, tendo em vista a realidade precária da infância do sujeito.

*L* tem uma microempresa que presta serviços de jardinagem e paisagismo. Ele necessita do auxílio de outras pessoas para efetuar cálculos ou quaisquer atividades que exijam leitura e escrita e, por isso, está em busca do sonho da alfabetização. Como disse mais de uma vez durante seus relatos: “a dor da minha alma é não saber ler e escrever”.

As tristezas ainda o remetem ao medo, interferindo nas possibilidades de aprendizagem do sujeito. *L* apresenta dificuldade, uma barreira, durante a tentativa de execução de algumas atividades, e teme enfrentar o “fracasso” frente a exercícios como a leitura e escrita. Talvez o medo de enfrentar a mesma realidade de poucos avanços que enxergou na sua infância.

Quando *L* teve a oportunidade de estímulo às aprendizagens, contou com o auxílio do professor em sala de aula, e com este apoio o estudante adulto acabou superando a resistência com muito esforço e dedicação, durante algum tempo.

No tocante as dificuldades de aprendizagem, estas ocorrem a partir da negação do sujeito do aprender, da ausência das condições que favoreçam a produção de sentidos subjetivos capazes de promover a aprendizagem escolar a partir da existência de configurações subjetivas geradoras de danos que comprometem a produção de sentidos subjetivos favoráveis ao aprender escolar. (ROSSATO & MARTINEZ, 2013 p. 296)

Rossato & Martinez (2013) consideram que “para uma análise do desenvolvimento da subjetividade é necessário adentrar no movimento que um é capaz de promover no outro” (p. 291). O outro pode auxiliar neste momento, interferindo positivamente, auxiliando o aluno, como o papel do professor na vida dos alunos. Defino como uma oportunidade única a proximidade e possibilidade de movimento que o professor pode exercer no desenvolvimento escolar de um discente. Nestes casos como do aluno *L*, que atualmente tem mais confiança em sua capacidade de aprender, a professora foi elemento

fundamental para produzir deslocamentos subjetivos, quando supera o seu “medo de errar”.

Para auxiliar este sujeito, a deslocar-se para o possível desenvolvimento das aprendizagens, foi necessário conhecer e respeitar a sua história de vida e o distanciamento da escola que enfrentou durante a infância.

*L* teve oportunidades que colaboram para as superações nos processos de aprendizagens e para as escolhas importantes para a vida. A próxima aluna relata uma vida de poucas possibilidades de oportunidades, no curso de sua história, comparando aos relatos da história de vida de *L*.

#### 4.3 Aluna *M*: uma história de vida injusta

Por já conhecer a aluna que agora trará o seu relato, diria que é uma pessoa doce, simpática e sempre bem disposta. A sua história de vida se resume em trabalhar, trabalhar e trabalhar. *M* tem 69 anos de idade, é negra, doméstica, solteira e mora sozinha. A estudante *M* não constituiu família e mantém o convívio social apenas com a escola e a família para a qual presta serviços (durante seis dias da semana).

A sua infância foi de muitas debilidades. A mãe abandonou os dez filhos com o pai, ainda crianças, e foi embora. Pela falta de condições, o pai sentiu-se obrigado a entregar os filhos para uma família que tinha melhores condições, quando *M* tinha apenas dez anos de idade.

A família que começou a cuidar dos dez irmãos delegava muitos afazeres para todos. As “obrigações” eram a lida com a terra e manutenção da casa, não oportunizando o acesso à escola e à educação. A aluna *M* apontou que ela e seus irmãos só puderam frequentar a escola já na fase adulta, após cada um ter seguido a sua vida em outros empregos. Como menciona:

A gente trabalhava feito condenados, mas eles nunca bateram em nós. O xingão era uma surra. E, e (pausa), não deram estudos pra nós, mas deram educação!

Então meus irmãos começaram a conhecer o colégio quando saíram da fazenda e começaram a trabalhar nos outros lugares... então começaram a ir para o colégio, aprender alguma coisa.

A aluna *M* menciona com enriquecimento de detalhes, quando fala sobre o seu pai e o falecimento dele. Demonstra grande estima pelo pai que não abandonara os filhos de uma hora para outra como fez a própria mãe.

Na época que seu pai faleceu moravam a madrasta e sua irmã mais velha com ele. *M* fala sobre o esforço do pai para comprar alimentos em um mercadinho perto da fazenda, além de seu dia de trabalho na roça, que não era nada fácil:

Ele trabalhava na roça, e naquela época, nos armazéns, era um saquinho que a gente carregava as compras, e quando ele chegou perto de casa ele chamou a minha irmã, pois ele não estava se sentindo bem.

Aí, chamou a minha irmã e minha madrasta pra ajudar ele pra tirar aquelas coisas pesadas dos ombros dele. Aí, ele estava sentindo muita dor no peito, muita dor no peito.

No decurso da entrevista, a aluna *M* iniciou falando que nunca foi à escola quando criança, também devido ao difícil acesso pelo fato da escola ser muito longe, precisaria apanhar carroças ou ir a cavalo, que eram os meios de transporte disponíveis naquela localidade.

Trabalhou na casa de família até a maior idade e depois foi trabalhar de babá na casa de outra família. Com essa família, *M* disse que conheceu muitas cidades, pois eles viajavam bastante, porém neste período também não frequentou a escola. Certo dia, no novo local de trabalho, uma senhora mencionou a escola para jovens e adultos e ela se interessou pela proposta, amando a possibilidade de poder estudar a noite, enquanto ela lembrava:

Daí eu perguntei pra senhora: “Será que vale a pena eu ir no colégio se já não tenho idade?” Ela respondeu: “não tem idade para aprender”.

Pois é minha filha (referindo-se a mim, afirmando com a cabeça), concordo que pode levar dois anos, quatro anos, mas alguma coisinha a gente aprende!

A aluna *M* não conseguiu relatar ao certo há quantos anos frequenta a instituição escolar, entretanto, na pesquisa constatou-se que, na atual escola, já está há mais de dez anos, sendo assídua. Nesses dez anos, a estudante idosa ainda está na totalidade 1, correspondente a alfabetização. *M* apresenta muitas dificuldades para compreender símbolos, códigos, letras e números, mas já consegue reconhecer algumas letras identificando o próprio nome.

A aluna *M* tem muito apreço e consideração com os colegas e professores, compartilhando o seu sorriso e alegria todas as aulas, quando não é solicitada para ficar até mais tarde no serviço. Sua maior felicidade é sair do trabalho e, ao final do dia, mesmo extremamente cansada, encontrar todos na escola.

Fica evidente que a aprendizagem é uma função do sujeito e que ela se encontra fortemente impactada pelos entrelaçamentos da subjetividade individual e social, em que aparece a diversidade dos sentidos subjetivos como eclosão das singularidades de alunos e professores. (TACCA & REY, 2008 p. 160)

Então, *M* ressalta seu avanço em relação às aprendizagens, até o dia de hoje, com ajuda, muito carinho e dedicação das professoras. Essa proximidade escolar e confiança para o desenvolvimento das aprendizagens, mesmo que lenta, se deu com o tempo e convívio social na escola. Continuei a conversa com a aluna, num café aconchegante no centro de Porto Alegre, entre diálogos, relatos, boas lembranças e sorrisos:

E agora eu já sei pegar um lápis. Já sei escrever meu nome. Não todo ele completo, mas agora eu já sei.

E, meu primeiro nome eu já sei escrever. Agora falta escrever todo o nome.

Julgo importante partir desta etapa da construção do nome próprio, como Ferreiro e Teberosky (1999) dizem do valor do nome próprio como a primeira forma de escrita dotada de estabilidade, como protótipo de toda escrita posterior (p. 221). Então num espaço de tempo, dentro das suas possibilidades de escrita, foi a construção de escrita da aluna *M*.

Como professora, sinto saudades dos dias da prática docente na turma de EJA e dos meus queridos sujeitos pesquisados. Observava muito cada participante daquela turma, visto que eram poucos alunos. Minha atenção voltou-se muitas vezes para a aluna *M*, com o seu carisma, afeto e também tantas dificuldades durante o processo de aprendizagem, os quais caracterizavam no ambiente escolar. O lugar que ela sente-se acolhida e ..... realmente é na escola, com os professores e colegas, como ela mencionou muitas vezes durante o relato sobre as pessoas mais importantes para a sua vida:

São as minhas professoras as pessoas mais importantes para a minha vida, sem dúvida, adoro, gosto e gostei muito de todas, ai como eu admiro (grande sorriso e expressão de alegria).

Para a vida da aluna *M*, é imprescindível para sua vida o vínculo afetivo que tem com a escola e professores. A família dela mora longe, o que dificulta o contato. A escola é uma família para *M* até pelo fato de ela viver praticamente para o serviço. A aluna sempre relata a importância da vida escolar e carinho pelos colegas e professores.

Acontece que, na vida dos sujeitos pesquisados, a escola é um fator muito importante, caracterizado como um espaço de afeto, sonhos e objetivos de vida em comum. Para os adultos, o acesso à escolarização ultrapassa a obrigatoriedade e conduz à vontade de alcance ao direito negado durante a infância. Observando os relatos de histórias de vida, enxergamos as dificuldades vivenciadas que ainda permeiam e influenciam nos processos de aprendizagens dos sujeitos citados neste trabalho.

## **5. SOBRE AS SEMELHANÇAS: OS CAMINHOS SE ATRAVESSAM**

Nesse caso, a unidade de investigação não é nem uma autobiografia oral ou escrita, mas várias histórias de vida entrelaçadas e constitutivas das várias posições e itinerários da trajetória de um grupo (MARRE, 1991, p. 108).

O elemento inicial que mais aproxima os sujeitos da pesquisa é o objetivo de se alfabetizarem. Revisitar os relatos de histórias de vida desses estudantes possibilita visualizar algumas características que se cruzam em semelhanças e definem possibilidades ou limitações: a baixa escolaridade, o não direito de escolhas de vida e a questão do gênero feminino e masculino.

### **5.1 Sobre a trajetória: um recorte de classe social**

Sobre os três queridos sujeitos de pesquisa, suas histórias são, evidentemente, carregadas de dificuldades, de necessidades materiais e financeiras, marcadas pela baixa escolaridade ou pela ausência de escolaridade anterior, pelo trabalho infantil, entre outras carências advindas do fato de pertencerem a classes menos favorecidas da sociedade.

O método biográfico em via de elaboração permite reconstruir, em cada história de vida a presença de relações básicas e complexas, que dizem respeito às categorias da sociedade, grupo e indivíduo, expressas no relato oral. (MARRE, 1991, p. 91)

Assim, das histórias de vida descritas neste trabalho, emergem muitas semelhanças entre si. Essas semelhanças caracterizam o grupo social e o lugar que estão falando, tornando aparentes suas marcas em comum, suas marcas de classe social.

Um dos primeiros momentos das histórias relatadas de todos os sujeitos dizia respeito aos impedimentos para frequentar a escola. Entre os muitos obstáculos causados pelas carências das famílias, também estava a dificuldade de deslocamento para a escola, visto que todos os sujeitos

moravam em locais mais retirados em cidades do interior, isso juntamente com a falta de adultos que se empenhassem na tarefa de levar, acompanhar ou motivar a crianças para ir à escola:

A gente acordava às 5h da manhã. A gente ia a pé e demorava umas duas horas para chegar. E depois frio né, era interior. (Aluna *R*)

Não fui à escola porque era muito longe e tinha que ir de carroça, ir a cavalo. (aluna *M*)

Os pais chamavam os meus amigos, perto da hora do almoço, para almoçar e tomar banho para ir pra escola e ninguém me chamava. (aluno *L*)

Desse modo, ficou inviável ou bastante restrito para esses sujeitos o acesso à instituição de ensino durante a infância. A falta de recursos para se deslocar à escola, a distância da escola em relação à moradia e a ausência do cuidado de adultos são as causas mais relevantes. Como no caso do aluno *L*, que viveu na ausência dos pais, à deriva do cuidado de vizinhos, após a morte de sua mãe e consequentes problemas de saúde do pai. Deveria ser direito o acesso à educação<sup>3</sup>, mas não houve alguém que assegurasse este direito para esses sujeitos. Tais vivências ainda causam muita dor, como observado no momento dos relatos, entre outros sentimentos constituídos ao longo da vida, especialmente por essa falta. A ausência ou a baixa escolaridade segue produzindo processos de exclusão social e ampliam os sentimentos de incerteza ou insegurança, de baixa autoestima e falta de confiança em si, ou seja, um sentimento de incapacidade para desenvolver aprendizagens.

Perdas de familiares próximos, como os pais, deixaram marcas e carências familiares, resultando na necessidade do trabalho na infância para todos os sujeitos da pesquisa. Todas as famílias das quais são oriundos eram sustentadas inicialmente pelo casal, pai e mãe. Na falta de um deles, os pais desistiram de seus filhos e os entregou para outras famílias criarem. As questões de classe social que os unem são evidentes, todos diziam que isso

---

<sup>3</sup> Artigo 205/CF: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

havia ocorrido devido à impossibilidade da família de suprir os cuidados necessários.

A realidade de vida dos alunos adultos apresentada neste trabalho ainda trouxe duras consequências durante a infância, como a necessidade de morar em outras casas e o início do trabalho ainda na fase da infância. Os sujeitos pesquisados também justificam este processo devido à morte ou doença dos pais:

Saí de casa para o trabalho, eu tinha dez anos, numa casa de família. A minha mãe ficou doente e precisamos trabalhar. (aluna R)

Depois que a minha mãe morreu o meu pai se jogou nas bebidas. Com dez anos de idade comecei a trabalhar, eu me oferecia nas casas para capinar, cuidar do pátio, dos animais, e fazer qualquer coisa. (aluno L)

Eu saí de casa com uns dez anos, porque o pai morreu e a mãe partiu pra outra (fala arrastada) e aí fui criada por essa família. (aluna R)

As marcas que constituíram esses sujeitos são notórias também nas dificuldades expressas nos processos de aprendizagem. As perdas não foram somente físicas, mas mexeram com os sentimentos dos sujeitos, causando insegurança, desconfiança e medo também na fase adulta. No âmbito da emotividade e autoestima, era visível durante o estágio a insegurança, o medo de errar dos sujeitos da pesquisa, quando solicitados a realizar trabalhos escolares. As famílias não consideravam o estudo como prioridade. Trabalhavam para o sustento e alimentação dos filhos, e isso bastava. O interesse era que os filhos trabalhassem assim que fosse possível, para também ajudar a família financeiramente. Percebemos o trabalho como prioridade num tempo precoce, na vida dos pesquisados:

Saí de casa para o trabalho, eu tinha dez anos. (aluna R)

Com dez anos de idade comecei a trabalhar. (aluno L)

A gente trabalhava feito condenadas. Eu tinha uns dez anos. (aluna M)



O trabalho infantil na vida dos sujeitos caracterizou-se por diferentes motivos: pela dificuldade financeira da família, ausência dos pais - no caso da aluna *R*, ou necessidade de sobrevivência, conforme o caso do aluno *L*. A realidade dos sujeitos os impulsionou a situações sem direito de escolhas, sendo “entregues” ao destino do trabalho no lugar da infância:

Depois que a mãe foi embora, o pai entregou nós tudo pra essa família. (aluna *M*)

Saí de casa para o trabalho, eu tinha dez anos, numa casa de família. A minha mãe ficou doente e precisamos trabalhar. (aluna *R*)

A expressão “entregues” foi usada por mais de um sujeito durante os relatos das histórias de vida. Eles foram entregues ao trabalho infantil assim que tiveram força para limpar o chão de casas maiores e/ou servir de empregados em fazendas. Não foi uma escolha de vida desses quando crianças. Foi preciso que eles próprios fossem capazes de se alimentarem, ajudarem os pais doentes, sobreviverem à realidade que pouco ou nada oportunizara.

Achei interessante quando a aluna *M* relatou que “não teve infância” (fala da aluna *M*), mesmo assim ela continuou a sua fala abordando os brinquedos que confeccionara na época para poder brincar. Isso me remeteu aos recortes de possíveis momentos de “ser criança”<sup>4</sup> observado nos relatos:

Bonecas, sabe o que era boneca? era uns pauzinhos e um paninho “enrolado” naquelas madeirinhas, e isso era o brinquedo naquela época. (aluna *M*)

Andava muito de balanço, amarrava as cordas naquele cinamomo e coisa boa era andar de balanço (sorriso). (aluna *M*)

Eu ficava horas fazendo carrinho de madeira, dessas caixas de verduras sabe? (aluno *L*)

---

<sup>4</sup> vivenciar a infância, brincar, fazer brinquedos e brincadeiras, ser criança.

Mesmo em meio a tantas dificuldades e exigência do trabalho infantil, os sujeitos encontravam momentos para brincar e fazer seus próprios brinquedos, até porque existiam poucos recursos disponíveis. Para falar sobre a importância do brinquedo e do brincar na infância: “É a não seriedade que dá seriedade ao brinquedo” (SALLES, 1984, pg. 8). O brinquedo permite à criança imaginar e tornar externo suas criações e o que sentem. O objeto brinquedo não é somente aquilo que estamos enxergando, porém tudo aquilo a que se dedica um significado através da imaginação e criatividade da criança. Ao brincar, a criança exercita os seus sonhos e as suas vontades. Logo, os sujeitos da pesquisa não eram o tempo todo “escravos” do trabalho infantil, mas também eram crianças criativas e sonhadoras em meio a toda aquela drástica realidade.

Os sujeitos não somente carregam a bagagem das dificuldades e alegrias vividas desde a infância nas emocionalidades geradas por elas. Essas características da subjetividade influenciam também nos processos de aprendizagem, modificando suas posições de sujeitos capazes ou não de aprender.

No momento em que a emocionalidade geradora de uma mudança se interrompe, pode haver involução nos níveis de organização subjetiva que se anunciavam até então, demonstrando que os sentidos subjetivos precisam de certo tempo, estabilidade e intensidade para se integrarem as configurações subjetivas e provocarem mudanças mais complexas (ROSSATO & MARTINEZ, 2013 p. 296).

Há possibilidades de mudanças ao longo da vida. Os indivíduos não se constituem apenas no âmbito individual, mas no ambiente social onde os sujeitos tecem a sua trajetória, onde há interação com o meio e outros seres humanos, trazendo outras oportunidades e integrando novos elementos à subjetividade individual. Um exemplo seria o movimento que aconteceu na vida dos adultos desta pesquisa, desde a saída das casas que trabalhavam na infância até o momento de frequentar a escola na fase adulta. Rossato & Martinez (2013, p. 295) argumentam sobre as possíveis mudanças dos sujeitos

que as relações e ações do indivíduo em desenvolvimento vão modificando seu sentido psicológico ao longo do tempo.

Foram tantas as relações de subordinação e “barreiras” que estes sujeitos passaram até enxergarem essa vontade tão pessoal de querer aprender, de ter coragem em enfrentar a ida à escola e permanecer nela, mesmo com todas as dificuldades de vida e as encontradas durante o processo de aprendizagem, que podemos pensar que algo do afeto do passado se estendeu e se ampliou até o presente. É uma vontade que cresceu em suas trajetórias e que se resume em um sonho, como eles dizem.

Outros elementos tecidos através de relatos de histórias de vida e que dizem respeito às questões de gênero, estão dispostos na seção seguinte. Estas apontam diferenças e aproximações na vida dos sujeitos da pesquisa.

## 5.2 A questão do gênero feminino e masculino

Assim a subjetividade social é também um sistema dinâmico e processual no qual o sujeito transita, constituindo-o, mas é parte integrante dele, na simultaneidade das implicações que esse próprio sistema social tem para ele mesmo, como um sujeito concreto, entre os outros (TACCA & REY, 2008 p. 146).

Os sujeitos pesquisados foram duas mulheres e um homem. Um grupo de estudantes adultos, que compartilharam suas histórias de possibilidades de arranjos e alcances na vida social, assim como de desenvolvimento escolar.

Ao analisar a transcrição dos relatos para produzir os dados desta pesquisa, observou-se a questão de gênero feminino e masculino. As histórias que se cruzam são das mulheres - meninas com trajetórias idênticas de trabalho. Devido à necessidade financeira, foram sujeitadas ao trabalho doméstico em casas de família:

Saí de casa para o trabalho, eu tinha dez anos, numa casa de família.  
(aluna R)

Eu saí de casa com uns dez anos, porque o pai morreu e a mãe partiu pra outra (fala arrastada) e ai fui criada por essa família depois fui trabalhar cuidando de criança (aluna M).

As mulheres pesquisadas, da mesma classe social, já tinham os lugares de trabalho determinados naquela época. Assim que estivessem aptas para o trabalho, eram destinadas a uma casa de família, ou a servir de cuidadoras de crianças. Isso me lembra o tempo da escravidão, quando a mulher negra servia para os afazeres de casa ou para cuidar dos filhos da sinhazinha<sup>5</sup>. De acordo com Beauvoir (1987) não se nasce mulher, torna-se mulher. A identidade de gênero masculino ou feminino é determinada por padrões de uma sociedade. Conforme a autora, não se nasce homem ou mulher de forma determinada, nos acolhemos em fatores determinados pela cultura da sociedade que estamos imersos. Como vimos nos relatos, de acordo com sua classe social, era uma prática comum as mulheres serem “entregues” para o trabalho em casa de famílias. Assim iniciavam suas jornadas de subordinação. “Depois saímos de casa, minha irmã casou, e a mãe ficou lá com meu irmão”. (aluna R)

Trata-se de uma dominação que perpassa a classe social e o gênero, do trabalho ou do casamento. As mulheres não tinham muita escolha. Diferente do aluno L que tivera outras oportunidades que realmente vieram colaborar para tornar seu futuro diferente. “Não cairia bem” alguma mulher “oferecer” seus serviços na casa da vizinhança, como assim fez L:

Com dez anos de idade comecei a trabalhar. Eu me oferecia nas casas para capinar, cuidar do pátio, dos animais, e fazer qualquer coisa. (aluno L)

Eu achava muito chato ir à escola, e eu gostava muito de jogar futebol. (aluno L)

O aluno do gênero masculino encontrou muitas outras possibilidades que ampliaram seu leque de experiências positivas, com muitas vantagens sobre as mulheres. Acredito que as oportunidades vividas adicionaram uma

---

<sup>5</sup> s.f. Diminutivo de sinhá; o mesmo que sinhá-moça. Forma de tratamento com que os escravos designavam a senhora ou patroa - extraído do dicionário online de português.

melhor autoestima e confiança para a vida e tomada de decisões, isso até mesmo para, futuramente, buscar sua área profissional.

Este teve a oportunidade de convivência com os vizinhos e amigos. Teve possibilidades de fazer esportes, de ser valorizado nesses ambientes pelos conhecidos, fatores importantes na constituição de *L*. Hoje em dia, ele é o único que se diferenciara na área profissional, ofertando serviços de jardinagem e paisagismo. O aluno *L* é, hoje, um profissional qualificado.

Algun vizinho, não lembro quem era, me levou para o escoteiro e lá era a minha família. (aluno *L*)

Também ia muito tomar banho nos rios ao invés de ir pra escola, que eu achava muito chato, e eu gostava de jogar muito futebol. (aluno *L*)

Para *L*, houve momentos de valorização social e felicidade com diferentes grupos de pessoas, e a possibilidade de receber a ajuda dos vizinhos provavelmente pelo fato de ser homem. Caso o aluno fosse menina, nem tudo o que ele viveu seria possível. As mulheres dificilmente teriam o mesmo convite para fazer parte de outros ambientes sociais e culturais, como o grupo de escoteiro, se estivessem “abandonadas” e até mesmo dormindo na rua, como ele esteve. Certamente essas experiências possibilitaram aprendizagens e agregaram novos saberes, além de uma rede social muito mais ampla. As diferentes histórias dos sujeitos e os campos de possibilidade que se colocaram para cada um têm relação direta com o fato de serem de sexos diferentes e isso representa uma construção cultural de gênero na sociedade que condiciona certas experiências sociais à determinada identidade.

A identidade social é ao mesmo tempo inclusão e exclusão: ela identifica o grupo (são membros do grupo os que são idênticos sob um certo ponto de vista) e o distingue de outros grupos (cujos membros são diferentes dos primeiros sob o mesmo ponto de vista). (HICKMANN, 2002, P. 12)

As questões de segregação da sociedade muitas vezes estão subtendidas, em oculto, mas estão postas. As classes sociais produzem as

mais profundas desigualdades. As questões de gênero, assim como as de raça ou etnia também produzem situações de inclusão ou exclusão para muitos indivíduos, especialmente quando se sobrepõem às de classe social.

Durante a análise do relato das histórias de vida, observei as diferentes ofertas para a vida dos sujeitos da pesquisa. Como analisamos acima, os sujeitos viveram situações desiguais em razão do gênero. De modo semelhante, a questão racial/étnica também produziu desigualdades. A aluna *R*, apesar de ter servido numa casa de família, teve um tratamento diferenciado da aluna *M* que é negra. *R* foi encaminhada pela família em que trabalhava para o casamento, pois era jovem, branca e de “boa aparência”. *R* casou-se com um rapaz da mesma igreja da família, com a aprovação desta. Já *M*, uma mulher negra e, hoje, mais idosa, nunca constituiu família, permanecendo trabalhando até os dias atuais em condições semelhantes ao trabalho escravo, como consta nos relatos:

Conheci meu marido na praia, quando fui com a família que trabalhava, daí eu encontrei ele (risadas). (aluna *R*)

Eu não casei, mal tive um namorado (risada tímida). (aluna *M*)

O grupo de sujeitos pesquisados apresenta muitas particularidades marcantes e também semelhanças. Aparentemente, as possibilidades, mesmo que limitadas pela classe social, foram mais amplas para as duas crianças brancas e, ainda mais, para a do gênero masculino. Apesar deste trabalho não ter a pretensão de discutir gênero e raça/etnia, estas questões se evidenciaram no decorrer da análise. Somando-se à classe social, mais evidente ao se tratar de estudantes da EJA, a trajetória das mulheres explicitou uma sobreposição de condicionantes sociais que delimitaram um campo de possibilidades de vida bastante restrito: serem “entregues” para “serem criadas”, ou melhor, para trabalharem desde a infância em casas de família que lhes negaram o acesso à educação. A questão da raça/etnia torna a vida ainda mais limitada no caso da mulher negra, que vive em um regime de trabalho nos remete às heranças da escravidão. Essas reflexões nos levam a questionar que espaços para a construção/ampliação/modificação da subjetividade é possível sem a mudança

das condições objetivas de vida. De qualquer modo, para todos os sujeitos, o espaço da escola tem se apresentado como um lugar muito importante, como um tempo para si que muitas vezes não existe fora da escola. Neste sentido a escola, além do compromisso com a aprendizagem, precisa aprender a lidar com a produção de subjetividades. Não apenas subjetividades dispostas a aprender, pois vontade não falta a esses educando, mas subjetividades capazes de modificar a posição de incapacidade, de medo, de passividade, de subserviência em que se encontram, para uma posição de sujeito não sujeito, ou seja, de pessoa que se reconhece como sujeito de direito. de desejos, e de possibilidades de aprender. .

## 6. E O QUE FICA DA PESQUISA

Por não ter tentado  
Com medo de errar  
De ficar parado  
Preso no mesmo lugar  
Vendo a vida passar  
E não ter tentado  
Com medo de errar  
De ficar parado  
Preso no mesmo lugar

*(O Que Fica- Nando Motta)*<sup>6</sup>

Esse trecho de música ilustra o movimento que me levou à pesquisa. Também destino a letra desta música aos sujeitos da pesquisa que persistem num sonho que os motiva - a alfabetização.

Este trabalho buscou apresentar e discutir alguns elementos envolvidos no processo de aprendizagem que dizem respeito à subjetividade dos sujeitos. Vimos que a subjetividade é construída nas histórias de vida, e é marcada por singularidades e semelhanças de um grupo social, ao qual se sobrepõem as questões de gênero e raça/etnia. A metodologia de pesquisa se fundamentou em entrevistas/relatos de história de vida, baseados na livre expressão do sujeito de pesquisa para que esse se sentisse à vontade ao contar suas vivências. Para cada um dos estudantes participante coube um tipo de expressão ou diferentes abordagens do pesquisador. Todos contaram sua história, nos momentos ofertados pela autora, “despejando” seus sentimentos e lembranças com muita confiança.

Situações intrínsecas às condições sociais produzem subjetividades que limitam ou auxiliam o processo de aprendizagem. Através dos relatos orais

---

<sup>6</sup> MOTTA, Nando. **O QUE FICA**. Disponível em <http://www.vagalume.com.br/nando-motta/o-que-fica.html>. Acessado em: 25 de mar. de 2015.



sobre as vivências dos alunos, vimos emergir uma multiplicidade de fatores que constituem o sujeito: a subjetividade individual e social, construídas nas relações interpessoais, as emoções e sentimentos envolvidos, os trajetos de vida que constituirão as experiências e os saberes daí advindos, todos contemplados nos relatos.

A educação em geral, e as escolas e professores em particular, não estão preparados para acolher os alunos e suas “barreiras” da vida. Ainda mais se considerarmos que tudo o que o aluno viveu e vive proporciona ou não a construção/mudança de seu espaço subjetivo, carregado de emotividades, muitas vezes sendo origem de suas dificuldades de aprendizagem. A escola, na maioria das vezes, já tem um currículo pronto e fechado, independente do sujeito, sendo esse mais um entrave para os adultos que buscam ali aprender o que não conseguiram na infância.

Mesmo que algumas instituições de ensino ou professores desconsiderem as realidades dos alunos (e sujeitos pesquisados), ali sempre existirão as marcas da própria história de vida. Essas marcas influenciarão nos processos de aprendizagem, sem excluir as lembranças de não poder fazer escolhas, de passar fome, de não ter a oportunidade de ir à escola, ou trabalhar em uma fase na qual ainda deveria vivenciar o brincar.

Como resultado da pesquisa, apareceram nos relatos as semelhanças do grupo pesquisado como o trabalho infantil (sem o direito de escolha), o difícil acesso à escola, e questões do gênero que intervém nas possibilidades de vida; contribuindo ou dificultando os processos de aprendizagem.

O aluno *L*, demonstrava medo e insegurança ao deparar-se com atividades de escrita e leitura, e nos relatos de sua história pode-se enxergar a ausência afetiva de alguém que assegurasse os seus cuidados básicos de vida durante a infância. Conforme seus relatos:

A dor da minha alma é não saber ler e escrever.

Os pais chamavam os meus amigos, perto da hora do almoço, para almoçar e tomar banho para ir pra escola (ele chorou) e ninguém me chamava.

Como analisamos neste trabalho, certas dificuldades de aprendizagem, podem ocorrer a partir da ausência das condições que favoreçam a produção de sentidos subjetivos capazes de promover a aprendizagem escolar, conforme Rossato & Martinez (2013, p. 296). Assim, é possível que o medo e a insegurança demonstrados nas atividades escolares tenham relação com os sentimentos de abandono vivenciados na infância.

A aluna *M* demonstra grande alegria em conseguir escrever seu nome, reafirmando o *nome próprio* como palavra significativa que pode servir de referência para o início da apropriação da língua escrita, conforme nos indica Ferreira (1999). Nas palavras de *M*: “agora eu já sei pegar um lápis. Já sei escrever meu nome. Não todo ele completo mas agora eu já sei.”(sorrindo). Os aspectos subjetivos, como a emocionalidade de grande alegria demonstrada pela aluna, produziram sentidos da escrita, colaborando no processo de aprendizagem.

A aluna *R* que apresentava dificuldade em opinar e se posicionar em aula nos revela que a “reflexão e as decisões tomadas pelo indivíduo singular legitimam sua condição de sujeito” (ROSSATO & MARTINEZ, p. 296). Na sua história ficam evidentes vários momentos de sujeição, sem a possibilidade de uma tomada de decisão própria. Primeiramente, vivia sob as decisões do pai, a seguir, da família para a qual prestava serviços domésticos e, por fim, sujeitada ao casamento, marido e filhos. Isso fica explícito também pelo fato dela ter buscado a escola por decisão do marido.

Muitas situações vividas pelos sujeitos da pesquisa não somente colaboram para o processo de novas aprendizagens, como também se tornaram determinantes da vida. Retoma-se como exemplo a rendição ao casamento ou ao não casamento, ou a submissão ao trabalho, quando essas situações não foram escolhidas por uma decisão própria, mas resultado de um “destino” ou “fatalidade” que atinge os grupos sociais menos privilegiados. E, no caso das mulheres, ou da mulher negra, duplamente ou triplamente oprimida pelas questões de gênero e raça/etnia. A dor veta, a dor restringe, a dor limita, a dor escraviza, a dor ensina.

Em suma, pudemos verificar com os resultados encontrados por meio da análise dos relatos de vida, que a subjetividade e a emocionalidade são importantes fatores de influência nos processos de aprendizagem destes sujeitos. O campo para pesquisa não se esgota neste trabalho; novas indagações surgem em relação aos fatores apontados, como as questões raciais e de gênero. Espero com esse trabalho - produzido dentro de um limite de tempo que não permitiu maior aprofundamento - levantar mais caminhos possíveis de pesquisa que contribuam na direção de novas perspectivas para a educação, nos quais se possam visualizar as singularidades intrínsecas nos processos de aprendizagem ou de não aprendizagem dos sujeitos adultos.

## REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. São Paulo: Nova Fronteira, 1987. p. 13.
- FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 48ª Reimpressão. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 2005.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GOLBERT, C. & MOOJEN, S.M. **Dificuldades na Aprendizagem Escolar**. In: O aluno problema, SUKIENNIK (org.). Porto Alegre, Mercado aberto, 1996.
- HICKMANN, Roseli Inês. **Ciências Sociais no Contexto Escolar: para além do espaço e do tempo**. IN: \_\_Org.). Estudos Sociais: outros saberes e outros sabores. Porto Alegre: Mediação, 2002. P. 10-19.
- MARRE, Jacques Léon. "História de Vida e Método Biográfico". In: Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, UFRGS, v.3, no. 3 jan/jul. 1991 p.89-141. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v28n1/v28n1a11.pdf>> Acessado em: 20 de mar. de 2015.
- ROSSATO, Maristela. MARTINEZ, Albertina M.. DESENVOLVIMENTO DA SUBJETIVIDADE: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. In: Revista **Psicologia escolar e educacional**. Maringá/PR. ABRAPEE. Vol. 17 N. 2, 2013. Disponível em:< [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572013000200011&script=sci\\_artt\\_ext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572013000200011&script=sci_artt_ext)> Acessado em: 14 de abr. de 2015.
- SALLES, Paulo. 1989. **O que é brinquedo**. Editora brasiliense, São Paulo.
- TACCA, Maria Carmen V. R.. REY, Fernando L. G.. PRODUÇÃO DE SENTIDO SUBJETIVO: As singularidades dos alunos no processo de aprender. In: Revista **Psicologia, Ciência e Profissão**. São Paulo. CFP. Vol. N. 1,2008.

# ANEXOS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) senhor (a):

Por meio deste Termo, solicito a sua colaboração como também a autorização para realizar uma a entrevista sobre “*Histórias de vida*” relacionada ao Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia/UFRGS.

A pesquisa ocorrerá por meio de gravações de fala e registros escritos dos relatos orais das memórias e vivências também em relação às aprendizagens, analisando de que forma as histórias de vida influenciam na aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As informações e resultados da pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Este trabalho é orientado pela Professora Denise Comerlato, do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS (33083099). Coloco-me a disposição para eventuais esclarecimentos que se fizerem necessária, através do telefone (51) 98990971 ou e-mail: [bicaivanov@hotmail.com](mailto:bicaivanov@hotmail.com)

Bárbara Gonçalves Ivanov

---

### AUTORIZAÇÃO

Pelo presente, eu \_\_\_\_\_ autorizo a realização da pesquisa sobre “*Histórias de vida*”, orientada pela Professora Denise Comerlato (FACED/UFRGS), desenvolvida pela graduanda em Pedagogia Bárbara Gonçalves Ivanov. Estou ciente que posso desistir da participação nesse estudo a qualquer momento.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de agosto de 2015.

Assinatura \_\_\_\_\_

**Questões para a entrevista:**

Como foi o seu nascimento?

Quais foram as pessoas mais importantes para a sua vida/ na infância?

Como foi o seu primeiro contato com a escola(memórias)?

Como era seu relacionamento com os colegas da escola?

Você tem irmãos? Conte um pouco sobre eles (e vida escolar). Conte um pouco sobre o seu contato e dos seus pais/irmãos com a leitura e a escrita.

Qual a pessoa mais próxima de você?(família/outras relações). O que as pessoas as pessoas mais próximas falam sobre você estar estudando?

Com quem você mora? Qual o seu estado civil atual?

Conte um pouco sobre suas experiências profissionais. Hoje qual a sua atividade/emprego?

Quais os campos de conhecimento você tem mais dificuldade/facilidade, necessidade e/ou interesse (matemática, português, geografia, etc) quais deles você utiliza no cotidiano (banco, tecnologias, compras, diversas situações)e para que?

Por que/como você resolveu estudar?

O que você espera da escola?

Que coisas boas a escola tem? O que poderia melhorar?

Quando você tem alguma dificuldade (situações do cotidiano/escola) quem o auxilia, caso você precise?

Qual título você daria para a sua história de vida?

Lembro de uma professora...

Na escola meu sonho era...

Eu tinha um(a) colega...

Se eu pudesse voltar à infância...

O que eu mais gosto em mim...

Uma qualidade minha é...

Um defeito meu é...

Eu gostaria de ser...

Um conhecimento meu...

Não gosto de errar...

