



## A ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA FEMININA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA UFMG: SUBJETIVIDADE E MEMÓRIA

**Míria Gomes de Oliveira** – miriagomes@hotmail.com  
Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil;  
<https://orcid.org/0000-0002-2237-84997>

**Maria Marlete de Souza** – marletedesouza@gmail.com  
Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil;  
<http://orcid.org/0000-0003-3749-9557>

**RESUMO:** O presente artigo apresenta reflexões sobre o ensino do gênero literário escrita autobiográfica em sala de aula e mostra como essa prática pode possibilitar o trabalho com discussões sobre as questões sociais, gênero e raça no PROEMJA do Centro Pedagógico, UFMG. Para isso, buscamos, a partir de obras das escritoras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, práticas de escrita autobiográficas que trouxessem a perspectiva literária feminina da “escrevivência” (EVARISTO, 2017). Contamos com o apoio teórico de autores como FREIRE (1979), FERRARO (2010), FERREIRA (2015), GOMES (2011) e LEJEUNE (2008), entre outros. O objetivo é pesquisar o lugar da escrita feminina problematizando questões tais como gênero, classe, raça/cor, e entender como elas estão presentes na tessitura dos textos da perspectiva dos estudos sobre interseccionalidade (CRENSHAW, 2002) destes marcadores de diferença. A perspectiva metodológica desse estudo consiste em uma pesquisa qualitativa com base na aplicação de questionários, realização de sequências didáticas em sala de aula e trabalho de campo, com imersão etnográfica. Neste texto, trazemos as análises iniciais das histórias de vida contadas pelas educandas em seus textos autobiográficos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de jovens e adultos; Gênero; Escrita; Memória.

### 1 O ENSINO DA ESCRITA LITERÁRIA E AUTOBIOGRÁFICA NO PROEMJA/UFMG

Neste artigo analisamos a escrita autobiográfica feminina de dez mulheres matriculadas no primeiro ano da modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG no ano de 2018 e 2019. A pesquisa tem como objetivo geral analisar a produção textual autobiográfica e entender como as questões relacionadas à raça, gênero e classe social se apresentam na tessitura do texto das educandas. Buscamos, ainda, entender o papel da leitura e escrita literárias. Nossas interlocutoras são dez mulheres com idades entre 41 e 81 anos, selecionadas dentre os vinte e oito educandos da EJA no CP/UFMG.

Segundo dados das Nações Unidas (2010, p. 19), em cada três adultos que não sabem ler nem escrever no mundo, dois são do sexo feminino. Esses dados justificam o grande número de mulheres matriculadas na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos. Quem são essas mulheres? Certamente pessoas que não tiveram a oportunidade de completar sua escolaridade no Ensino Fundamental e Médio

na infância e adolescência. São jovens, adultas, idosas, em sua maioria pretas ou pardas<sup>1</sup>, donas-de-casa, pessoas que foram excluídas de seus direitos mais básicos e trazem consigo trajetórias, saberes, experiências e dúvidas, além de vontade de *recuperar o tempo perdido*<sup>2</sup> e aprender a ler e escrever, o que se traduz em liberdade. A produção escrita nos possibilitou compreender melhor suas trajetórias de vida; uma escrita via memória de suas próprias vidas, através da escrita autobiográfica.

Escolhemos o gênero textual "autobiografia" para realizar nossa intervenção pedagógica por se tratar de uma escrita que possibilita ao escritor relatar sua própria história de vida. Os gêneros textuais e discursivos tiveram destaque nas metodologias de ensino de línguas a partir das orientações dos PCNs, nos anos de 1997 e 1998: para além do ensino da gramática em si mesma, o discurso, as condições de produção, a estrutura de um gênero textual, passam a fazer parte do ensino de línguas. Como encontramos nos PCNs: "Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam" (BRASIL, 1998, p. 21)

O trabalho de campo foi constituído de discussão, pesquisa, leitura e escrita em sala de aula, bem como a leitura das biografias e de obras das escritoras negras Carolina Maria de Jesus (*Quarto de despejo: diário de uma favelada*) e Conceição Evaristo (*Poemas de recordação e outros movimentos*). Após a leitura das obras, foi proposta a discussão sobre as questões sociais, raciais e de gênero presentes no texto e a relação com contextualização com o momento atual das escritoras.

Partindo dessas informações, esta pesquisa apontou os seguintes problemas: como a escrita resgata a história de vida dessas mulheres considerando sua produção textual autobiográfica? Quais as dificuldades e estratégias presentes no percurso da leitura e da escrita? Em que medida o fato de serem mulheres, em grande maioria, negras e de baixa renda interveio nos seus processos de alfabetização e letramento?

Optamos por identificar nossas autoras pelo nome *Carolina* acompanhadas de números de um a dez, em referência à autora da obra "Quarto de despejo - Diário de uma favelada", Carolina Maria de Jesus.

Na coleta de dados, lançamos mão dos seguintes instrumentos de pesquisa: aplicação de questionário socioeconômico e cultural, escuta livre em sala de aula, e produção de textos autobiográficos escritos. A partir da discussão dos textos literários, iniciamos o trabalho de escrita autobiográfica em sala

---

<sup>1</sup> A partir do Censo Demográfico de 1872, o IBGE começou a usar as categorias: preto, pardo branco e caboclo. A partir de 1991, o IBGE incluiu uma quinta categoria, indígena, passando-se então a falar de cor ou raça, em vez de simplesmente cor.

<sup>2</sup> O termo "tempo perdido" é muito utilizado por sujeitos que interromperam os estudos por algum tempo. É como se o tempo fora da escola fosse considerado inútil, descartando todo conhecimento de mundo adquirido nesse percurso.

de aula. Dessa forma, foi possível, junto ao professor das turmas do PROEMJA/UFMG, a discussão das obras e a produção dos textos escritos.

## 2 A ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA: ESCREVIVÊNCIAS

A escrita literária de cunho íntimo e caráter subjetivo, focada no sujeito, é aquela que leva o indivíduo a fazer uma reflexão sobre sua própria vida, seu eu. Philippe Lejeune (2008) define autobiografia como "Narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade." (LEJEUNE, 2008, p.14).

Considerando a diversidade de gêneros textuais que retratam a "escrita de si", como por exemplo, biografias, autobiografias, romances autobiográficos, autoficção, autobiografias ficcionais, etc. torna-se difícil distinguir de forma objetiva as diferentes formas autobiográficas propostas. Segundo o autor, para que haja o chamado "pacto autobiográfico" é necessário que esteja presente no texto a reunião das seguintes categorias: escrita em prosa, que o tema seja referente à vida individual, que haja marca da identidade do narrador e do personagem e que seja uma narrativa retrospectiva. Quem é esse "eu" que fala? Ou quem diz algo sobre mim? A construção do texto autobiográfico é marcada pelo uso do pronome em primeira pessoa "eu", identificando aquele que fala e marcando a identidade do sujeito da enunciação e do enunciado. No capítulo "a autobiografia dos que não escrevem", Lejeune (2008) declara:

Escrever e publicar a narrativa da própria vida foi por muito tempo, e ainda continua sendo, em grande medida, um privilégio reservado aos membros das classes dominantes. O "silêncio" das outras classes parece totalmente natural: a autobiografia não faz parte da cultura dos pobres. Contudo, há cerca de 10 anos, uma nota técnica, a dos relatos de vida coletados pelo gravador e publicado em formato de livro, coloca à disposição do público a voz de camponeses, artesãos e operários. A "palavra é dada" a eles - ou seja, tomada deles para ser transformada em escrita. (LEJEUNE, 2008, p. 113)

Os textos elaborados pelas educandas da EJA estão marcados por esse "eu", mostram o caminho percorrido pelas autoras e apresentam suas "escrevivências"<sup>3</sup> de um campo discursivo comum, através de uma linguagem comum ao grupo. São mulheres em sua maioria negra, que querem mais que escrever suas autobiografias, querem contar suas trajetórias como protagonistas e autoras a partir de suas perspectivas de vida e, como a autora Conceição Evaristo, escrever suas vivências:

---

<sup>3</sup> Termo criado pela Autora Conceição Evaristo, disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99>.

Este termo nasce fundamentado no imaginário histórico que eu quero borrar, rasurar. Esse imaginário traz a figura da “mãe preta” contando histórias para adormecer a prole da Casa Grande. E é uma figura que a literatura brasileira, principalmente no período Romântico, destaca muito. Quero rasurar essa imagem da “mãe preta” contando história. A nossa “escrevivência” conta as nossas histórias a partir das nossas perspectivas, é uma escrita que se dá colada à nossa vivência, seja particular ou coletiva, justamente para acordar os da Casa Grande. [A escrevivência] seria escrever a escrita dessa vivência de mulher negra na sociedade brasileira. (EVARISTO, 2017).

Ao dar visibilidade às suas histórias, as autoras lançam mão de memórias ao passo que também as resignifica. Os textos representam, por um lado, a possibilidade de denúncia da opressão ainda guardada na memória e, por outro, a oportunidade de dar visibilidade aos fatos vivenciados. Para estas mulheres-educandas, a escrita, tão ausente em suas trajetórias, se torna um processo de ressignificação das experiências vividas ao longo dos anos. Nesse processo, aparece também o papel do professor-mediador entre a linguagem oral e a língua padrão, apontando para outras modalidades e práticas de letramento, como discutiremos a seguir.

## 2.1 LETRAMENTOS E ESCRITA LITERÁRIA NEGRA

De acordo com SOARES (2004), letramento é a tradução para o português da palavra inglesa "literacy" e é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”( p. 18). A autora aponta a dificuldade de formular uma definição precisa do fenômeno letramento porque ele cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, uso e função social.

O termo letramento é relativamente recente para os educadores brasileiros, mas temos registros do mesmo desde a década de 80. Mary Kato (1986) em sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* fez a primeira referência ao termo no Brasil. Na obra, a autora declara que apesar de a aprendizagem se constituir de "um processo global indivisível em sua descrição e compreensão", é possível isolar três aspectos metodológicos para serem examinados. O primeiro deles é a natureza da linguagem escrita como objeto de estudo; o segundo refere-se à leitura e à produção da linguagem escrita como atividades cognitivas e o terceiro é a compreensão dos processos de aprendizagem. Ao longo do texto, a autora vai discutindo como esses aspectos, do ponto de vista da psicolinguística, interferem na aquisição da linguagem. Segundo ela, ao trabalhar a linguagem, a escola tem como função:

introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 1986, p.7)

O tipo de processo utilizado no ato da leitura depende, segundo Kato (1986) de uma série de condições, tais como do grau de maturidade do sujeito como leitor; do nível de complexidade do texto; do objetivo da leitura; do grau de conhecimento prévio do assunto tratado e do estilo individual do leitor. Portanto, no ato da leitura, o leitor vai se deparar com inúmeros gêneros padronizados e específicos que lhe exigirá diferentes tipos de interpretação. Como observado, o termo letramento se refere às práticas sociais de leitura e escrita trabalhados dentro de um contexto social, que vai além da alfabetização, tornando o cidadão capaz de utilizar a linguagem escrita em seu cotidiano diário. Dessa forma, a alfabetização ganha uma nova roupagem, cuja função não se resume em decodificar símbolos, mas em construir conhecimentos e saberes que influenciam na formação da subjetividade dos sujeitos no processo de aprendizagem dentro do contexto social conforme lembra OLIVEIRA: 2014:

O significado político do letramento tem a ver com as formas que ele assume e com o papel que ele exerce no processo de idealização de uma sociedade democrática. As práticas de letramento escolar são, antes de tudo, armas contra (ou a favor) da opressão. Professores politicamente comprometidos criam espaços na educação formal para fazer da educação uma prática de liberdade porque acreditam ser esta a tarefa mais importante da escola. O mesmo contexto social que foi utilizado para fazer da aprendizagem da escrita uma forma de escravização (OLSON, 1997) passa a ser um contexto subversivo e libertário (FREIRE, 1983, p. 582).

Dessa forma, o compromisso subversivo e libertário está no centro da mediação do conhecimento trazido pelo professor, fazendo das práticas de leitura e escrita o lugar do letramento político. De fato, de 1986 aos dias de hoje, o termo letramento tem sido usado junto a recortes e dimensões específicas do ensino aprendizagem escolar tendo em vista responder, também, à diversidade de formas de opressão que a escrita possa reproduzir. No caso específico das práticas e textos literários trazidos à sala de aula de Língua Portuguesa, vale destacar que:

Desde o final do século XIX, as escolas brasileiras têm sido um dos principais contextos para estabelecer legitimidade para obras literárias. Ao longo do século XX, a grande maioria dos livros literários foi escrita por homens brancos de alta classe. É importante notar que o aumento da nação brasileira também é um ponto de virada para literatura brasileira. De um lado, novas tipografias, jornais, editores. Por outro lado, a (tradição da) ruptura com perspectivas coloniais e o discurso oficial da democracia racial e do clareamento através da mestiçagem. (OLIVEIRA, 2019, p. 148)<sup>4</sup>

Como esta pesquisa tem por objetivo perceber os sentidos relacionados às exclusões de raça, gênero e classe na escrita autobiográfica feminina, torna-se necessários trabalhar em sala a Lei 10.639/03 com inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica também na modalidade de EJA, com a construção da identidade social e racial na perspectiva do letramento racial

---

<sup>4</sup> Tradução nossa.

crítico, já que a maioria dos educandos e educandas da EJA é composta por sujeitos negros, incluindo aqueles que participaram da pesquisa em questão. Essa perspectiva abre caminho para se discutir o letramento para a diversidade Étnico-Racial, envolvendo os educandos e educandas no sentido de desenvolver uma consciência crítica sobre o preconceito racial que está posto, embora negado, e valorizar sua cultura. Refletindo sobre as possíveis formas de letramento racial crítico, FERREIRA (2015), entende que:

[...] para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar. Também é necessário trazer estas discussões para a área de línguas, pois a área da linguagem também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade. (FERREIRA, 2015. p. 36)

Em nossa proposta pedagógica, as educandas da EJA escrevem a leitura de suas próprias vivências autobiográficas. O caminho traçado por elas é composto por três ações importantes para este estudo. São elas: lembrar, narrar e escrever. Discutimos cada uma dessas ações e relações de sentido entre elas: o verbo *lembrar* que nos remete a algo ou alguém no passado e utiliza o combustível da memória para *narrar* no presente. Trata-se de um momento delicado pois o processo envolve a emoção de trazer para o presente, as marcas do passado. Os sujeitos projetam uma imersão na memória em direção às suas experiências de vida. Ao narrar suas histórias, elas vão selecionando os fatos que mais destacaram, causaram emoção e marcaram suas vidas. Além da linguagem verbal, as escritoras lançaram mão de desenhos, fotos e colagens que também traziam informações importantes sobre elas.

É recorrente, nos textos, a negação do direito à educação relacionada ao casamento e à necessidade de sustento da casa. Além das questões socioeconômicas, a questão de gênero é um marcador de diferença no que se refere à maternidade como dever exclusivo das mulheres, conforme relata Carolina 10:

"Comecei a trabalhar aos doze anos, mas o trabalho começou a atrapalhar meus estudos. Como se não bastasse, arrumei um namorado, o que atrapalhou mais ainda a situação. Após algum tempo de namoro, engravidei, e conseqüentemente tive que parar com os estudos." (Carolina 10 - 41 anos)

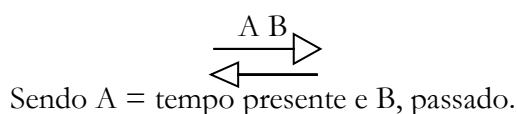
Por se tratar de uma escrita autobiográfica, os verbos estão no passado, lugar que marcou momentos de muitas dificuldades e exclusão social, mas é um passado que tem muita importância na vida dessas mulheres. Esse passado é trazido, via memória, para ressignificar o que já foi, contrastar com o que é agora, com o que virá no futuro e registrado no papel. Junto aos saberes adquiridos ao longo dos

tempos, a escrita autobiográfica é o lugar de *entender-se*, considerando os aspectos sociais, políticos, econômicos, de gênero e raça.

Percebemos que, nesse processo, o personagem-autor se transforma em outro sujeito que olha para trás, projeta o "eu" no passado e volta ao presente. Os relatos produzidos pelas educandas da EJA são clarões de uma luz de *lanterna* apontada para o tempo passado ressignificando o presente. A lanterna, metaforicamente, reflete e apresenta um retrato da vida vivida e revivida através dos textos autobiográficos. Apontar a *lanterna* para o passado não é uma tarefa muito difícil. Difícil mesmo é acompanhar o trajeto da luz e se deter em cada clarão, cujas marcas foram redesenhadas pelo tempo. Os clarões representados pela fome, dor, pobreza, falta, solidão e tristeza, gerou, em muitos momentos em sala, lágrimas que se multiplicaram em outros olhares. É preciso lembrar-se da lanterna, pois ao separar-se dela, inevitavelmente, volta-se à realidade. Há uma relação muito forte e coesa entre autor e obra quando se trabalha com um texto autobiográfico, não ficcional. Nele, a escrita não nega seu criador, traz traços bem marcados do seu sujeito-autor que, focalizando sua história, elabora sua escrita com o estilo de cada mulher-escritora.

A produção de outros sentidos configurou com a apresentação de relatos vivenciados e construídos subjetivamente. Observamos aspectos singulares de cada educanda por um lado e, por outro, uma linha em comum entre os textos de autoria negra feminina e os textos autobiográficos que trazem o sofrimento vivenciado ao longo do tempo. Trata-se de uma escrita de reflexões interiores, buscada, muitas vezes, na alma e trazida para a superfície junto com um sentimento duplo de tristeza e superação.

Escrever a autobiografia é uma chance de voltar ao passado e trazê-lo, via memória, ao presente. Se fosse possível representá-lo através de setas em movimento, teríamos:



É importante ressaltar que as educandas da EJA se posicionam, através da escrita, sobre o tempo passado com a linguagem dos conhecimentos que têm no presente. Assim, **Carolina 7** escreveu:

“Eu sou de uma família humilde, meus pais eram agricultores e moramos na zona rural do estado de Sergipe. Éramos doze irmãos e eu tinha que olhar as crianças para minha mãe ajudar na lavoura. A escola era muito longe e não tinha transporte para as crianças [...] Hoje faz quatro anos que eu estudo na Educação de Jovens e Adultos. Com a ajuda de Deus quero terminar meus estudos.” (Carolina 7 - 68 anos)

A escrita de Carolina 7 apresenta vários aspectos de classe e gênero como fatores determinantes à negação do direito à educação na infância e na adolescência, tais como o trabalho infantil, falta de escola e transporte escolar e dificuldades financeiras. O fato de serem mulheres, em sua maioria, negras e de

baixa renda, interveio em seus processos de alfabetização e letramento, levando à interrupção da vida escola.

Outra questão importante observada nos textos autobiográficos é o valor social da leitura e da escrita. Estar no PROEMJA é uma possibilidade de inserção no mundo da escrita e, com isso, uma possibilidade de vir a ter uma profissão, encontrar um emprego melhor, fazer uma faculdade, como **Carolina 9** afirma em seu texto:

“Quero seguir em frente e por isso voltei a estudar aos 57 anos. Quando aprendi a ler, percebi o quanto a leitura mudou a minha vida. Aprender a ler e escrever foi uma experiência única para mim, pois uma pessoa que não sabe ler nem escrever é comparada a uma pessoa que não enxerga. Os dois estão com a escrita nas mãos, mas não entende nada.” (Carolina 9 - 61 anos)

Lembrar-se do passado, contar sua própria história e registrá-la no papel, após todo processo de leitura e discussão de obras de autoria negra, tornou-se para educandas uma espécie de denúncia e um desabafo. A constituição identitária presente nos textos autobiográficos das mulheres do PROEMJA se interligam às *questões de gênero*, quando envolvem separação, morte ou abandono do companheiro e a dedicação à criação dos filhos e às atividades domésticas pelas mulheres; *de classe*, quando remetem às mudanças de domicílio, à fome e à pobreza e *trabalho*, quando o sujeito deixa a escola para trabalhar e contribuir com o sustento da família.

Esse pertencimento identitário constitui os motivos principais para o abandono da escola e está marcado em todas as narrativas, conforme apresentado no quadro 1 abaixo:

**Quadro 1** – Interrupção e retorno aos estudos – Alunas EJA

| Total de educandas | Motivo da interrupção dos estudos |   | Motivos do retorno à escola |                    |
|--------------------|-----------------------------------|---|-----------------------------|--------------------|
|                    | 10                                | Trabalho fora de casa e ajudar nas tarefas domésticas | 8                           | Cursar a faculdade |
| Falta de escola    |                                   | 2   | Concluir Ensino Médio       | 4                  |

Fonte: Dados da pesquisa.

Os motivos alegados pelas dez educandas selecionadas sobre as razões que as levaram a interromper e retomar os estudos são os seguintes: 8 delas disseram que interromperam os estudos para trabalhar em casa cuidando dos irmãos ou fora de casa para ajudar a sustentar a família. 2 delas alegaram que a interrupção dos estudos se deu pela falta de escola na região onde viviam. Com relação ao retorno à escola, 6 delas querem cursar a faculdade, enquanto 4 declaram interesse em concluir o Ensino Médio, conforme quadro 1. Segundo Freire, quando os oprimidos descobrem quem é o opressor eles se engajam na luta contra a opressão em busca de sua libertação; passam a crer em si mesmos e superam sua

“convivência” com o regime opressor (Freire, 1979, p. 56). Essa busca pela escola que possibilita a inclusão social dos sujeitos na modalidade da EJA, pode ser considerada um caminho por essa “libertação”, visando uma perspectiva de mudança e escapar do regime opressor que exclui.

Nossa intenção é que os dados apresentados nos ajudem a interpretar o perfil de cada mulher negra, sujeitos desta pesquisa, direcionando o olhar do leitor para o lugar social e cultural ocupado por cada uma delas. A faixa etária de mulheres entre 41 e 81 anos indica que a idade não é empecilho para retornar à escola. Com relação à etnia, temos um total de 8 educandas negras, considerando pretas e pardas e 2 educandas brancas. O fato de termos um número maior de negras, compondo o total de educandas pesquisadas, nos faz concluir que além do recorte socioeconômico, temos também o recorte racial, por ser uma especificidade dos sujeitos da EJA como apontados em pesquisas nacionais. Outro fator que nos chamou à atenção foi a opção religiosa de cada uma das mulheres pesquisadas, sendo 6 católicas, 3 evangélicas e uma cristã. Sete das educandas voltaram a estudar por próprio interesse, enquanto três declaram que retomaram os estudos por incentivo de familiares ou amigos.

### 3 DESIGUALDADES NA EJA: GÊNERO, RAÇA E CLASSE

As mulheres negras constituem um grupo importante da EJA no Brasil, caracterizando-se como um público predominante na escola. Tomamos assim o conceito de interseccionalidade Crenshaw (2002) já que ele permite a compreensão da dinâmica das conexões entre dois ou mais eixos de subordinação, em especial, nas relações estruturadas pelo racismo. Abordamos a escrita feminina no PROEMJA – UFMG, entendendo o preconceito racial enquanto produtor das desigualdades naturalizadas na vida social, mas que, na realidade, são estruturadas através de marcas biológicas e culturais da população negra.

Nos textos autobiográficos construídos por nossas interlocutoras do PROEMJA e nos questionários preenchidos por elas, temos dados suficientes para dizer que estas mulheres agregam estes marcadores de diferença que muitas vezes impossibilitam o acesso a direitos básicos, incluindo o ingresso à educação de qualidade social. Elas carregam as especificidades dos sujeitos da EJA e buscam trilhar caminhos para enfrentar as diversas opressões estruturais, ancoradas na interseccionalidade desses marcadores de diferença. Buscam sair do “não lugar” atribuído a elas marcado desde a infância e caminhado junto até a vida adulta. Após cuidar da família e com os filhos crescidos, voltam para a escola que é o lugar, que é a instituição que agrega valores e possibilita alcançar outros lugares. Estes valores são concluir o Ensino Médio, fazer faculdade, ter uma profissão. A idade não importa; o que passou ficou na memória e está autobiografado; e o que realmente importa é o agora e o que virá depois.

De acordo com pesquisa do IBGE<sup>5</sup>, referente aos dados de 2018, 11,3 milhões de pessoas no Brasil (6,8% da população) com 15 anos ou mais, são analfabetas. Desse total, 9,1% são pretos ou pardos enquanto a taxa de analfabetos de pessoas brancas é de 3,9%. O número de analfabetos está concentrado na região Nordeste seguido do Norte (7,98%), Centro Oeste (5,40%), Sudeste (3,47%) e Sul (3,63%). Do total de analfabetos divulgados, 6,6% são mulheres, enquanto 7,0% são do sexo masculino.

Os dados nos mostram um número maior de homens, mas nas escolas, encontramos um número maior de mulheres matriculadas, como na escola em que foi realizada esta pesquisa. Esse fato justifica o número significativo de mulheres que após criarem os filhos e cuidarem da família, retomam o percurso escolar com o objetivo de aprender e adquirir sua autonomia e o exercício de sua liberdade, para além das demandas familiares. Esses dados nos leva a pensar também sobre a relação entre raça, classe e gênero, o que faz com que o desenho da nossa sociedade apresente um quadro de desigualdade desses três seguimentos na educação escolar brasileira. Sobre isso, relata **Carolina 3**:

“Tudo ia muito bem até que aos dezessete anos engravidei e conseqüentemente, parei de estudar para cuidar da minha filha. Em 2010, com cinquenta e quatro anos, retomei meus estudos”.  
(Carolina 3 - 62 anos)

Vale retomar, aqui, as questões interseccionais que envolvem as mulheres da EJA. As questões de gênero, cor/raça e classe social marcam as subjetividades de cada uma delas e se mostram em sua escrita autobiográfica. De acordo com Ferraro (2010), as variáveis sexo, cor/ raça, em relação à educação, obedecem a uma lógica distinta. A partir de 1960, a desigualdade entre homens e mulheres se inverte (inversão de hiato de gênero); as mulheres superam os homens em número na escola. Por outro lado, a desigualdade de raça/cor se mantém constante (aproximadamente dois anos de estudos) da população negra com relação à branca (FERRARO, 2010, pp. 513-514). O referido autor enfatiza, ainda, que existe uma relação direta com as questões sociais, de gênero e raça/cor. No caso das mulheres negras, há um duplo enfrentamento das desigualdades no que se refere às questões de gênero (sua relação frente ao homem) e raça (frente às mulheres brancas). Esse enfrentamento, aos poucos, mostra que é preciso resistir para mudar as estruturas racistas presentes nas instituições brasileiras. Segundo Conceição Evaristo, apesar das condições adversas que as mulheres negras vêm enfrentando, elas têm e tiveram papel importante na formação da identidade brasileira, empreendendo lutas contra o racismo e o desmascaramento do mito da democracia racial, além de atrair interesses de outros segmentos da sociedade civil organizada (Evaristo, 2016, p. 109).

---

<sup>5</sup> Agência Brasil, disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-06/analfabetismo-no-brasil-cai-entre-2016-e-2018-de-72-para-68>. Acesso em 14/11/2019.

Nos últimos anos, esse enfrentamento vem ocorrendo em várias frentes contra a violência doméstica e ao racismo, bem como a luta pelo direito e acesso ao ensino público de qualidade. De acordo com Gomes (2011), assistimos atualmente no Brasil, a articulação da comunidade negra organizada pela implementação de políticas e práticas educacionais específicas para a comunidade negra, como as Políticas de Ações Afirmativas, reivindicando acesso à educação, saúde, trabalho, etc. (GOMES, 2011, p. 89). Ainda segundo a autora, “o movimento negro trouxe a discussão sobre a desigualdade racial para a arena política, para o debate público e para as práticas e currículos escolares da educação básica, da universidade e também da EJA.” (GOMES, 2011, p. 90).

Analisando os dados acima, podemos verificar que não há como pesquisar os sujeitos da EJA sem trilhar os caminhos das desigualdades de classe, de gênero e raça no Brasil. São questões que caminham juntas e por isso, constituem a condição perversa reservada às mulheres. O perfil sociocultural das educandas da EJA, participantes desta pesquisa, e as histórias de vida contadas em seus textos autobiográficos revelam e confirmam os dados do IBGE. Os indicadores apontados reforçam nosso entendimento e constatação com relação aos sujeitos da EJA e, especialmente, às educandas do PROEMJA: mulheres, em grande maioria, negras, que interromperam os estudos ou não frequentaram a escola para cuidar da família e pertencem a uma classe social *desprivilegiada*. Freire (1979), ao falar sobre a importância da alfabetização, declara que seu ponto mais exato seja, talvez, "aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se". Assim, na medida em que o sujeito se vê como testemunha de sua própria história, constrói uma consciência reflexiva e se torna responsável por ela. Mais ainda, se tornará consciente dos seus direitos para "aprender a dizer a sua própria palavra, seu mundo, sua história na qual se sabe autor" (FREIRE, 1979, p. 4). Se um dos caminhos para a liberdade é a educação, então, para as educandas da EJA, a escola é o objetivo a ser atingido mais tarde. Essa liberdade, que segundo Freire "é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz". (FREIRE, 1979, p. 35). **Carolina 9** afirma em seu texto:

“Quero seguir em frente e por isso voltei a estudar aos 57 anos. Quando aprendi a ler, percebi o quanto a leitura mudou a minha vida. Aprender a ler e escrever foram uma experiência única para mim, pois uma pessoa que não sabe ler nem escrever é comparada a uma pessoa que não enxerga. Os dois estão com a escrita nas mãos, mas não entende nada.” (Carolina 9 - 61 anos)

A conscientização da opressão é o fator primordial para a busca da liberdade. A opressão se enfraquece na medida em que práticas educacionais conscientizadoras da desigualdade social em que vivemos possibilitam ao sujeito libertar-se, trazendo oportunidade de ressignificar e libertar-se da opressão. "Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para

ir compreendendo a necessidade da libertação?" (FREIRE 1979, P. 32). Parafraseando Freire, podemos indagar: quem melhor que as autoras Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus para nos exemplificar, com suas histórias de vida marcadas pela “falta” e opressão, que viveram por serem mulheres, pobres e negras?

A *falta* e a *fome* presentes na vida das autoras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, está, também, presente na vida das “Carolinas” da pesquisa. Os textos apresentados por elas estampam a realidade e a exclusão social vividos pelas autoras, quando juntamente com outros indivíduos que moravam na rua, foram retirados pelo Prefeito do centro da cidade de São Paulo e empurrados ou “despejados” junto às margens do Rio Tietê na favela do Canindé. Daí o nome Quarto de Despejo. O objetivo do prefeito era, então, afastar e esconder aqueles que eram consideradas *minorias indesejadas*: negros e retirantes pobres do nordeste do Brasil. Carolina Maria de Jesus, com sua garra e resistência, mostrou ao Brasil e a vários países do mundo, através da obra *Quarto de Despejo, diário de uma favelada*, o que o governo de São Paulo, assim como muitos outros governantes do Brasil atual, tentam esconder: o racismo, o feminicídio e a desigualdade social perversa que perpassa a sociedade brasileira. Carolina Maria de Jesus foi uma mulher negra, pobre, catadora de papel, moradora de uma favela que sabia escrever livros. A escrita era diária, pois a vida exigia a luta diária pela sobrevivência. A obra reflete o enfrentamento da personagem contra a fome. Será que ela tinha consciência da importância daqueles textos? Tinha a intenção de mostrar ao mundo as verdades de uma face cruel da nossa sociedade? Para além das questões autorais, interessa-nos, lembrar, Passeggi & Souza (2017), sobre a escrita autobiográfica:

As narrativas propõem uma nova episteme, um novo tipo de conhecimento, que emerge não na busca de uma verdade, mas de uma reflexão sobre a experiência narrada, assegurando um novo posicionamento político em ciência, que implicam princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito social, valorizadores de sua capacidade de reflexão, em todas as idades, independentemente do gênero, etnia, cor, profissão, posição social, entre outras opções. (PASSEGGI & SOUZA, 2017 p. 11)

Os textos das educandas negras e pobres da EJA sobre suas histórias de vida, também apresentam esta realidade de exclusão social vivida diariamente. O fato de terem deixado a escola, seja para trabalhar fora ou dentro de casa, já configura um fator de desigualdade social importante na nossa sociedade até os dias atuais, como relata **Carolina 1**:

"[...]Fiquei me lembrando das brincadeiras que fazíamos juntas, como pedir alimentos como fubá, leite em pó e arrozina na escola para a professora. A gente cozinhava tudo no fogo de lenha e comia para matar a fome. A fome era tanta que comia até aqueles formigões, chamados de tanajura. É uma espécie de formiga com a bunda bem grande que parecia um amendoim torrado." (Carolina 1 - 62 anos)

O fato de serem mulheres, negras e de baixa renda interveio em seus processos de alfabetização e letramento. As dificuldades encontradas por essas mulheres são muitas e estão estampadas em seus textos autobiográficos, passando por discriminação no emprego, violência doméstica, moradia precária, baixos salários, fome, até a negação do direito à educação.

Os textos autobiográficos apresentados pelas alunas da EJA nos possibilitam compreender que, mesmo estando em outros espaços e em outros tempos, a memória construída ao longo dos anos mantém viva a trajetória percorrida por cada uma durante todo esse tempo e, mostram que, mesmo passando por situações de racismo e dificuldades financeiras, elas acreditam na educação e na reconstrução de uma vida melhor ao retomarem o percurso escolar.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das autobiografias de mulheres do PROEMJA\_UFMG contribui para uma melhor compreensão do universo feminino e sua relação com a escola e o mundo que as cerca. Os textos mostram como os motivos pelos quais elas interromperam e depois retomaram seus estudos fatores marcados pelas questões de raça, gênero e classe. As alunas da EJA tomam como sendo suas as razões pelas quais abandonaram a escola: "engravidei", "mudei de cidade", "não tinha material escolar". É como se fossem elas próprias as culpadas por todo processo de opressão vividos ao longo dos anos. As dificuldades encontradas, criação dos filhos, a questão da sobrevivência e da superação, enfim as questões sociais, de gênero e culturais presentes em cada relato de vida, marcam cada indivíduo, juntamente com os seus. O machismo opressor e a desvalorização do trabalho doméstico intervieram diretamente no processo de alfabetização e letramento de nossas Carolinas. As dificuldades encontradas são muitas: a gravidez precoce, o assédio moral, a violência simbólica até chegar à violência doméstica física que caracteriza o masoquismo presente em toda relação abusiva.

Nos textos autobiográficos analisados, as críticas sobre os problemas sociais se referiam sempre sobre o momento atual, o que ficou no tempo são somente lembranças. As alunas da EJA, no momento presente, têm consciência dos fatos passados, relatam seus problemas e emitem opinião crítica ao sistema. Parecem tomar consciência da opressão instalada no meio em que viveram ao passo em que se voltam para esse passado sofrido ressignificado. Como dito por Freire (1979) "...é fundamental, então que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora". (FREIRE, 1979, P.37). Ao tomarem consciência das forças opressoras do sistema social em que vivem através do texto literário, a situação de opressão do passado é vista de forma crítica, levando à ressignificação dos fatos ao seu redor no momento atual. Nas discussões em sala de aula sobre obras em que Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo tratavam de diversas questões sociais de

gênero e raça em seus textos, as alunas traziam o debate para o terreno fértil de suas vivências, focalizando suas próprias histórias.

Desejamos que as educandas do PROEMJA voltem a escrever sobre suas vidas apresentando uma escrita de superação do preconceito racial e dos diversos problemas vivenciados no passado. Que a lanterna da memória focaliza um caminho em que sua luz se detenha e aponte novas possibilidades e estratégias para percorrerem a caminhada que sabemos ser longa e difícil, mas possível se revestida de incansável insistência. Trata-se de uma escrita de denúncia, desabafo, mas também de superação, de mulheres que resistiram a situações de exclusão social junto à família. Por isso elas são vitoriosas, pelo percurso, trajetória e superação. Por isso são as “Carolinas” do PROEMJA.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Nacionais Curriculares- Terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental - língua portuguesa**. Brasília – MEC, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em 17/12/2019.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, 10(1), 171-188, 2002.

EVARISTO, Conceição. O entrecruzar das margens – gênero e etnia: Apontamento sobre a mulher negra na sociedade brasileira. In: **A escritora Afro-Brasileira: Ativismo e Arte Literária**, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Poemas de recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FERRARO, Alceu Ravello. **Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social**. *Educação e Pesquisa*, UFRGS, v. 36, n. 2, mai/ago. 2010, pag. 505 - 526. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a06v36n2.pdf>. Acesso em 13/02/2018

FERREIRA, A. J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa, PR: Editora Estúdio Texto, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOMES, Nilma Lino. **Educação de jovens e adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais**. In

SOARES, L., GIOVANETTI, M. A. G. de C., GOMES, N.L. (org). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: autêntica, 2011.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo: Diário de uma favelada**. São Paulo: Ática. 2000.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita, uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

LEJEUNE, Philippe, **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. **Interação, utopia e a construção de uma escola inclusiva**. *Alfa*, São Paulo, v. 58, n. 3, p. 571-59, 2014.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. RACIAL EDUCATION IN BRAZILIAN CHILDREN'S LITERATURE TEACHING. *International Journal for Innovation Education and Research*, v. 7, n. 7, p. 147-159. <https://doi.org/10.31686/ijer.Vol7.Iss7.1591>.

PASSEGGI, M. C. y SOUZA, E. C. **O Movimento (Auto) Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional**. *Revista Investigación Cualitativa*, v. 2, n. 1, p. 6-26. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>.

RELATÓRIO Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. – Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188644>. Acesso em 14/11/2019.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

***Title***

Autobiographical female writing and adult education program at UFMG: subjectivity and memoirs.

***Abstract***

This article presents reflections on teaching of autobiographical writing in adult education classroom and issues on race, gender and class at EJA High School Program -UFMG. Starting with Carolina Maria de Jesus and Conceição Evaristo books which bring the female literary perspective of writing (EVARISTO, 2017), we take the theoretical support of authors such as FREIRE (1979), FERRARO (2010), FERREIRA (2015) GOMES (2011), and LEJEUNE (2008). Our goal is to research on the place of female writing by problematizing the female writing from the perspective of intersectionality studies (CRENSHAW, 2002). The methodological perspective of this study consists of a qualitative research based on the application of questionnaires, conducting of didactic sequences in the classroom.

***Keywords***

Adult Education; Gender; writing; Memorie.

---

Recebido em: 17/11/2019.

Aceito em: 26/12/2019.