

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA – PROMESTRE

Maria Marlete de Souza

A ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA FEMININA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: Subjetividade e memória

BELO HORIZONTE
2020

Maria Marlete de Souza

A ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA FEMININA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Subjetividade e memória

Dissertação apresentada ao Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência – Promestre da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação e Docência.

Linha de pesquisa: Educação de jovens e adultos

Mestranda: Maria Marlete de Souza

Orientadora: Míria Gomes de Oliveira

BELO HORIZONTE

2020

S729e
T

Souza, Maria Marlete de, 1962-

A escrita autobiográfica feminina na educação de jovens e adultos [manuscrito] : subjetividade e memória / Maria Marlete de Souza. - Belo Horizonte, 2020.

160 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Míria Gomes de Oliveira.

Bibliografia: f. 130-134.

Apêndices: f. 135-160.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de adultos -- Teses.
3. Mulheres -- Escrita -- Teses. 4. Mulheres -- Autobiografia -- Teses.
5. Escrita -- Estudo e ensino (Ensino médio) -- Teses. 6. Memória -- Teses.

I. Título. II. Oliveira, Míria Gomes de, 1967-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 374

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

**A escrita autobiográfica feminina na Educação de Jovens e Adultos:
subjetividade e memória**

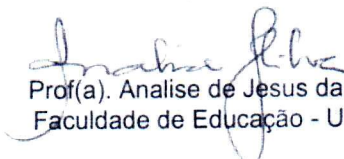
MARIA MARLETE DE SOUZA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 18 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Miria Gomes de Oliveira - Orientador
UFMG


Prof(a). Yone Maria Gortzaga
UFMG


Prof(a). Analise de Jesus da Silva
Faculdade de Educação - UFMG

Belo Horizonte, 18 de fevereiro de 2020.

Ensinamentos

*Esmeralda Ribeiro (Escritora e Jornalista)

Ser invisível quando não se quer ser
é ser mágico nato.
Não se ensina, não se pratica, mas se aprende.
no primeiro dia de aula aprende-se
que é uma ciência exata.
O invisível exercita o ser “zero à esquerda”
o invisível não exercita a cidadania
as aulas de emprego, casa e comida
são excluídas do currículo da vida.
Ser invisível quando não se quer ser
é ser um fantasma que não assusta ninguém.
quando se é invisível sem querer
ninguém conta até dez
ninguém tapa ou fecha os olhos
a brincadeira agora é outra
os outros brincam de não nos ver.
Saiba que nos tornamos invisíveis
sem truques, sem mágicas.
Ser invisível é uma ciência exata.
mas o invisível é visto no mundo financeiro
é visto para apanhar da polícia
é visto na época das eleições
é visto para acertar as contas com o Leão
para pagar prestações e mais prestações.
É tanto zero à esquerda que o invisível
na levada da vida soma-se
a outros tantos zero à esquerda
para assim construir-se humano.

Em Cadernos Negros Volume 31 – Poemas afro-brasileiros

*Esmeralda Ribeiro é uma jornalista, nascida em São Paulo em 1958, faz parte da Geração Quilombhoje e atua nos movimentos de combate ao racismo e na construção de uma "Literatura Negra", a partir do resgate da memória e das tradições africanas e afro-brasileiras. É autora de vários poemas publicados nos *Cadernos negros*, entre outras diversas publicações.

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, a Deus que me deu tanta força nesse meu caminhar até aqui.

A Santo Expedito, meu intercessor junto a Deus, que iluminou minhas ideias como se usasse uma lanterna para iluminar as palavras certas à concretização do meu pensamento.

À minha família, meu pai Jerozino Fonseca de Souza (*In memoriam*), minha mãe Daura Pereira de Souza, que, mesmo dizendo "já falei procê parar com essa estudação", indiretamente incentivou-me a continuar. À minha filha Brenda Souza, que soube compreender meu período de ausência em sua vida e, ao mesmo tempo, dizia que eu conseguiria.

À minha orientadora, professora Míria Gomes de Oliveira, que soube, com paciência, mostrar-me o caminho a ser percorrido até aqui.

Aos professores Analise Silva, Débora Marins e Heli Sabino de Oliveira, pela ajuda nos momentos certos.

À professora Zulmira Medeiros Roque, que me mostrou os primeiros e mais importantes passos de um projeto de pesquisa.

À Professora Maria das Mercês Gomes Somarriba, por acolher-me nos momentos difíceis da minha vida.

À Professora Fanny Longa Romero, pelas sugestões acertadas para os temas trabalhados.

Com carinho, agradeço aos colegas do Mestrado que me acolheram e ajudaram-me sempre que precisei.

À Faculdade de Educação – FaE. Lugar onde me sinto em casa.

Ao Programa de Mestrado Profissional – Promestre. Lugar onde muito aprendi.

Ao Centro Pedagógico – CP/UFMG.

À professora Hermínia Martins Lima, Coordenadora do Núcleo de Letras do CP, por acolher-me tão bem na escola.

À Suellen Guimarães Alves, secretária da EJA, pela grande ajuda e apoio na secretaria do Proemja.

À professora do CP, Siguineia Viana, meu agradecimento pelo apoio e ajuda, na pesquisa em sala de aula, com os educandos e educandas.

Agradeço, imensamente, aos educandos e educandas do Proemja – 1º ano do Ensino Médio, salas 3 e 4 – que se dispuseram a participar da pesquisa, emocionando-se e causando emoções com tantas histórias contadas, tornando este estudo possível.

Agradeço a muitos amigos de dentro e fora da UFMG que sempre me incentivaram e acreditaram que eu conseguiria.

Um agradecimento especial ao professor Rodrigo Ednilson de Jesus e à professora Yone Gonzaga, pelo apoio e incentivo.

Meu agradecimento aos colegas da Fafich, especialmente ao Marinho Nepomuceno, Gilson, Solange, Cida, Cirene e Fernando, pelo apoio.

Agradeço, finalmente, à Banca Examinadora, composta pelos professores: Míria Gomes de Oliveira, Analise de Jesus de Silva, Yone Maria Gonzaga, Heli Sabino de Oliveira e Janaína de Azevedo Corenza, pela disposição em ler minha dissertação e participar do processo de avaliação e construção da pesquisa.

Agradeço a todos os professores do Programa e da Linha de EJA.

Agradeço a todos aos demais que contribuíram de alguma forma para a realização desta pesquisa.

RESUMO

A pesquisa aqui analisada tem como objetivo analisar os textos autobiográficos produzidos por educandas da Educação de Jovens e Adultos - EJA, enfocando a escritura do próprio “eu” e pesquisar o lugar da escrita feminina no Programa de Ensino Médio de Jovens e Adultos – Proemja – no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, entre 2018 e 2019. Esta pesquisa parte do pressuposto de que as mulheres-sujeitos deste estudo, em sua maioria negras, são privadas de seus direitos básicos, incluindo a educação escolar. Portanto, buscamos contextualizar socio-historicamente estas educandas oriundas de uma classe social desprestigiada. Para isso, trabalhamos com a leitura das biografias e das obras das escritoras negras Carolina Maria de Jesus (*Quarto de despejo – diário de uma favelada*) e Conceição Evaristo (*Poemas de recordação e outros movimentos*). Baseado nos estudos sobre EJA no Brasil (Freire 1979, 1981, 1994; Arroyo, 2008), nos estudos críticos do ensino da literatura (Soares, 2004; Marinho, 2010; Bakhtin, 2003) e nos estudos sobre interseccionalidade (Crenshaw, 2002; Akotirene, 2018), entre outros, procedemos à análise dos textos literários autobiográficos escritos pelas educandas, a partir dos marcadores de diferença gênero, classe, raça/cor. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com base na aplicação de questionários e realização de uma sequência didática em sala de aula com leitura, discussão sobre as obras lidas e produção textual autobiográfica. A pesquisa foi desenvolvida com a análise de textos de dez educandas selecionadas para o estudo. Como produto, publicamos o livro “*Memórias e histórias autobiográficas do Proemja*”, com todos os textos dos educandos e educandas presentes em sala; um rico material didático e paradidático no trabalho com leitura e produção textual tanto na EJA, quanto nas outras modalidades de ensino. As histórias autobiográficas escritas pelas educandas do Proemja-UFMG deixam ver o passado de exclusão vivido por elas, ao mesmo tempo em que evidenciam realizações e esperanças de dias melhores.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos, Escrita Literária Feminina, Autobiografia, Memória.

ABSTRACT

The current research, conducted between 2018 and 2019, aimed in analyzing the autobiographical texts produced by female educators from EJA (Young Adults Education), focusing on the writing of “I” itself and researching the place of female writing in the Youth and Adult High School Program - Proemja - at the Pedagogical Center of the Federal University from Minas Gerais. The research assumes that women-subjects of this study, mostly black, are deprived of their basic rights, including school education. Therefore, the study seeks to contextualize socio-historically these students coming from a deprived social class. For that, the researcher worked with the reading of the biographies and works of the black writers Carolina Maria de Jesus (Room of eviction - diary of a favela) and Conceição Evaristo (Poems of remembrance and other movements). Based on studies on EJA in Brazil (Freire 1979, 1981, 1994; Arroyo, 2008), on critical studies of literature teaching (Soares, 2004; Marinho, 2010; Bakhtin, 2003) and on studies on intersectionality (Crenshaw, 2002; Akotirene, 2018), among others, the research aimed the analysis of the autobiographical literary texts written by the female educators regarding the marks of difference concerning gender, class and race / color. This research is conducted by the qualitative research principles and the data was collected using questionnaires and a didactic sequence in the classroom followed by reading and discussing the works read and autobiographical text production. The research was developed with the analysis of texts of ten female educators selected for the study. As a product of the research, it was published the book “Memories and autobiographical stories of Proemja”, with all the texts of the female and male educators participant in the study. This book represents a rich didactic and paradidactic material in the field regarding reading and textual production both in EJA, as in other teaching modalities. The autobiographical stories written by the female educators from Proemja-UFMG show the past of exclusion experienced by them, while showing the achievements and hopes of better days.

Key-Words: Adult Education, Female literary writing, Autobiography, Memoirs

QUADROS

Quadro 1 – Perfil sociocultural das educandas da EJA	40
Quadro 2 – Interrupção e retorno aos estudos – educandas EJA.....	41
Quadro 3 – Interrupção e retorno aos estudos – educandos e educandas EJA	42
Quadro 4 – Obras lidas pelas educandas da EJA	81

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Cor ou raça educandas da EJA	37
Gráfico 2 – Cor ou raça educandos e educandas da EJA	38
Gráfico 3 – Proporção de pessoas abaixo da linha de pobreza.....	66
Gráfico 4 – Perfil leitor e não leitor – Gênero e idade	80

MAPAS

Mapa 1 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais	53
Mapa 2 – Perfil leitor e não leitor por região	79

FIGURAS

Figura 1 – Fotos educandos e educandas da EJA – sala 3 – discussão em sala	34
Figura 2 – Fotos educandos e educandas da EJA – sala 4 – discussão em sala	34
Figura 3 – Fotos educandos e educandas da EJA – sala 3	39
Figura 4 – Fotos educandos e educandas da EJA – sala 4	39
Figura 5 – Foto dos cadernos dos educandos e educandas.....	127
Figura 6 – Fotos educandos cadernos produzidos pelos educandos e educandas	128
Figura 7 – Fotos educandos cadernos produzidos pelos educandos e educandas	128
Figura 8 – Foto do livro	129
Figura 9 – Fotos educandos e educandas da EJA – sala 4	145
Figura 10 – Fotos educandos e educandas da EJA – sala 4 – mãe entre duas filhas.....	145
Figura 11 – Foto da pesquisadora com a escritora Conceição Evaristo	146
Figura 12 – Foto externa da escola	146
Figura 13 – Foto externa da escola	147
Figura 14 – Foto interna da escola	147

SIGLAS

Cnaeja – Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

CP – Centro Pedagógico

Confinteia – Conferência Internacional da Educação de Adultos

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Eneja – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

Ereja – Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos

FaE – Faculdade de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PAA – Políticas de Ações Afirmativas

PBA – Programa Brasileiro de Alfabetização

PNE – Plano Nacional de Educação

Proef – Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos

Proemja – Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos

Promestre – Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência

Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Seppir – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 O ESTADO DA QUESTÃO – A escrita autobiográfica feminina na EJA	21
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	27
3.1 Caracterização da pesquisa	27
3.2 O <i>corpus</i> constituinte da pesquisa	29
3.3 Procedimentos da pesquisa	29
3.4 Percurso Metodológico	30
3.5 A escola pesquisada: CP/UFMG	35
3.6 Caracterização dos sujeitos da pesquisa	36
3.7 As dez Carolinas do Proemja	43
4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	49
4.1 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) NO Brasil – Breve histórico	49
4.2 A EJA no Centro Pedagógico da UFMG	51
4.3 Os índices de analfabetismo no País	52
4.4 Paulo Freire e a alfabetização de adultos	59
5 INTERSECCIONALIDADE: Desigualdades socioeconômicas de gênero e raça	65
6 ESCRITA, LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO	71
6.1 Letramento racial crítico	75
6.2 Letramento literário	76
6.3 O mapa da leitura no Brasil	78
6.4 Leitura e escrita	82
6.5 Interação texto-leitor – escrita das vivências	91
6.6 A escrita autobiográfica literária	98
6.7 O texto memorialístico	106
7 ANÁLISE DOS DADOS	111
7.1 Questão de gênero: ser mulher ou estudar	111
7.2 Questão de classe: trabalho remunerado e não remunerado.....	115
7.3 Interseccionalidade	116
7.4 Subjetividade feminina	117
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
8.1 Desencontros e encontros no percurso.....	123
9 RECURSO EDUCACIONAL - Livro de escritas autobiográficas	127
9.1 Processo de construção do livro.....	127
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICES	135

1 INTRODUÇÃO

Apresento, a seguir, um relato pessoal justificando meu interesse em pesquisar os sujeitos da modalidade da Educação de Jovens e Adultos junto ao Promestre.

Ao longo da minha vida, venho observando as pessoas, as classes sociais em que estão inseridas, as possibilidades e oportunidades de adquirir educação e, acima de tudo, a educação escolar de qualidade social que lhes é oferecida. Aos doze anos, terminei a 4ª série do antigo ensino primário e comecei a trabalhar como babá em uma casa de família, na cidade de Belo Horizonte-MG. Nessa época, já percebia que a escola tinha um papel muito importante e fundamental para diminuir a exclusão social entre as pessoas. No entanto, atualmente percebo que o processo de exclusão social é decorrente de fatores estruturais de nossa sociedade.

Após vários anos tentando concluir os estudos, resolvi fazer o supletivo, mas como trabalhava muito e sem tempo para estudar, não tive sucesso nesta nova modalidade de ensino. Finalmente encontrei, aos 19 anos, uma casa para trabalhar e com a possibilidade de matricular-me na 5ª série. Agarrei aquela oportunidade com muito esforço e determinação e consegui completar a antiga 8ª série. Posteriormente, matriculei-me no Curso Técnico em Contabilidade em uma escola pública e, finalmente, consegui concluir o Segundo Grau, trabalhando durante o dia e estudando à noite. Após a conclusão desse curso, comecei a trabalhar em outras atividades ligadas à área de contabilidade. Na década de 1990, prestei concurso na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, sendo aprovada para o cargo de técnico-administrativo. Mesmo atuando em um cargo administrativo, eu nutria o sonho de estudar na UFMG, mas, até aquele momento, imaginava que ser aluna nessa Instituição era quase que exclusivamente para pessoas ricas. Na verdade, era mesmo!

No trabalho do dia a dia nessa Universidade, percebi que a presença de estudantes negros era minoria. Apesar disso, comecei articular minha entrada como aluna no curso de Letras. Foram duas tentativas sem sucesso na UFMG, mas consegui ser aprovada na Pontifícia Universidade Católica (PUC-MG), em 1995, para o curso pretendido.

Após três semestres de curso, consegui minha tão sonhada transferência para a UFMG, o que foi muito bom, pois, além de não precisar pagar faculdade, trabalhava e estudava na mesma instituição, onde completei, após seis anos de estudo, as habilitações de português e espanhol, aos 39 anos, em 2001. Prestei um concurso do Estado e fui selecionada como professora contratada para lecionar Língua Estrangeira – espanhol – na Escola Estadual Três Poderes, em Belo Horizonte, período noturno, para o ensino fundamental e médio. Nessa escola, as turmas eram compostas por jovens e adultos que trabalhavam durante o dia e iam

para a escola à noite. Foi a partir desse momento que sensibilizei meu olhar para essa realidade social na qual estão inseridos os sujeitos da EJA.

Lecionei até final de 2002, interrompendo o trabalho para dedicar-me à maternidade. Penso que minhas interlocutoras também estão atravessadas por uma experiência similar e isso se revela por meio das suas narrativas e suas falas pessoais recolhidas em trabalho de campo. Nelas, podemos constatar, também, como marcadores de diferença: raça/cor e classe estão permeando suas construções identitárias e, de alguma forma, são definidoras de seus percursos de vida.

Essa pequena história da minha vida se torna importante para entender a experiência vivida de mulheres como eu, de outras mulheres, e de jovens e adultos que buscam trilhar caminhos para enfrentar as diversas opressões estruturais, ancoradas na interseccionalidade dos marcadores de diferença, que, muitas vezes, impossibilitam o ingresso e permanência à escola.

Na época em que cursei o Ensino Superior, na década de 1990, as dificuldades para ingressar em uma universidade eram muito mais acentuadas do que na atualidade, pois não contávamos com as políticas de ações afirmativas para ingresso de estudantes negros. Além da questão de raça/cor, as questões de classe e de gênero se impõem como obstáculos, antes e agora, para o ingresso e permanência desses estudantes. Em muitas situações, por exemplo, é preciso interromper os estudos para começar a trabalhar, e, no caso de mulheres que vivem a experiência da maternidade, as situações podem ser mais complexas, especialmente, quando se trata de mulheres negras e de classes populares.

Historicamente, a mulher ocupa socialmente o papel de cuidar da casa, dos filhos, do marido e, muitas vezes, nem consegue pensar nela como sujeito histórico, atendendo a seus próprios objetivos e interesses pessoais.

A partir de 2015, comecei a interessar-me pelos programas de inclusão social, principalmente aqueles ligados à educação, em especial ao sistema de cotas raciais implementado pela Lei 12.711 de 2012. Desenvolvi um projeto de pesquisa intitulado “Desempenho acadêmico dos estudantes negros cotistas no Ensino Superior”. Também participei de um projeto de pesquisa na FaE\UFMG sobre ações afirmativas, a convite do professor Rodrigo Ednilson de Jesus.

Por ter vivenciado toda essa trajetória, tenho consciência de que a educação é um direito humano e tem sido, historicamente, construída para poucos, ou seja, para os brancos. Mulheres pobres e negras, para terem o direito à educação, precisam tirar as grandes pedras que se encontram no meio do caminho em uma luta incansável. A educação, direito social

negado a muitos, é uma ferramenta importante que possibilita o sujeito interpelar o mundo e as circunstâncias que o cercam para que seja capaz de compreendê-lo e contribuir para transformá-lo. Nesse sentido, a mulher, nos últimos anos, tem mostrado sua história, suas trajetórias intersubjetivas que permeiam suas lutas por igualdade de direitos na sociedade e suas expressões de escrita literária e de outras formas de subjetividade.

A escrita e o saber, ao longo dos anos, sempre estiveram concentrados em mãos masculinas e foram usados como instrumentos de dominação e exclusão de vozes femininas, cujo papel se resumia ao cotidiano do espaço doméstico. No passado, a literatura e a escrita sempre foram negadas às mulheres e, atualmente, elas tentam, com sua escrita, mostrar esse passado de exclusão incluindo temas que dizem de si, sobre suas próprias histórias, que possibilita compreender a desigualdade entre gênero e classe social. A palavra escrita, gradativamente, deixa de ser exclusiva do universo masculino e toma um ar de denúncia desse *não lugar*¹ ocupado pelas "minorias".

Considerando toda minha trajetória de vida e formação escolar, em 2017 tive o desejo de concorrer a uma vaga no Mestrado Profissional da FaE – Promestre e, assim, elaborei um Projeto de Mestrado com o seguinte título: *Educação, raça e classe social no Projeto de Educação de Jovens e Adultos – Proef – I / UFMG*, com o objetivo de analisar a relação entre essas categorias no Projeto de Educação de Jovens e Adultos entre os anos de 2018 e 2019. Durante o percurso acadêmico, após discussão sobre esse projeto com minha orientadora, decidimos pesquisar a escrita literária feminina na EJA, e concluímos que seria interessante pesquisar a relação entre educação, raça e classe na própria escrita das mulheres da Educação de Jovens e Adultos, com base na escrita autobiográfica elaborada por elas. Resolvemos, então, pesquisar o lugar da escrita feminina, produzida pelas educandas do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos – Proemja, e tentar entender o que sustenta essa escrita e o que elas escrevem como sujeitos oriundos de uma classe socioeconômica considerada “desprestigiada”, privada de seus Direitos básicos, incluindo a educação escolar.

Este trabalho teve como proposta analisar a escrita autobiográfica das educandas na Educação de Jovens e Adultos, matriculadas no primeiro ano do Ensino Médio no Centro Pedagógico – CP – da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG entre 2018 e 2019. A

¹ Ao utilizar esta expressão "não lugar", não me refiro a um lugar físico, mas a um lugar de pertencimento de direitos que, ao longo dos anos, foi negado às populações consideradas "minorias", como negros, pobres, etc.

Pesquisa teve como objetivo principal analisar as trajetórias de alfabetização² e letramento, bem como os processos de aprendizagem por meio da escrita autobiográfica, e investigar, na produção textual autobiográfica dessas mulheres, como as questões relacionadas à raça, gênero e classe social se apresentam na tessitura do texto das educandas do Proemja/UFMG. Dessa forma, procuramos desvendar as memórias nas narrativas, nos textos verbais e imagéticos de mulheres adultas do Proemja–UFMG, enfocando a escritura do seu próprio "eu" em sala de aula, com base em orientações para discussão de temas relacionados ao racismo, sexismo, práticas de leitura, bem como fatores de ordem sociocultural e econômica que marcam suas histórias de vida.

Como objetivos específicos, procuramos entender: 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? Qual é o papel da literatura na escola, vista como mediadora do processo de aquisição da leitura e escrita?

Segundo dados das Nações Unidas³ (2010, p. 19), em cada três adultos no mundo que não sabem ler nem escrever, 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. São jovens, adultas, idosas, em sua maioria pretas ou pardas⁴, 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*⁵ 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 sua própria vida. Escolhemos o gênero discursivo "autobiografia" – para realizar nossa intervenção pedagógica por se tratar de uma escrita que possibilita ao escritor relatar sua

² Apesar de as educandas, sujeitas desta pesquisa, já estarem alfabetizadas, matriculadas no primeiro ano do Ensino Médio, o vocábulo "alfabetização" será utilizado ao longo do texto para destacar a importância da alfabetização na vida das educandas, como elas mesmas enfatizam em seus textos autobiográficos.

³ Relatório disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188644>. Acesso em 14 nov. 2019.

⁴ Em 2013, o IBGE já apresenta a classificação de pretos e pardos como negros.

⁵ 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.

própria história de vida. Os gêneros textuais e discursivos tiveram destaque a partir da implementação dos PCN nos anos de 1997 e 1998 que trouxeram, para discussão em sala de aula, o discurso, condições de produção, gênero e texto, afirmando que "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).⁶

O trabalho de campo foi constituído de discussão, pesquisa, leitura e escrita em sala de aula, bem como da 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*). Propusemos a leitura das obras e, com base na sua discussão, iniciamos o trabalho com a escrita em sala de aula e, posteriormente, procedemos à análise dos textos.

Com a intenção de manter o anonimato e preservar a identidade das dez educandas selecionadas para a pesquisa, optamos por não as identificar com os próprios nomes, e sim, utilizar o nome “**Carolina**”⁷, para todas elas, em referência à autora da obra “Quarto de despejo – Diário de uma favelada”, Carolina Maria de Jesus. Utilizamos o nome “Carolina” acompanhado de um número cardinal do **1 ao 10** para distinguir uma educanda da outra.

Nosso objetivo, em sala de aula, foi trabalhar com a professora das duas classes, na discussão das obras, produção de textos escritos e, no final, analisamos as trajetórias de letramento e da escrita autobiográfica das dez educandas selecionadas nas duas turmas dos primeiros anos do ensino médio (Proemja/UFMG).

Ao longo da escrita, foram empregados verbos na terceira pessoa do plural, considerando as ideias da pesquisadora e da orientadora. Sendo uma escrita resultada de ideias classificadas “coletivas”, não há como negar a interferência, mesmo que indiretamente, nas ideias formuladas e discutidas nesta pesquisa.

Para estruturar esta pesquisa, buscamos embasamento teórico nos autores que discutem as questões abordadas até neste ponto, e possibilitaram uma reflexão sobre as categorias sociais de análise de dados pelas quais as mulheres estudadas, neste trabalho, são permeadas. São autores que trabalham com alguns dos conceitos que iremos explorar nesta pesquisa e contribuem para o discurso que envolve o sujeito na modalidade de ensino da EJA e as

⁶ Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – Língua Portuguesa, Brasília, 1998.

⁷ Convenção de transcrição de dados: Carolina 1, 2...10.

questões referências nesta pesquisa: Paulo Freire (1979,1981,1994), Alceu Ferraro (2010), Magda Soares (2004), David R. Olson (1997), Philippe Lejeune (2008), Miguel Arroyo (2008), entre outros autores importantes citados ao longo do texto na construção desta dissertação. As obras de Paulo Freire “Pedagogia do Oprimido” e “Educação como Prática de Liberdade” deram suporte para trabalhar as questões sociais e de exclusão a que são submetidos os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. O autor Alceu Ravello Ferraro trouxe contribuição importante porque trabalha a educação cruzando as variáveis cor, raça e sexo, fazendo uma análise comparativa dessas variáveis. Para trabalhar com a questão da aquisição da leitura e escrita, a obra “Alfabetização e Letramento” da professora Magda Soares deu suporte teórico às discussões. O autor Olson contribuiu com a análise sobre a relação entre linguagem oral e escrita. As contribuições de Philippe Lejeune foram essenciais para discorrer sobre o texto autobiográfico. O Professor Miguel Arroyo trouxe contribuições importantes para a discussão da Educação de Jovens e Adultos.

Nesta dissertação, foram abordados os seguintes tópicos: “O Estado da Questão”, com o objetivo de apresentar a discussão sobre as pesquisas de pós-graduação nas instituições de ensino superior, relativa à escrita autobiográfica feminina na EJA, e entender como o tema é pesquisado na atualidade. Depois, apresentamos os aspectos metodológicos informando a caracterização da pesquisa, o corpus constituinte da pesquisa, os procedimentos da pesquisa, o percurso metodológico, a escola pesquisada – CP/UFMG e a caracterização dos sujeitos da pesquisa. Posteriormente, um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a EJA no Centro Pedagógico da UFMG, os índices de analfabetismo no País, e Paulo Freire e a alfabetização de adultos. Na parte seguinte, elaboramos uma análise das desigualdades sociais de gênero e raça. Na sequência, abordamos a questão da leitura escrita, letramento, letramento literário, racial e crítico, a escrita autobiográfica e a questão da memória. Finalizando, efetuamos uma análise dos dados, abordamos o Recurso Educacional produzido por meio das escritas autobiográficas de todos os educandos e educandas do Proemja e apresentamos as considerações finais.

Apresentamos, a seguir, uma pesquisa sobre o “Estado da Questão”, com o objetivo de trazer a discussão sobre as pesquisas de pós-graduação nas instituições de ensino superior abordando a escrita autobiográfica feminina na EJA, e entender como o tema é pesquisado na atualidade. Com os dados apresentados, afirmamos a relevância dessa pesquisa para a Linha de Educação de Jovens e Adultos.

2 O ESTADO DA QUESTÃO – A escrita autobiográfica feminina na EJA

O "Estado da Questão" da *escrita autobiográfica feminina na EJA* é abordado por meio de pesquisa bibliográfica *on-line*, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes). A escolha dessa fonte se justifica por ela disponibilizar pesquisas na área de educação, defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* de teses e dissertações no Brasil. A escrita autobiográfica feminina na EJA se refere a uma pesquisa que tem como objetivo analisar as trajetórias de alfabetização e letramento, bem como os processos de aprendizagem, por meio da escrita autobiográfica de educandas do Proemja/UFMG, em 2018 e 2019. De forma especial, analisou-se, na produção textual autobiográfica dessas educandas, como estão relacionadas às questões sociais, políticas, econômicas, de raça e gênero e entender como elas se apresentam na tessitura do texto.

Abordar o Estado da Questão significa, de acordo com a professora Norma Sandra de Almeida Ferreira (2002)⁸, elaborar pesquisas que têm como desafio mapear e discutir uma produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, com o objetivo de responder quais os aspectos e dimensões têm sido destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, e de que formas e condições as dissertações e teses têm sido produzidas. (Ferreira, 2002, p.258). Concordamos com a autora quando diz que os pesquisadores, sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para buscar o que ainda não foi efetuado, apresentam, em comum, a opção metodológica para a elaboração de pesquisas sobre um determinado tema a fim de inteirar-se de um saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade. (Ferreira, 2002, p. 259). Dessa forma, procuramos desenvolver essa busca pela produção de pesquisas realizadas sobre a escrita autobiográfica feminina na EJA, por se tratar de um tema que diz respeito à educação e a pessoas no contexto social em que elas vivem.

A busca foi realizada com a leitura dos títulos e dos resumos de dissertações e teses encontradas nas fontes citadas anteriormente, mas ressaltamos, neste texto, a limitação apresentada apenas por este recurso. Ferreira (2002) nos ajuda a compreender melhor essa questão quando atenta para as buscas realizadas por meio dos resumos. A organização do material a ser analisado pressupõe uma leitura das indicações bibliográficas, dos títulos e dos

⁸ Professora do Departamento de Metodologia de Ensino (Deme) e pesquisadora do grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (ALLE) da Faculdade de Educação da Unicamp. Artigo publicado na Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

resumos, mas ressalta que a leitura com base, apenas, nos resumos "não lhe dá a ideia do todo, a ideia do que verdadeiramente trata a pesquisa" (FERREIRA 2002, pp. 265-266). Além dessa questão, temos também o problema de resumos incompletos ou recortados, o que pode comprometer a ideia de totalidade na pesquisa. Dessa forma, registramos que nossa pesquisa sobre o Estado da Questão ocorreu por meio do acesso às fontes mencionadas e, primeiramente, identificando os títulos e, depois, lendo os resumos dos trabalhos encontrados que se aproximavam do tema pesquisado.

No mapeamento da questão, escolhemos dois "descritores" (*Escrita autobiográfica feminina* e *Escrita autobiográfica e escritura de si*), cuja função, neste trabalho, é favorecer a busca de produções relacionadas ao termo pesquisado por meio do banco de tese da Capes. Esses descritores estabelecem uma inter-relação entre a Escrita autobiográfica feminina e Escrita autobiográfica e escritura de si, que representam e reforçam as categorias iniciais de pesquisa, sendo geradores da compreensão entre os aspectos descritos nos trabalhos de teses e dissertações. Ao acessarmos o banco de teses da Capes, foram apresentados 29.689 trabalhos distribuídos entre teses e dissertações, mas, após o refinamento da pesquisa, demarcando o espaço temporal para 2013 a 2017, definindo o tipo para dissertação e a grande área de conhecimento para Linguagens, Letras e /Artes e a área para Letras, obtivemos um total de 1.965 títulos. Desse total, definimos dois descritores com o objetivo de pontuar somente os títulos que reportassem ao assunto da pesquisa em questão que é a escrita autobiográfica feminina. Com relação ao espaço temporal definido acima, optamos por pesquisar trabalhos mais atuais até o ano de 2017, já que nossa pesquisa se inicia no ano de 2018.

No descritor com tema *Escrita autobiográfica feminina*, foram encontrados 15 trabalhos publicados. Já com o descritor com o tema *Escrita autobiográfica e escritura de si*, foram encontrados 37 trabalhos publicados. De início, fizemos a pesquisa realizando a leitura dos títulos e, posteriormente, dos resumos de cada obra para verificar a consonância com o objeto de investigação proposto na pesquisa.

O trabalho de pesquisa do Estado da Questão ocorreu com a busca das dissertações e teses que apresentavam a mesma temática, por nós, pesquisadas no banco de Teses e Dissertações da Capes, disponível em <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Por isso, todas estão vinculadas a uma instituição de Ensino Superior.

Observamos que, nos trabalhos descritos no tema *Escrita autobiográfica feminina*, o texto se reportava a uma escrita autobiográfica de natureza feminina, enquanto, no tema *Escrita autobiográfica e escritura de si*, a escrita autobiográfica aparecia de modo geral e, também, contemplando o sexo masculino. Percebemos a existência de vários temas que

tratavam da escrita de si. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, estão presentes, nesse conjunto, outras representações para o termo autobiográfico, enfatizando a escrita do “eu”, por exemplo, o trabalho intitulado “*A escrita do eu em José de Rubem Fonseca*”, elaborado por Cristiane Sucheski Contrin, pela Universidade Federal do Paraná, em 2016.

Somente no **descriptor I – Escrita autobiográfica feminina** – encontramos uma dissertação “*Uma escrita de si como fala do outro: um estudo do diário de Carolina Maria de Jesus*”, da autora Erika Nunes de Jesus, defendida em 2016 na Universidade do Estado da Bahia, que se aproxima do tema a ser discutido na pesquisa em questão. No entanto, a referida pesquisa não executa um trabalho de campo, ligado à escola, diretamente com os educandos e educandas. A autora trabalha a escrita de si na própria obra da escritora Carolina Maria de Jesus. Em todos os outros trabalhos, a escrita autobiográfica feminina recai sobre alguma obra já publicada, sobre alguma escritora, uma cantora, uma professora, uma personalidade, etc. **Com relação ao descriptor II – Escrita autobiográfica – Escrita de si**, além de temas gerais, há uma mescla de gêneros, com participação de nomes de escritores, cantores, professores, pensadores, personalidades masculinas, etc.

Observamos que os temas “A escrita autobiográfica” e a “Escrita de si” são recorrentes, apresentados por vários autores dentro das diversas academias brasileiras. No entanto, observamos, também, que, em quase todos os trabalhos observados, encontramos pesquisas analisando a escrita de outros autores, escritores, músicos, pensadores, personalidades e sobre o tema em geral.

Com o objetivo de aprofundar a investigação, optamos por um novo tema, denominado *Pesquisa autobiográfica na EJA*. Assim, criamos um terceiro descriptor intitulado **descriptor III – pesquisa autobiográfica na EJA**. Demarcamos o mesmo espaço temporal para 2013 a 2017. O resultado alcançado foi um total de 336.520 para produção de textos autobiográficos na EJA. Definindo o tipo para dissertação de mestrado e doutorado e a grande área para ciências humanas, área de conhecimento e concentração para Educação, obtivemos um total de 11.082 títulos encontrados. Desse total, selecionei 1.453 trabalhos, através dos títulos e resumos, que demonstravam alguma ligação com o tema aqui estudado.

Com relação ao caráter autobiográfico, é comum encontrar dissertações produzidas por professores relatando experiências com trabalhos desenvolvidos na educação, como a dissertação de Lucila Gavioli Santi, intitulada “*Relatos autobiográficos de uma professora atuante em uma escola rural: sentidos e significados à leitura*”, defendida em 22/03/2013 na Universidade Federal de Santa Maria. Outro exemplo é a tese de doutorado em educação, da autora Renata Cristina da Cunha, intitulada “*Narrativas autobiográficas de professores*

iniciantes no ensino superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Inglês”, defendida em 24/01/2014 na Universidade Federal de São Carlos.

Com relação à essa tendência dos estudos autobiográficos na área da educação, Passeggi e Souza, ao abordarem o Movimento (Auto)Biográfico em Educação no Brasil, apontam que:

Esse movimento nos parece responder, essencialmente, às demandas da pesquisa educacional, e às potencialidades de estudos com narrativas autobiográficas para superar dificuldades das abordagens tradicionais. Podemos propor, face aos desdobramentos desse movimento, dois grandes períodos: um primeiro momento de eclosão do autobiográfico e das histórias de vida em Educação, que emerge nos anos 1990, e um segundo momento de expansão e diversificação dos temas de pesquisa, que se inicia nos anos 2000. Alguns trabalhos, publicados sobre o uso das histórias de vida e de narrativas autobiográficas como metodologia de investigação científica no Brasil, nos permitem afirmar que esse movimento centra-se, inicialmente, numa área específica: a formação de professores. O que evidenciam esses estudos, realizados com base em resumos de teses, dissertações de mestrado, livros e artigos publicados, é que essa abordagem contribuiu, essencialmente, para renovar a pesquisa no campo da Didática, sobre a formação docente no país, e fazer aflorar o interesse por temáticas vinculadas à profissão, à profissionalização e à identidade docente. (PASSEGGI & SOUZA, 2017, p. 12-13).

Do total de teses e dissertações encontradas, não localizamos um trabalho como o proposto em nossa pesquisa na EJA, o que a diferencia das fontes revisitadas até então. Esse fato faz de nosso trabalho um estudo importante por possibilitar, na produção textual autobiográfica feminina, o estudo das questões sociais, políticas, econômicas, de raça e gênero, e tecer uma discussão sobre esses temas com os próprios sujeitos produtores dos textos em sala de aula. Após a averiguação dos dados, procedemos à leitura dos resumos e análise das obras que apresentaram propostas similares à pesquisa, observando os temas abordados. Ainda de acordo com Passeggi y Souza:

Como campo de pesquisa, cabe nos perguntar sobre que tipo de conhecimento é possível gerar com base nessas narrativas de si e qual é a sua relevância para a investigação científica no que concerne os conhecimentos humanos e sociais. Situada no âmbito da pesquisa qualitativa, a pesquisa (auto) biográfica em Educação tem procurado superar o dilema que lhe é imposto: ou acomodar-se aos padrões existentes do conhecimento dito científico ou, ciente da especificidade epistemológica do conhecimento que ela produz, contribuir para a construção de novas formas de se conceber a pessoa humana e os meios de pesquisa sobre ela e com ela. (PASSEGGI Y SOUZA, 2017, p. 9).

Identificamos diversos trabalhos com propostas de leitura e produção de textos, envolvendo temas, como teatro e oficinas de leitura e escrita literária, dentro da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A maioria dos trabalhos encontrados se refere à experiência dos professores contada por meio de relatos autobiográficos do fazer pedagógico em sala de

aula. Por esse motivo, sentimos a necessidade de ampliar mais ainda a busca, desta vez recorremos ao Portal "Biblioteca Digital" da UFMG – repositório on-line –, contendo a produção científica que disponibiliza, para as comunidades interna e externa, a produção científica produzida pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade.

Fizemos a escolha por teses e dissertações e mantivemos o período temporal da pesquisa inicial que é de 2013 a 2017. Como o Programa possibilita agrupar três termos ao mesmo tempo, utilizamos um quarto descritor, denominado **descritor IV – "escrita de si", "jovens e adultos" e "autobiografia"**, fornecendo-nos um total de 45 títulos que apresentam algum desses temas ou o conjunto deles. A análise foi efetuada pelos títulos e leitura dos resumos das obras. Percebemos que, por um lado, os termos "escritas de si" e "autobiografia" estavam presentes em alguns trabalhos encontrados e se referiam a narrativas memorialísticas sobre autores e escritores consagrados. Por outro lado, o termo "jovens e adultos" estava presente em um número bem maior de títulos, abordando a questão da alfabetização e letramento na EJA. Com essa nova consulta, encontramos dois títulos com uma proposta bem parecida com nossa pesquisa: "*Escrita autobiográfica do idoso e invenção de si*", da autora Larissa Maria de Resende Neiva, defendida na UFMG em 2017.

O objetivo do estudo foi analisar a escrita autobiográfica e o processo de invenção de si, por pessoas idosas, discutindo as novas configurações que o envelhecimento assumiu a partir da década de 1960 e 1970 com base na escrita dos idosos. O segundo título encontrado se denomina "*Letramento, escrita de si e identidade: um estudo de caso*", tese da autora Rivânia Maria Trotta Sant'ana, defendida em 2013, também na UFMG. A pesquisa se refere a um estudo de caso envolvendo um sujeito em um processo de letramento não formal, que desenvolveu as habilidades de leitura e escrita utilizando a escrita autobiográfica como processo. Essa tese foi a que mais se aproximou desta pesquisa, ora apresentada, por trabalhar com a categoria escrita autobiográfica, elaborada pelo próprio educando na modalidade da EJA.

Foi encontrada, também, uma dissertação de mestrado, de autoria de Amanda Crispim Ferreira, intitulada "*Escrevivências, as lembranças afrofemininas como um lugar da memória afro-brasileira: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Geni Guimarães*". O objetivo da pesquisa é observar, na escrevivência afrofeminina, a memória coletiva afro-brasileira, que foi invisibilizada nos registros oficiais. Identificamos, também, uma pesquisa recente, defendida na UFMG em 2016, intitulada "*Sou analfabeta, mas não sou pacata*": *Estratégias construídas por mulheres negras pouco escolarizadas para viverem em uma sociedade estruturada pela escrita*, da autora Ediany Aparecida Pereira Lima. O objetivo da

pesquisa é compreender as estratégias construídas por mulheres educandas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para viverem com pouca ou nenhuma escolaridade em uma sociedade organizada por meio da escrita.

Ao fazer uma síntese sobre a produção de dissertações e teses desenvolvidas entre o período de 2013 a 2017, utilizando os descritores **Escrita autobiográfica feminina**, **Escrita autobiográfica – Escrita de si**, **pesquisa autobiográfica na EJA** e **escrita de si, jovens e adultos e autobiografia**, percebemos a existência de um grande número de produções acadêmicas que envolvem, de alguma forma, o tema pesquisado neste estudo, mas notamos que há pouquíssimos trabalhos desenvolvidos diretamente com os educandos e educandas no que se refere à produção de textos autobiográficos. Não foi encontrada nenhuma pesquisa com os mesmos objetivos propostos neste trabalho. É mais comum identificar pesquisas com esse tema nas produções de teses e dissertações direcionadas aos professores, trabalhando o fazer pedagógico desenvolvendo a produção textual em sala de aula. Notamos, também, uma frequência grande com relação à escrita biográfica de personalidades, pessoas famosas, artistas e políticos.

Com relação à escrita feminina, tema a ser abordado nesta pesquisa, historicamente as mulheres tiveram pouco acesso à escrita até o século XIX, pois a escrita era dominada pelos homens. Ainda atualmente, quando se observa a escritura de obras biográficas e autobiográficas, os homens lideram como autores ou como objeto da escrita. No capítulo “Escrita, Letramento e Letramento literário”, abordaremos, brevemente, o acesso das mulheres ao mundo da escrita.

Concluimos, dessa forma, que o Estado da Questão, pesquisado nesta dissertação, está diluído em vários outros temas, incluindo a produção textual. Porém, a produção de textos autobiográficos, pelos educandos e educandas da EJA, é um tema muito específico, motivo pelo qual é pouco explorado nas produções acadêmicas, o que consideramos uma lacuna nesse campo de estudo. Dessa forma, os dados, ora apresentados, sobre o Estado da Questão, instigam-nos a considerar que nossa pesquisa constitui um trabalho relevante não só no campo da EJA, mas também na Educação em geral, por trabalhar com uma sequência didática incluindo leitura, discussão em sala de aula e produção textual sobre a escrita autobiográfica dos educandos e educandas da Educação de Jovens e Adultos.

A seguir, apresentamos a análise metodológica da pesquisa, informando os aspectos metodológicos, a caracterização tanto da pesquisa quanto dos sujeitos envolvidos, o corpus e os procedimentos da pesquisa.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesta parte do trabalho, abordamos a metodologia utilizada, dando ênfase à caracterização da pesquisa, ao corpus utilizado para desenvolver o trabalho em sala de aula e aos interlocutores do Proemja.

3.1 Caracterização da pesquisa

Ao delinear esta pesquisa, no que se refere aos procedimentos metodológicos adotados e considerando os objetivos propostos na introdução deste texto, este estudo pode ser caracterizado, quanto à abordagem, como uma pesquisa de caráter qualitativo. De acordo com Gomes (2002, p. 76), nesse tipo de pesquisa, nossa busca deve estar voltada para as ideologias, tendências e outras determinações características que se referem ao tipo de pesquisa que se está realizando.

O debate sobre as metodologias – a serem usadas nas ciências sociais e humanas – tem promovido uma tensão sobre a dicotomia entre as metodologias quantitativa e qualitativa. Na obra “Por uma sociologia reflexiva – pesquisa qualitativa e cultura”, o autor Alberto Melucci (2005) aborda, entre outros temas, o papel do pesquisador na pesquisa. Qualquer pesquisa social tem comprometimento com a reflexividade envolvendo os sujeitos da pesquisa e o pesquisador. O “eu” que observa, investiga e analisa na pesquisa, torna-se parte dela, mesmo que indiretamente, pois está presente em todo o percurso da pesquisa desenvolvida com base nos estudos do campo das Ciências Sociais.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa se concretiza sob a ótica de uma metodologia de caráter dialógico que possibilita e evidencia o papel do pesquisador na interpretação da realidade. Um dos fatores relevantes para o autor é a importância que ele atribui ao papel do pesquisador em relação ao objeto estudado e aos sujeitos envolvidos na pesquisa. Segundo ele, “tudo o que é observado na realidade social é observado por alguém, que se encontra, por sua vez, inserido em relações sociais e em relação ao campo que observa” (MELUCCI, 2005, p. 33).

Essa discussão de Melucci nos ajuda a entender melhor a posição do pesquisador em desenvolver uma pesquisa qualitativa e sentir que tanto os interlocutores da pesquisa quanto os dados coletados dizem muito do próprio pesquisador que pesquisa o que o afeta. Portanto, como o autor, acreditamos que é difícil para o pesquisador (o “eu” que pesquisa) se manter

neutro, distante do seu objeto de pesquisa. Para Melucci (2005), a pesquisa é um sistema de ação e conhecimento no qual está incluído a subjetividade do observador e as práticas do cotidiano. Assim, a grande questão é: como ficar neutro ou se manter distanciado de fatos que envolvem a vida dos sujeitos pesquisados e do pesquisador, e manter o rigor científico? Mesmo que o pesquisador tente se afastar adotando um caráter de neutralidade, é praticamente impossível que não haja um mínimo de sua interferência, mesmo indireta, no processo de escolha ou tomada de decisão no procedimento da pesquisa. Toda essa tomada de decisão, pelo pesquisador, tem um sentido, nasceu de algum lugar e quer chegar a outro lugar.

A subjetividade do observador, mencionada por Melucci, também está presente nos interlocutores desta pesquisa quando olham para dentro de si e percorrem suas trajetórias de vida. Sonia Regina Vargas Mansano⁹ trabalha com o conceito de subjetividade apresentado por Félix Guattari. Segundo ela, o autor compreende o conceito de subjetividade “como um processo de produção no qual comparecem e participam múltiplos componentes. Esses componentes são resultantes da apreensão parcial que o humano realiza, permanentemente, de uma heterogeneidade de elementos presentes no contexto social.” (MANSANO, 2009, p.111). O homem, sendo um ser social, está sempre aberto tanto para acolher os componentes da subjetivação, que circulam no meio social, quanto para emití-los, transformando essas trocas em construções coletivas. Esses componentes de subjetivação são difundidos com base em práticas e procedimentos constituídos no tempo histórico. (Mansano, 2009, p.111).

Com relação à pesquisa descrita nesta dissertação, todas as questões foram pensadas pela pesquisadora, que optou pela escolha dos sujeitos, considerando toda a trajetória percorrida por eles, e, também, pela escolha das autoras negras das duas obras, observando o contexto em que as obras foram produzidas. Contudo, de uma forma particular, acreditamos que seja comum a interferência do pesquisador nas decisões iniciais do projeto.

Ao chegar à escola, apresentei-me como uma estudante de mestrado que também já havia estudado na EJA, fato que nos aproximou bastante. Dessa forma, desde o início da pesquisa, minha relação com os educandos e educandas da EJA não se estabeleceu no formato tradicional professor/aluno, e sim, como pesquisadora/educandos, o que os deixou mais confortáveis para se expressarem em sala de aula. Também não houve conflito de vozes, pois elas direcionavam sempre para um mesmo caminho, objetivando a compreensão dos problemas sociais das obras e das vivências dos educandos e educandas da EJA. Minha

⁹ Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Adjunta do Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina.

intervenção servia, na maioria das vezes, para afirmar opiniões apresentadas, estabelecendo contextualizações e interpretações sobre o tema discutido.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa aqui analisada se classifica como pesquisa Documental que, segundo Gil (2002, p. 51), é um tipo de pesquisa que se utiliza de materiais, ainda, sem receberem um tratamento analítico, ou, ainda, podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. O primeiro passo para o desenvolvimento da Pesquisa Documental consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem os documentos que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, etc. Nesse contexto, vamos trabalhar com análise dos textos autobiográficos, escritos pelos educandos e educandas da EJA, matriculados no primeiro ano do ensino médio do Centro Pedagógico da UFMG, o que justifica a caracterização do nosso estudo como uma pesquisa documental, por se encaixar nessa relação de documentos.

3.2 O *corpus* constituinte da pesquisa

O termo *corpus* surgiu nos estudos linguísticos para se referir a um determinado tema dentro do espaço bibliotecário. Entendemos – por *corpus* – um conjunto de materiais diversos que podem ser utilizados pelo pesquisador de acordo com a pesquisa a ser desenvolvida. Com relação à nossa pesquisa, o corpus foi constituído por obras literárias para leitura em sala de aula, textos sobre estudos do gênero autobiográfico, produção textual sobre as obras estudadas, produção textual autobiográfica, fichas de inscrição dos educandos e educandas da EJA e os questionários respondidos em sala da aula.

3.3 Procedimentos da pesquisa

Antes de comunicar os procedimentos utilizados na pesquisa, consideramos importante informar os dois problemas enfrentados no início dos trabalhos. O primeiro deles se refere à escolha das obras a serem utilizadas no processo de leitura em sala da aula. Propusemos, então, em conjunto com a orientadora, abordar duas autoras negras que têm relevância nesta dissertação de mestrado: Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. A escolha dessas duas escritoras ocorreu pelo fato de elas carregarem consigo toda dificuldade de inserção social, serem mulheres, negras, pobres (características comuns aos sujeitos da

EJA) e escritoras. O fato que de início era um problema, tornou-se, com a seleção das duas autoras, uma decisão acertada para nossa pesquisa. As duas escritoras são importantes por suas trajetórias de vida, pelas obras publicadas e por possibilitar o trabalho com as temáticas consideradas importantes para o desenvolvimento da nossa pesquisa, tais como gênero, classe, raça e a interseccionalidade dessas categorias.

O segundo problema da pesquisa se refere à aquisição das referidas obras para disponibilizar aos educandos e educandas da EJA. Não dispúnhamos de livros suficientes para todos. Procuramos, então, percorrer as diversas bibliotecas da instituição e recolher o maior número possível de obras para apresentá-las aos educandos e educandas da EJA em sala de aula, para que pudessem ter contato com a obra original. Outro recurso foi solicitar essas obras aos colegas do curso de Mestrado que contribuíram com mais alguns exemplares das bibliotecas das escolas nas quais atuam como professores. Ao mesmo tempo, todos os educandos e educandas receberam, individualmente, textos do livro da autora Conceição Evaristo – “Poemas de Recordação e Outros Movimentos” e, também, da obra da escritora Carolina Maria de Jesus “Quarto de Despejo – Diário de uma Favelada”.

3.4 Percurso Metodológico

Dando continuidade aos procedimentos da pesquisa, e com o propósito de responder às questões apontadas na introdução deste trabalho, utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa: aplicação de um questionário, análise junto às fichas dos sujeitos pesquisados, escuta livre em sala de aula e a produção escrita dos interlocutores desta pesquisa. O trabalho de campo foi constituído por leitura, discussão e produção de textos literários em sala de aula, bem como a leitura das biografias e de obras das escritoras negras Carolina Maria de Jesus (*Quarto de despejo*) e Conceição Evaristo (*Poemas de recordação e outros movimentos*).

O trabalho foi realizado de acordo com o Plano de Ações (Apêndice p. 2, p. 139), elaborado, exclusivamente, para a pesquisa, com início em 08 de setembro e término em 05 de dezembro de 2018, com duas turmas do 1º ano do Ensino Médio – Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos – Proemja. A proposta de trabalho foi desenvolvida da seguinte maneira: Logo no primeiro dia, explicamos a todos os objetivos da pesquisa, fizemos a leitura do TCLE e solicitamos a assinatura daqueles que estivessem interessados em participar da pesquisa. Em seguida, falamos sobre a leitura de duas obras de escritoras negras representantes da literatura brasileira: *Quarto de Despejo – Diário de uma*, de Carolina Maria

de Jesus, e *Poemas de Recordação e outros movimentos*, de Conceição Evaristo. A maioria dos educandos e educandas da EJA era composta por trabalhadores e por isso não dispunha de tempo livre para ler em casa. Assim, realizamos a maior parte das leituras em sala. Esse fato não causou prejuízo à pesquisa, pois trabalhamos com obras que não exigiam uma leitura sequencial (livro de poemas e livro diário). Trabalhamos, inicialmente, com a leitura do livro de poemas de Conceição Evaristo, priorizando a leitura voluntária de um aluno para cada poema e, após a leitura, tecemos uma discussão sobre cada poema lido. Em seguida, lemos o livro diário de Carolina Maria de Jesus e, da mesma forma, cada aluno lia os acontecimentos de um dia, no diário, e discutíamos as circunstâncias dos fatos ocorridos. Concomitantemente à pesquisa, a professora de Língua Portuguesa, das duas turmas, aproveitou o trabalho de leitura dessas obras e elaborou atividades para serem desenvolvidas pelos educandos e educandas em sala, tais como um conjunto de questões (Apêndice 3, p. 142) nas quais todos responderiam contextualizando, opinando e relacionando fatos em um contexto político e social das obras com os fatos dos dias atuais. Além desse trabalho, foi criado um blog no qual os educandos e educandas da EJA podiam acessar, ler o resumo das obras efetuado pela professora, opinar sobre a obra lida e curtir o comentário dos colegas, etc.

Após essas atividades em sala de aula, foi trabalhado, com os educandos e educandas da EJA, o gênero literário autobiografia e, posteriormente, cada um recebeu um caderninho, no qual foram orientados a elaborar seus textos autobiográficos.

Propusemos a leitura das obras de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo e, com base na discussão sobre os textos, iniciamos o trabalho com a escrita em sala de aula e, posteriormente, procedemos à análise dos textos. O objetivo foi trabalhar com o/a professor/a da classe, na discussão das obras, produção de textos escritos e, no final dos trabalhos, analisarmos as trajetórias de letramento e a escrita autobiográfica de dez mulheres selecionadas nas duas turmas dos primeiros anos do Ensino Médio (Proemja/UFMG). O critério adotado foi uma análise dos textos escritos que estavam de acordo com o que foi trabalhado, discutido e proposto durante os trabalhos em sala de aula. Na discussão sobre a produção dos textos autobiográficos, foi solicitado a todos que informassem os motivos pelos quais interromperam e retomaram os estudos. Após a pesquisa em sala de aula, realizamos a seleção dos dez textos que estavam de acordo com o que foi solicitado na produção textual. A princípio, dialogamos com a turma, explicando a pesquisa e os objetivos propostos e, ao mesmo tempo, solicitamos permissão, às mulheres, para fazer uso dos textos escritos para análise dos dados da pesquisa e publicação do livro de escrita autobiográficas. Ressaltamos

que o trabalho com leitura e escrita foi efetuado com as duas turmas, mas a escrita da pesquisa contou com a participação das dez educandas pertencentes às estas turmas.

O questionário foi direcionado às duas turmas do Proemja com a intenção de fazer um diagnóstico das práticas de escrita e leitura, situação socioeconômica, educação, trabalho e obter informações sobre raça/cor, gênero, religiosidade, idade, etc. O questionário foi elaborado com um desenho proposto e aplicado em uma aula para cada turma, pela própria pesquisadora. Acreditamos que as informações nele contidas foram muito importantes para compreender e analisar os textos escritos dos educandos e educandas.

Gil (2002, p.114) entende, por questionário, um conjunto de questões elaboradas pelo pesquisador e que são respondidas por escrito pelo pesquisado, com o objetivo de obter informações diversas, tais como, interesses, crenças, vivências, conhecimentos, etc. O questionário foi composto por questões abertas e fechadas: identificação, trajetória escolar, uso do tempo, leitura e informações sobre família e casa, conforme Apêndice 1, p. 135. As perguntas foram consideradas de fácil compreensão pelos educandos e educandas da EJA, considerando o tempo em que devolveram o questionário preenchido. A aplicação do mesmo ocorreu no trabalho de campo, com orientação para o preenchimento do documento. Foi realizada, também, uma consulta, aos arquivos da secretaria do projeto, com o objetivo de completar as informações necessárias à realização da pesquisa. A Escuta livre – uma técnica que nos possibilita observar, escutar e registrar, em diário de campo, as expressões emocionais, os aspectos informais, as impressões subjetivas, os gestos, os comportamentos de nossos interlocutores – possibilitou-nos colher informações subjetivas importantes sobre as discussões após a leitura das obras propostas em sala da aula.

As leituras e discussões foram efetuadas durante todo o processo em sala de aula. A pesquisa realizada com os educandos e educandas da EJA nos possibilitou analisar a trajetória de vida percorrida pelos interlocutores por meio das respostas dos questionários, da produção textual, discussão em sala de aula e da escuta livre. Nossa análise dos textos autobiográficos das educandas apresenta, com certeza, uma parcela bem grande de emoção, subjetividade, tristezas e alegrias percebidas em cada palavra e em cada gesto das "Carolinas"¹⁰ presentes no

¹⁰ As dez educandas selecionadas para a pesquisa serão identificadas como "Carolinas" acompanhado de um número cardinal de 1 a 10. Norma de transcrição de dados: "Carolinas" 1,2..., /.../ = Corte na transcrição, Destaque na transcrição = Negrito.

Proemja. Não estamos trabalhando com textos "secos", e sim, com textos que carregam, em sua composição, uma carga muito grande de emoções.

Dessa forma, ao escrever sobre os textos de nossas interlocutoras nesta pesquisa, tínhamos também a vantagem de trazer, via memória, para o momento da nossa escrita, a linguagem oral, acompanhada de gestos e emoções, demonstrados por elas em sala de aula nas discussões sobre as obras lidas e sobre suas próprias vivências.

Os textos autobiográficos – produzidos pelos educandos e educandas do Proemja – irão compor um livro de escritas literárias com todos que se interessaram em participar como autores. Vinte – dos vinte e oito educandos das duas – produziram seus textos para a elaboração do livro. Consideramos que essa obra será um rico material didático e paradidático no trabalho de ensino de leitura e escrita, e auxiliará os educadores na elaboração de conteúdos programáticos que considerem as especificidades dos sujeitos educandos. Além da importância do material em si, torna-se importante, também, para cada educando e educanda que, como autor(a), contribuiu com o texto, resultando em motivo de orgulho, para eles, ver uma obra literária composta com seus textos.

Nesta pesquisa, trabalhamos, também, com duas categorias de sujeitos, para que não haja equívoco com relação à denominação dos interlocutores participantes, pois, em alguns momentos, mencionaremos todos os educandos e educandas das duas turmas da EJA, e, em outros, as mulheres selecionadas para a pesquisa, componentes das duas turmas. Em algumas situações, foi necessário distinguir uma categoria da outra, o que nos direcionou a estabelecer um critério de diferenciação. Uma delas vamos denominar **educandos e educandas da EJA**, para referirmos a todos os educandos e educandas da EJA nas duas turmas em sala; a outra, **educandas da EJA** para referirmos às dez mulheres selecionadas nas duas turmas para a pesquisa, com idades entre 41 e 80 anos, conforme pode ser observado no quadro 1(p.40) – Perfil sociocultural das educandas da EJA.

Quem são as “Carolinas” do Proemja e o que elas têm a nos dizer sobre suas trajetórias de vida?

Após a leitura diária das obras selecionadas, iniciávamos às discussões. Apresentamos, abaixo, a Figura 3 – foto dos educandos e educandas da EJA, salas 3 e 4, no momento de discussões das obras de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, lidas em sala de aula:

Figura 1 – educandos e educandas da EJA da sala 3 em debate



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 2 – educandos e educandas da EJA da sala 4



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Uma questão importante a ser considerada, neste grupo, é a idade das dez educandas selecionadas para a pesquisa. Temos uma variação de idade de 41 a 80 anos para mulheres que já estão com os filhos adultos. Na sala 4, temos uma família composta por uma mãe de 80 anos com as duas filhas na mesma sala. A idade não representa empecilho para retomar os estudos; pelo contrário, serve como estímulo para os mais jovens. Desse conjunto de educandas, seis delas querem cursar a Educação Superior, enquanto quatro, querem concluir o Ensino Médio.

Se considerarmos todos os interlocutores das duas salas de aula, as idades variam de 22 a 80 anos, apresentando significativa diferença geracional. Consideramos importante apresentar a definição do termo geração quando temos uma variação geracional considerável a partir das idades de todos os educandos e educandas da EJA: Quando nos referimos ao termo "geração", temos em mente um conjunto de pessoas que vivem na mesma época e compartilham de experiências comuns entre si. Kimi Tomizaki (2010) apresenta um quadro de análise dos conjuntos geracionais para melhor entendermos o termo: 1) idade; 2) situação de classe; 3) experiências comuns (concretas ou simbólicas); 4) relação com outras gerações (sucessoras ou antecessoras); 5) conjuntura histórica (social, econômica e política) na qual se inscrevem as gerações; 6) família/relações de parentesco.¹¹ No entanto, essa diferença geracional apresentada no conjunto dos educandos não interfere nos objetivos comuns almejados por eles no que se refere à busca pela educação, à procura de um emprego melhor, e melhores condições de vida.

3.5 A escola pesquisada: CP/UFMG

A pesquisa ocorreu no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de setembro a dezembro de 2018. Os sujeitos da EJA, matriculados no primeiro ano do Proemja,¹² estavam em processo de letramento e, diante da mediação do professor,

¹¹ Quadro apresentado pela autora Kimi Tomizaki em *Transmitir e herdar: o estudo dos fenômenos educativos em uma perspectiva intergeracional*. Educação & Sociedade Campinas, v. 31, n. 111, p. 327-346, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a03.pdf>, acesso em 25 out. 2019.

¹² O Ensino Médio do Proemja teve início no Centro Pedagógico da UFMG em 2018, após o encerramento do Pemja no Coltec/UFMG.

estavam aptos a elaborar textos escritos de acordo com suas habilidades de leitura e escrita. Outro fato considerável é o maior número de educandas nas turmas dos primeiros anos, em relação aos homens, matriculadas no Proemja. Por esse motivo, justifica-se a escolha das turmas do Proemja para desenvolver esta pesquisa. A escolha do Centro Pedagógico decorreu pelo fato de a escola estar situada dentro do Campus da UFMG e ofertar a modalidade de EJA. Outro fator importante que justifica essa escolha é o fato de alguns educandos e educandas da EJA já terem manifestado interesse em desenvolver as habilidades de escrita de redação para o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. O Ensino Médio é ofertado à noite, e as turmas pesquisadas contavam com educandos e educandas da EJA com idade entre 22 e 80 anos. Nossa intenção inicial era trabalhar com apenas uma turma do primeiro ano do Ensino Médio, mas, após reunião com a coordenação do Núcleo de Letras do CP, optamos por trabalhar com as duas turmas para que todos os educandos e educandas da EJA pudessem participar das atividades de leitura e escrita propostas, mesmo que não quisessem participar da pesquisa.

3.6 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

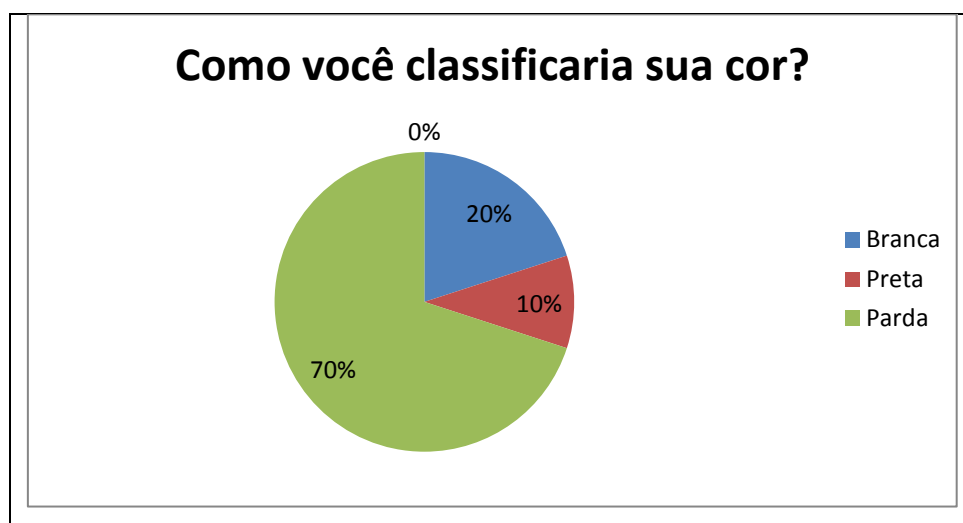
Do conjunto de estudantes com matrículas registradas no 1º ano do Ensino Médio da EJA no CP, havia um total de 52 educandos e educandas da EJA (32 mulheres e 20 homens), porém, presentes nas duas salas, havia 31 alunos no total (20 mulheres e 11 homens), e, desse total, 28 participaram, efetivamente, da pesquisa, conforme Quadro 3 (p. 42). A seguir, informamos alguns dados considerados importantes sobre as duas turmas em geral. Os educandos e educandas da EJA envolvem um grupo de sujeitos compostos por homens e mulheres, todos oriundos de uma classe social desfavorável, que abandonaram os estudos para trabalhar e, agora, na vida adulta, estão retomando a escola.

É importante ressaltar a caracterização desses sujeitos apresentando grande maioria composta por mulheres e negros. Essas mulheres constituem um grupo coeso porque têm muito em comum em suas trajetórias de vida. Percebemos, em vários momentos da aula, um laço afetivo entre os educandos e educandas em sala de aula. Em uma das turmas, uma das educandas trazia uma cafeteira e preparava um café para a turma, enquanto outros traziam algo de comer. Outro evento de socialização importante foi um encontro marcado no último dia de aula do ano. Cada um levou algum alimento para fazer uma confraternização em sala. Como se tratava de duas salas, eu e a professora das turmas revezávamos nossa presença, nos

dois ambientes, com os educandos e educandas naquele momento considerado importante para eles no encerramento do ano letivo. O ponto culminante desse dia foi o encontro no saguão do prédio do Centro Pedagógico após a confraternização. Houve uma apresentação artística com canções, declamação de poesias e muita descontração. Ficamos felizes pela inclusão da poesia na programação, pois sentimos que a leitura dos poemas de Conceição Evaristo, em sala, contribuiu para aquela decisão de apresentar poesias de outros autores e escritas por eles próprios. Percebemos, então, que, para esses educandos e educandas, a escola não é somente um lugar para estudar, mas também, um ambiente para atar laços de amizade, viver e conviver com o outro em suas especificidades e diferenças.

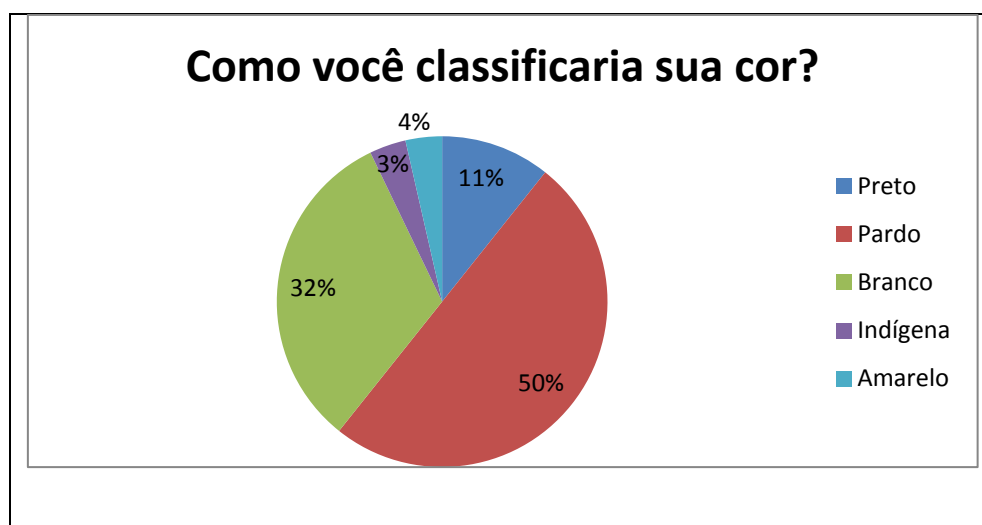
A seguir, apresentamos dois gráficos com representação de cor ou raça para o conjunto dos educandos e educandas da EJA e para o conjunto das educandas da EJA, conforme segue:

Gráfico 1 – Cor ou raça – Educandas da EJA



Fonte: Dados da pesquisa (questionário)

Gráfico 2 – Cor ou raça – Educandos e educandas da EJA



Fonte: Dados da pesquisa (questionário)

Como podemos perceber, os gráficos 1 e 2 apontam que a soma de pretos e pardos predomina tanto no grupo total de educandos e educandas da EJA (61%) quanto no grupo exclusivo de mulheres (80%). Estes dados nos informam muito sobre os interlocutores desta pesquisa. O número de pessoas negras que não sabem ler nem escrever no Brasil é mais que o dobro do número de brancos, conforme dados do IBGE, refletindo, também, em nossa pesquisa. No gráfico 1, referente às educandas, esta diferença é bem maior, já que a maioria - 80% delas - se autodeclararam negras. Além da questão racial, temos, também, o fator social caracterizando os sujeitos como de baixa renda, informações presentes nos textos autobiográficos.

A seguir, apresentamos duas fotos (figuras 1 e 2 das salas 3 e 4 respectivamente) com as duas turmas de educandos e educandas da EJA que estavam presentes em sala no dia do registro e, também, um quadro com o perfil sociocultural das dez educandas da EJA que, além de participarem da pesquisa, escreveram seus textos, autorizando que fossem analisados na pesquisa. Podemos perceber, nas duas fotos (sala 3 e 4) das turmas, que o número de mulheres é bem maior que o de homens, principalmente na turma 3. A turma da sala 4 já é mais equilibrada com relação à proporção de homens e mulheres.

Figura 3 – sala 3



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 4 – sala 4



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Quadro 1 – Perfil sociocultural das educandas da EJA

Nome	Dados pessoais	Informações gerais
Carolina 1	62 anos. Evangélica. Cor declarada: parda. Casada.	Reside no bairro São Benedito. Voltou a estudar aos 53 anos para fazer o Ensino Médio. Os pais nunca estudaram.
Carolina 2	54 anos. Católica. Cor declarada: parda. Divorciada.	Reside no bairro São Francisco. Voltou a estudar aos 54 anos por incentivo da mãe. Os pais estudaram entre a antiga 1ª e 8ª série.
Carolina 3	62 anos. Católica. Cor declarada: branca. Solteira	Reside no bairro Ipiranga. Voltou a estudar aos 62 anos por vontade própria para se completar. Os pais estudaram entre a antiga 1ª e 4ª série.
Carolina 4	54 anos Cristã Cor declarada: branca. Solteira	Reside no bairro Luxemburgo. Voltou a estudar aos 44 anos por incentivo do filho, para ter novas oportunidades de trabalho e realização pessoal. Os pais estudaram entre a antiga 1ª e 4ª série.
Carolina 5	50 anos. Evangélica Cor declarada: parda. Viúva	Reside no bairro Santa Terezinha. Voltou a estudar aos 45 anos por vontade própria. Os pais estudaram entre a antiga 1ª e 4ª série.
Carolina 6	80 anos. Católica. Cor declarada: parda. Viúva.	Reside no bairro São Francisco. Voltou a estudar aos 65 anos por incentivo próprio e dos familiares, porque quer aprender. Os pais estudaram entre a antiga 5ª e 8ª série.
Carolina 7	68 anos. Evangélica. Cor declarada: parda. Separada.	Reside no bairro Nacional. Voltou a estudar aos 65 anos por incentivo de outros. Os pais estudaram entre a antiga 1ª e 4ª série.
Carolina 8	61 anos. Católica. Cor declarada: parda. Solteira.	Reside no bairro Dona Clara. Voltou a estudar aos 58 anos por vontade própria para conseguir uma boa garantia de emprego. Os pais estudaram entre a antiga 1ª e 4ª série.
Carolina 9	61 anos. Católica. Cor declarada: preta. Viúva.	Reside no bairro Santa Amélia. Voltou a estudar aos 59 anos por vontade própria para ter mais conhecimento. Os pais estudaram o Ensino Médio incompleto.
Carolina 10	41 anos. Católica. Cor declarada: parda. Casada.	Reside no bairro Piratininga. Voltou a estudar aos 41 anos para obter conhecimentos. Os pais estudaram entre a antiga 1ª e 4ª série.

Fonte: Dados da pesquisa colhidos no questionário elaborado pela autora.

Nosso objetivo é que os dados apresentados acima possam nos ajudar a interpretar o perfil de cada sujeito da pesquisa, direcionando o olhar do leitor para o lugar social e cultural que cada uma dessas mulheres ocupa. Com relação à raça/cor, há um total de oito educandas negras, considerando pretas e pardas, e apenas duas que se autodeclararam brancas, com características marcantes para os recortes socioeconômico e racial. Outro fato que se destacou no quadro foi a identidade religiosa de cada uma das mulheres pesquisadas: seis católicas, três evangélicas e uma cristã. Sete das educandas voltaram a estudar pelo próprio interesse, enquanto três declaram que retomaram os estudos por incentivo de familiares ou outros.

Para elaboração da escrita autobiográfica, os educandos e educandas da EJA foram incentivados a dar ênfase às questões ligadas à educação, relatando o motivo pelo qual interrompeu e retomou os estudos. Essa informação é considerada importante por dois motivos: primeiro, pela especificidade da pesquisa, e segundo, por se tratar de uma situação comum na trajetória escolar dos educandos e educandas da EJA.

Os motivos alegados – pelas dez educandas selecionadas para a pesquisa nos textos autobiográficos sobre as razões que as levaram a interromper e retomar os estudos – são os seguintes: oito delas disseram que interromperam os estudos para trabalhar em casa, cuidando dos irmãos, ou fora de casa para ajudar a sustentar a família. Duas delas alegaram que a interrupção dos estudos ocorreu pela falta de escola na região onde viviam. Com relação ao retorno à escola, seis delas querem cursar a faculdade, enquanto quatro, declaram interesse em concluir o Ensino Médio.

Quadro 2 - Interrupção e retorno aos estudos – Educandas da EJA

<i>Total de educandas</i>	<i>Motivo da interrupção dos estudos</i>		<i>Motivos do retorno à escola</i>	
10	Trabalho fora de casa e ajudar nas tarefas domésticas	8	Cursar a faculdade	6
	Falta de escola	2	Concluir Ensino Médio	4

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Quando fazemos levantamento dessas respostas no questionário preenchido pelos educandos e educandas da EJA, ou seja, todos os educandos e educandas da EJA dos dois primeiros anos da escola, temos os seguintes dados: De um total de 28 educandos e educandas da EJA que responderam ao questionário, 21 disseram que interromperam os estudos para trabalhar, 3 para ajudar nas tarefas domésticas e 4, por outros motivos. Enquanto 17 dos educandos e educandas da EJA declaram que o retorno à escola se deve ao alcance de um emprego melhor, 25 deles, nesses casos incluindo as mulheres, querem concluir os estudos, e cursar a faculdade, conforme quadro abaixo:

Quadro 3 – Interrupção e retorno aos estudos – Educandos e educandas da EJA

Total de educandos e educandas da EJA	Motivo da interrupção dos estudos		Motivos do retorno à escola	
28	Trabalho fora de casa.	21	Emprego melhor.	17
	Ajudar nas tarefas domésticas.	3	Concluir estudos, cursar faculdade.	25
	Outros motivos.	4	-	-

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Considerando o total de educandos e educandas das duas turmas pesquisadas, no quadro 3, podemos observar, como prevíamos, que a maioria (24) precisou interromper os estudos para trabalhar fora de casa ou colaborando nas tarefas domésticas. Com relação ao retorno à escola, 25 deles justificaram a conclusão dos estudos e o ingresso à faculdade, objetivando o mercado de trabalho, enquanto 17 deles alegaram a melhoria de emprego. Vale ressaltar que, além das especificidades dos sujeitos da EJA já destacadas no texto, os educandos e educandas da EJA, são, em grande maioria, trabalhadores que estudam. Em geral, trabalham durante todo o dia, dentro ou fora de casa, e, à noite, frequentam a escola. Dessa forma, a escola se torna um espaço que ultrapassa a aprendizagem dos conteúdos formais; os estudantes, além da vontade de superar as dificuldades decorrentes do período sem

escolarização, querem aprender visando ao trabalho e à faculdade. Os educandos e educandas da EJA apresentam, dentro da escola, uma história que tem duas faces: uma se refere à realidade da educação para aqueles considerados “minorias”, a outra, refere-se à presença desses sujeitos com sua diversidade cultural, etária, étnica e gênero, que se torna um desafio para o/a professor/a, mas, ao mesmo tempo, toda essa diversidade proporciona a possibilidade de desenvolver um rico trabalho no ambiente escolar.

As obras das duas autoras foram muito importantes para a realização do trabalho em sala porque proporcionaram a construção de discursos questionadores sobre os problemas da nossa sociedade, com uma análise reflexiva sobre as questões sociais, políticas, econômicas, gênero e raça. A escrita das autoras é marcada pela falta, pela denúncia da desigualdade social e do preconceito racial, mas também, pela resistência dessas mulheres. Na mesma direção, a escrita das “Carolinas” do Proemja também está marcada pela falta, escrevendo seus percursos traçados pelos marcadores de diferença: mulher, negra e pobre.

Em todos os textos, podemos constatar, por meio das narrativas, a superação das dificuldades enfrentadas pelas educandas, cujos textos estão permeados pelas questões sociais traduzidas na pobreza, na falta ou abandono da escola para trabalhar. Ao mesmo tempo, observamos que a escola representa uma saída para os dias difíceis. A educação de Jovens e Adultos é apontada com orgulho como instrumento para superar o analfabetismo e possibilitar a inserção na universidade.

3.7 As dez Carolinas do Proemja

A seguir, apresentaremos os textos autobiográficos construídos pelas 10 educandas do Proemja, selecionadas para esta pesquisa, com o objetivo de analisar a escrita do próprio “eu”, sustentada por autores que discutem as práticas de leitura e escrita. Exibimos um *resumo* da vivência das educandas do Proemja, contada por meio de seus textos autobiográficos; o texto completo se encontra disponível nos Apêndices desta dissertação. As autoras foram, previamente, orientadas de que, na escrita do texto autobiográfico, poderiam informar os motivos pelos quais deixaram e retomaram a escola, por ser este um fator marcante na trajetória dos sujeitos da EJA.

Carolina 1

Carolina 1 nasceu em 25 de julho de 1956 na Bahia e vivia com a família formada pelo pai, mãe e quatro irmãs. O pai trabalhava na roça e a mãe era muito doente. A fome era constante na vida da família e por este motivo a mãe sempre procurou alguém para quem ela pudesse doar as filhas. Nenhuma das filhas frequentou a escola para estudar. Às vezes em que iam lá, era somente para merendar. Carolina 1 passou por muitas dificuldades, assim, como as irmãs, foi doada para outras famílias quando criança, e adulta trabalhou como empregada doméstica. Carolina 1 foi doada duas vezes a outras famílias, mas voltou para casa junto da mãe, mesmo passando muitas dificuldades financeiras. "Eu tinha a barriga grande, mas não era de tanto comer, era por causa dos vermes. Também tinha os pés achatados porque não tinha sapatos e nem roupas para usar. Minha mãe rasgava uma roupa velha para remendar outra com o objetivo de resolver os problemas que tínhamos em casa." Com a morte da mãe, ela passa a morar com a madrastra, depois é doada pela terceira vez a uma família e, posteriormente, consegue um emprego doméstico onde conhece o esposo com quem se casou. Teve três filhos e só procurou a escola após cuidar da família até a vida adulta dos filhos, retomando os estudos em 2008 aos 52 anos. Carolina 1 se orgulha de poder frequentar a escola e mais ainda por ver dois de seus filhos matriculados em faculdades.

Carolina 2

Carolina 2 tem 54 anos, nasceu em 22 de maio de 1964 e é filha de uma família muito pobre. Começou a estudar aos sete anos de idade e, aos dez, não pôde continuar os estudos porque precisava cuidar dos irmãos em casa. Casou-se e teve dois filhos e se dedicou às tarefas domésticas. Após alguns anos, separou-se depois de trinta anos de casada e sua vida começou a mudar. "Comecei a estudar por incentivo da minha mãe que aos oitenta anos voltou a estudar. Ela não sabia nem mesmo escrever seu próprio nome, hoje, eu ela e outra irmã estamos na mesma sala cursando o primeiro ano do Ensino Médio no programa da Educação de Jovens e Adultos – EJA do Centro Pedagógico da universidade Federal de Minas Gerais. "O objetivo de mãe e filha é dar prosseguimentos aos estudos e fazer a faculdade". Após terminar o Ensino Médio, Carolina 2 pretende "entrar para a faculdade de direito que é meu sonho e sei que com esforço vou conseguir. Quanto à vida, tenho esperança, espero por dias melhores para as mulheres fortes da família."

Carolina 3

Carolina 3 nasceu em 10 de junho de 1956, na cidade de Papagaios – interior de Minas Gerais. Veio ainda bebê para Belo Horizonte, pois aconteceu um acidente com seu irmão e o tratamento só poderia ser feito na cidade. Sempre foi boa aluna, gostava de ler e escrever, e, às vezes, saía com a diretora da escola para representar a escola. Aos 17 anos, engravidou e, conseqüentemente, parou de estudar para cuidar da filha. Em 2010, com cinquenta e quatro anos, retomou os estudos. "Esse ano voltei a estudar, pois aposentada e com os filhos crescidos, foi possível retomar os estudos com mais tempo para estudar."

Carolina 4

Carolina 4 nasceu na área rural de Topázio, Estado de Minas Gerais e foi criada em Medina, uma cidade que também pertence ao Estado. Começou a trabalhar na fazenda da família com sete anos de idade. Estudou em escolas rurais nas quais não conseguiu dar continuidade aos estudos, pois as professoras iam embora por falta de pagamento. "Cada vez que uma professora ia embora, eu ficava sem esperanças de aprender a ler e escrever." Permaneceu assim até que a família se mudou para uma cidade onde ela conseguiu um emprego em troca de moradia e material escolar. No ano de 1983, veio para Belo Horizonte para trabalhar em um emprego de babá. Mais uma vez, não poderia estudar. "Segui trabalhando em casa de família e como a autora Carolina Maria de Jesus, na obra "Quarto de Despejo", eu também sofri muito." Conheceu um homem que se tornou o pai do seu filho e foram morar juntos. Após o nascimento do filho, ela se separou e ficou criando o filho sozinha, mas sempre vivia com a esperança de retornar à sala de aula. Criou o filho e uma sobrinha que já está formada. Sentiu o maior orgulho do filho que também já está se formando na UFMG. "Matriculei-me no Ensino Fundamental e agora á estou cursando o Ensino Médio. Tenho muita dificuldade, mas sei que tudo vai dar certo, pois escolhi o caminho que sempre quis trilhar. Sei que é difícil conciliar trabalho e estudo, mas tenho esperanças de dias melhores."

Carolina 5

Carolina 5 nasceu no dia 1º de fevereiro de 1963, em Belo Horizonte. Cresceu ouvindo os pais dizerem que, para ser alguém na vida, teria que estudar. Aos 15 anos, começou a trabalhar para ajudar no sustento da casa, assim, não conseguiu conciliar estudo com trabalho, e parou os estudos na 8ª série do Ensino Fundamental. Engravidou aos 20 anos e se casou com um homem ciumento e agressivo, que não aceitava que ela retomasse os estudos, pois dizia que ela era burra, velha e que era dona de casa e a obrigação dela era cuidar da família e do lar. "Quando eu ouvia essas palavras sentia uma dor enorme dentro de mim. Às vezes me agredia e ofendia dizendo que eu queria traí-lo. Foram 20 anos que suportei todo tipo de violência, inclusive física, ele sabia e tinha o prazer em me ver e me fazer sentir inferior e incapaz. Em 2009, ele sofreu um acidente de moto e veio a óbito. Senti uma sensação de liberdade inexplicável, com a perda daquele homem que me machucou e magoou por anos. Logo após a morte do meu marido, meu filho caçula (Daniel) me levou a uma escola para me matricular, mas alguns dias seguintes ele foi brutalmente assassinado. Fiquei sem chão e tive vontade de morrer, tamanha era a dor que invadia o meu ser. Entrei numa depressão profunda onde só chorava e arrancava os cabelos." Precisou de tratamento com remédios controlados, psicólogos e psiquiatra por 3 anos. Em 2015, retomou os estudos e tem vários sonhos. Um deles é fazer a faculdade e estudar letras – sua maior paixão, pois ama escrever.

Carolina 6

Carolina 6 nasceu no dia 08 de agosto de 1937, na cidade de Conceição do Serro. Aos 10 anos, já trabalhava na roça. Após os 11 anos, a mãe mudou-se para Belo Horizonte, onde moraram em um terreno que, atualmente, abriga as dependências da Universidade Federal de Minas Gerias – UFMG. Quando se mudaram para Belo Horizonte, já existia esse terreno, mas ainda não existia a UFMG, e era o marido que trabalhava fazendo o calçamento das ruas. Foi então que ela o conheceu e aos 13 anos se casaram e tiveram dez filhos. Segundo ela, viviam cercados de muita pobreza, mas eram felizes. Criou os filhos trabalhando, lavando roupa para outras pessoas e nunca teve oportunidade de estudar. Não sabia escrever nem mesmo nome e,

quando saía, ficava perdida por não saber ler nem escrever. Somente aos oitenta anos está cursando o primeiro ano do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos – EJA – do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. Já sabe ler, escrever e assinar o nome. Tem como objetivo continuar os estudos, fazer o segundo e terceiro ano para concluir o Ensino Médio. Tem orgulho de dizer que estuda com as duas filhas na mesma sala e as incentiva muito para que elas continuem seus estudos. As duas querem fazer faculdade. Uma delas quer fazer o curso de Direito e ser advogada, e a outra, Podóloga. A essa altura, Carolina 6 agradece a Deus por tudo que conquistou.

Carolina 7

Carolina 7 nasceu no dia 8 de maio de 1950. Segundo ela, foi um dia muito chuvoso que Deus permitiu que uma flor desabrochasse no jardim de sua mãe. Declara que é de uma família humilde, os pais eram agricultores e moravam na zona rural do Estado de Sergipe. Carolina 7 tinha doze irmãos e tinha que olhar as crianças para a mãe ajudar na lavoura. A escola era muito longe e não tinha transporte para as crianças. Quando conseguiu entrar para a escola, já estava com onze anos de idade, matriculou-se na primeira série e estudou até aos dezessete anos sem contestar, pois não havia opção. Tinha muita vontade de estudar, mas havia pouca oportunidade. Em 1973, mudou-se para São Paulo e, aos vinte e quatro anos, casou-se e teve quatro filhos. "Dou graças a Deus que eles estudaram." Em 1978, vieram morar em Belo Horizonte, "mas nunca esqueci a vontade de estudar, mas o cuidado com os filhos pequenos não possibilitava o retorno à escola." Uma vizinha conseguiu uma vaga na escola Militar para ela, mas..."Eu fiquei muito feliz com a notícia, porém, meu marido não deixou e tudo se tornou uma frustração para mim." Em 2014, ela conseguiu se matricular na EJA do CP e está cursando o Ensino Médio." Com a ajuda de Deus quero terminar meus estudos."

Carolina 8

Carolina 8 nasceu em Belo Horizonte, e teve cinco irmãos. "Tive uma vida muito difícil desde criança." A mãe era muito doente e todos os filhos foram criados por parentes e vizinhos. Por ser a mais velha dos irmãos, ela era responsável pelo serviço da casa. Iniciou os estudos aos 7 anos na 1ª série. Carolina 8 relata as dificuldades encontradas em seu percurso escolar: "No ano seguinte meu pai fez uma inscrição para tentar uma vaga no Colégio Municipal São Cristovão. Fiz a prova e não fui aprovada. Fiquei muito triste. Depois estudei no Colégio Três Poderes e iniciei a 5ª série e no final do ano fui reprovada. E para maior surpresa este colégio foi extinto. No mesmo local foi instalado um novo colégio que passou a chamar Cristo Rei. Neste Colégio iniciei novamente a 5ª série, passei para 6ª e fiz a 7ª série também. Esta escola também foi extinta. Já estava com mais de 20 anos, matriculei em uma associação 1º de maio para fazer o curso de admissão. Lá não foi possível continuar, pois ele faliu. Depois fiz as inscrições para fazer as provas de supletivo do DESU. Sem frequentar cursos preparatórios e com o meu grande esforço estudei em casa e na biblioteca. Finalmente passei nas provas." Atualmente, pretende dar sequência aos estudos e, na esperança de entrar na UFMG, fazer faculdade que é seu sonho. "Apesar das dificuldades, espero que Deus vai me ajudar com meu esforço e a minha boa vontade vencerei nos estudos."

Carolina 9

Carolina 9 nasceu na cidade do Dorés do Indaiá. Estudou até aos 11 anos e interrompeu os estudos na 2ª série porque precisava trabalhar para ajudar os pais. Quando criança acreditava que poderia ser feliz agradando aos outros, dizendo o que queriam ouvir, frustrando-se com a repreensão das pessoas ao seu redor. "Com o passar dos anos, como qualquer criança eu cresci e com pouca compreensão da vida, fui me tornando uma pessoa rebelde, sem consideração com a sabedoria alheia e deixei a vida me levar pelo caminho, sem uma direção programada." Carolina 9 se casou e não conseguiu alcançar "a tal felicidade". "O alívio somente vem com a fé em Deus e com um tratamento com o profissional da área". Voltou a estudar aos 57 anos e pretende se tornar uma podóloga.

Carolina 10

Carolina 10 nasceu em 1977 e tem 41 anos. Morou com a família em Pedro Leopoldo, lugar onde começou a estudar no jardim perto de casa. Informa que tinha cinco irmãos, o pai era alcoólatra e a mãe trabalhava em um sítio. A família passava muita dificuldade, pois o pai trabalhava, mas tinha sérios problemas com a bebida. "Lembro-me que passávamos muita dificuldade." Mudaram-se para Belo Horizonte, onde começou a estudar na Escola Estadual Antônia Ferreira e depois se transferiu para a Escola Ari da Franca, onde estudou até a quinta série. Carolina 10 declara: "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. Casei-me aos 18 anos e tive duas filhas. Com as dificuldades, comecei a trabalhar para ajudar com o sustento da casa. Tentei, por várias vezes, voltar aos estudos, mas com criança pequena é muito difícil. Além das crianças, eu tinha que trabalhar; o que tornava tudo ainda mais difícil minha volta para a escola". Somente aos 41 anos, pôde voltar a estudar e pretende fazer a faculdade cursando Educação Física.

As "Carolinas" do Proemja nos contam suas histórias de vida, escrevendo seus percursos traçados pelos marcadores de diferença: mulher, negra e pobre, com seus lugares demarcados socialmente. A trajetória das mulheres negras desde a colônia até os dias atuais deixa rastros quando observamos as desigualdades nas estruturas da nossa sociedade marcada pela negação do acesso a direitos sociais, civis e políticos ao longo dos anos. Ao nos contar suas histórias, as "Carolinas" abrem a janela de sua vida e nos mostram suas trajetórias marcadas por essa desigualdade social que vai abrindo caminho para outras desigualdades.

Os motivos alegados por todas, que culminaram na interrupção dos estudos, foram trabalhar em casa ou fora dela e as dificuldades vividas dentro da família, no trabalho, com o namoro e a gravidez, que impediram-nas de estudar, conforme declara **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." (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 de novembro de 2018).

Em todos os textos, podemos observar, por meio das narrativas, a superação das dificuldades enfrentadas pelas autoras dos textos que estão permeados pelas questões sociais traduzidas na pobreza, na falta ou abandono da escola para trabalhar. A educação continua sendo o objetivo a ser alcançado em qualquer idade, como afirma **Carolina 6**, que, durante a pesquisa, completou 81 anos e incentivou as duas filhas a retomarem os estudos.

“Somente agora, aos oitenta anos estou cursando o primeiro ano de Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos – EJA – do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. Já sei ler, escrever e assinar meu nome. Tenho o objetivo de continuar os estudos, fazer o segundo e terceiro ano para concluir o Ensino Médio. Tenho orgulho de dizer que estudo com minhas duas filhas na mesma sala e dou muito incentivo para que elas continuem seus estudos. As duas querem fazer faculdade. Uma delas quer fazer o curso de Direito e ser advogada e a outra, Podóloga.” (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 de novembro de 2018)

Afinal, o que Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e as "Carolinas" do Proemja têm em comum? Carolina Maria de Jesus nos relata, por meio da escrita, em seu diário, sua luta diária para sobreviver à fome e a miséria junto a seus filhos e toda a população da favela do Canindé em SP. Conceição Evaristo, por meio da "escrevivência", escreve suas vivências, sua identidade de mulher negra que luta para construir, por meio da escrita, caminhos para sair da invisibilidade. As "Carolinas" do Proemja se autobiografam apresentando suas trajetórias de vida, iniciadas na infância e sustentadas até a vida adulta. Essas mulheres estão falando de gente, de vida, de situação socioeconômica, de interseccionalidade, raça e gênero. São todas mulheres fortes que lutaram para sair do "não lugar", lugar de exclusão social destinado aos pobres, negros e mulheres.

Atualmente, as educandas do Proemja se sentem realizadas por darem continuidade aos estudos por meio da Educação de Jovens e adultos, e verem os filhos na escola com pretensões ao curso superior.

A seguir, Educação de Jovens e Adultos, apresentando um breve histórico dessa modalidade de ensino, discutindo a questão do direito à educação e os índices de analfabetismo no País.

4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

“Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”

(Paulo Freire)

“Comecei a estudar por incentivo da minha mãe que aos oitenta anos voltou a estudar. Ela não sabia nem mesmo escrever seu próprio nome, hoje, eu ela e outra irmã estamos na mesma sala cursando o primeiro ano do Ensino Médio no programa da Educação de Jovens e Adultos – EJA do Centro Pedagógico da universidade Federal de Minas Gerais.” (C 2 – 54 anos) (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 de novembro de 2018).

A discussão sobre o direito à educação no Brasil se inicia desde a primeira Constituição Brasileira, datada de 1824, garantindo a escolarização básica para todos. Desde essa época, a Educação de Adultos tem sido proposta, discutida, implementada e alterada ao longo dos anos. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/1996) – EJA¹³ – o art. 37, abrange: “A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos se configura como uma política de cunho social necessária para retratar uma dívida histórica para com os sujeitos que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos quando eram crianças e adolescentes no Ensino Fundamental e Médio; um direito fundamental da pessoa, presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948¹⁴.

4.1 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil – Breve histórico

Observando todas as Constituições brasileiras até à Constituição atual de 1988, percebemos que há uma grande distância entre o que é considerado Lei e o que realmente ocorre na prática, no dia a dia nas escolas, na vida social das pessoas. Os movimentos em prol

¹³ Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, acessado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm em 11mar.2019.

¹⁴ Declaração Universal dos Direitos Humanos – disponível em https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/historia-da-declaracao-por-celso-lafer/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-19481/?gclid=EAIaIQobChMI25z87en44AIVFYCRCh0tpQuKEAAYASAAEgLoLFD_BwE. Acessado em 11mar.2019.

da educação, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, acontecem nas diversas instâncias, tanto em nível nacional quanto internacional. No Brasil, destacam-se os Fóruns de EJA, como o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja), Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos (Ereja), Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja), com a participação de Movimentos Sociais, Secretarias e organizações, etc. (Rêses, 2017, p. 26). Em nível mundial, há a Conferência Internacional de Educação de Adultos – Confinteia, convocada a cada doze anos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Trata-se de um evento direcionado à discussão sobre as políticas implementadas para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos em diversos países. O último evento, a VI Conferência, ocorreu em 2009 em Belém do Pará, e o próximo será sediado pelo Japão em 2022. Nessa última edição, o Brasil assumiu compromissos com o objetivo de formular políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, além de fazer uma reavaliação dos principais pontos discutidos na V Conferência realizada em Hamburgo em 1997.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação, coordenou um grupo de trabalho "CONFINTEA Brasil+6"¹⁵, que elaborou o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, cujo objetivo é "trazer a educação (formal e não formal) de jovens e adultos para a agenda nacional". De acordo com o documento, realizar um diagnóstico da educação Jovens e Adultos no Brasil não é uma tarefa fácil, pois é preciso envolver vários organismos, esferas políticas diversas, ações, programas, etc., além da iniciativa privada. O objetivo é que o resultado da sistematização dos dados leve:

à busca e a organização sistemáticas de informações para que o "retrato" da política brasileira na área da educação de jovens, adultos e idosos cada vez mais se aproxime da realidade, desvelando e ganhando formas que nos auxiliem na ruptura com preconceitos e desinformações que negam a prioridade de atendimento para esses sujeitos como o direito à educação (BRASIL, 2016, p. 13).

Com relação às políticas públicas para a EJA no Brasil, Rêses (2017) afirma que, ao longo da história, o Brasil fez muito pouco para garantir a educação aos grupos considerados “minorias”¹⁶ e que tiveram o direito à educação negado. “São milhões de jovens e adultos trabalhadores que, por diversos motivos foram excluídos de frequentar ou permanecer nos bancos escolares.” (RÊSES, 2017, p. 33).

¹⁵ Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. Versão atualizada – 2016.

¹⁶ Pessoas sem poder de decisões políticas, que fazem parte dos grupos menos assistidos pelo poder público.

4.2 A EJA no Centro Pedagógico da UFMG

A EJA, na Universidade Federal de Minas, teve início em 1985 quando a Associação dos Servidores da Instituição - ASSUFEMG - reivindicou, à Reitoria, a oferta de curso de Primeiro Grau para os servidores Técnicos Administrativos que ainda não haviam completado os estudos. Os professores do Centro Pedagógico já estavam estudando a implementação de um curso supletivo, no turno da noite, para atender pessoas adultas com a escolarização incompleta. Nesse período, a UFMG já refletia a respeito do grande número de pessoas adultas na Instituição que não conseguiram concluir os oito anos do ensino básico.

De acordo com o "Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos"¹⁷, foi com base nessa reflexão, da demanda existente dentro da Instituição, que surgiu o Projeto da EJA introduzindo o curso de supletivo com duração de dois anos. A Pró-Reitoria de Extensão aprovou o Projeto em 1986, fixando os objetivos do curso: o atendimento aos servidores da Universidade com o Primeiro Grau incompleto, a realização de pesquisas no campo da Educação de Jovens e Adultos e a formação de educadores nessa área. O Projeto de Educação foi criado e ligado às seguintes instâncias dentro da UFMG: Pró-Reitoria de Extensão, Centro Pedagógico e Faculdade de Educação.

Após dois anos de funcionamento, atendendo exclusivamente aos servidores da UFMG, o Projeto passou a receber toda comunidade externa interessada em concluir os estudos. Com o aumento do número de vagas, e a partir da conclusão do primeiro grau, os educandos e educandas começaram a reivindicar a implementação do Segundo Grau.

A consolidação do Projeto Supletivo do Centro Pedagógico da UFMG abriu caminho para três dimensões importantes dentro da Universidade: a prestação de serviços à comunidade (extensão), a formação de profissionais (ensino) e a produção de conhecimento (pesquisa), funcionando até os dias atuais, atendendo principalmente à comunidade externa.

Atualmente, a Modalidade da EJA na UFMG funciona da seguinte forma: o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação – FaE, da Universidade Federal de Minas Gerais se divide em três etapas: Proef –1 (do 1º ao 5º ano), Proef – 2 (6º ao 9º ano) e o Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos – Proemja, (1º ao 3º ano). O Centro Pedagógico atualmente conta com seis turmas no Ensino Fundamental (2 Iniciantes, 2 Continuidade e 2 Concluintes). Com relação ao Ensino Médio, há, no 1º ano, duas turmas: uma com 22 estudantes (16 mulheres e 6 homens), e outra com 30 estudantes

¹⁷ O Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos faz parte do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos de 1996 – ano X do Centro Pedagógico.

(16 mulheres e 14 homens). Já no 2º ano, há uma turma com 18 estudantes (12 mulheres e 6 homens), e outra com 25 estudantes (14 mulheres e 11 homens).¹⁸ As aulas da EJA funcionam à noite e, até o momento, ainda não há turmas do terceiro ano.

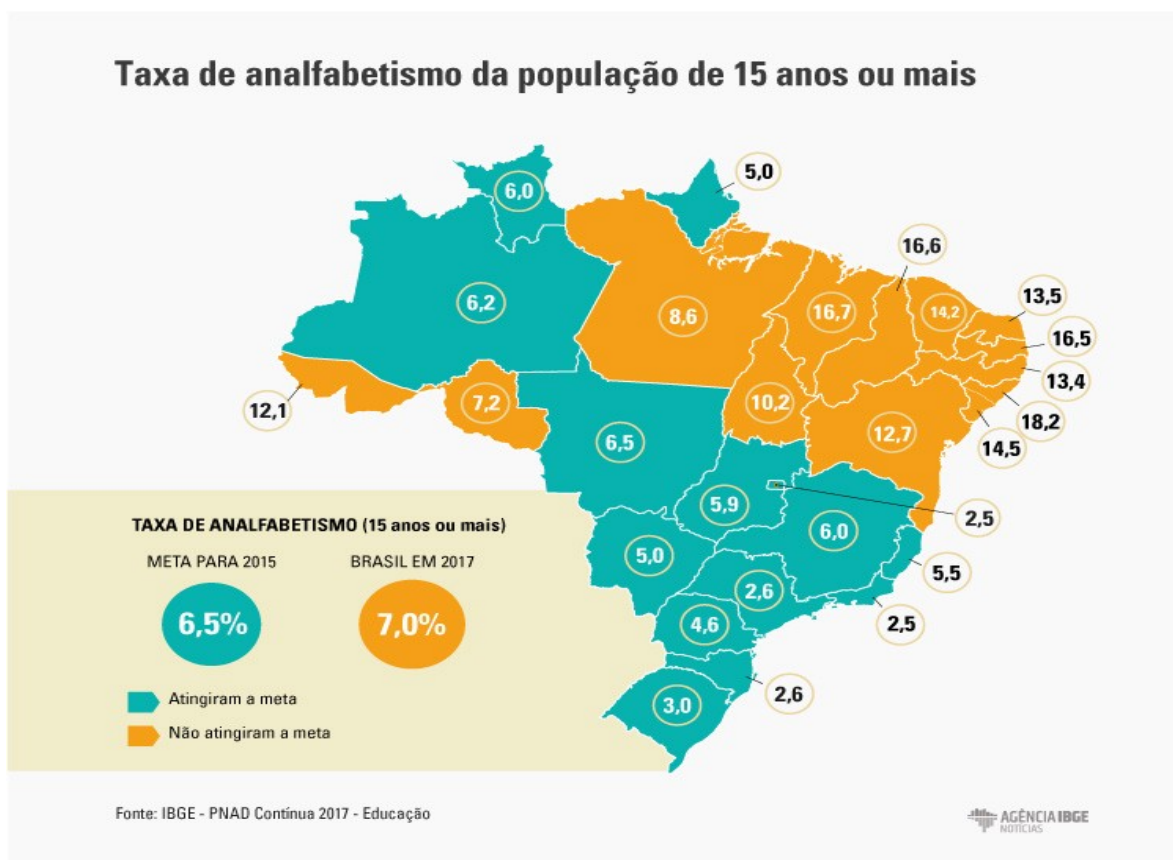
A FaE é responsável pela coordenação do Proef –1, enquanto o Centro Pedagógico coordena o Proef – 2 e o Proemja. Os sujeitos da EJA, matriculados no primeiro ano do Proemja, encontram-se em processo de letramento e, diante da mediação do professor, estão aptos a elaborar textos escritos de acordo com suas habilidades de leitura e escrita.

4.3 Os índices de analfabetismo no País

O direito à Educação de Jovens e Adultos, conquistada na Constituição de 1988, teve avanços, mas está muito longe de atingir os objetivos propostos. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o Brasil ainda conta com 11,5 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever, confirmando o baixo índice de diminuição da taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais em 2017. Em 2015, o Plano Nacional de Educação (PNE) previu um índice de 6,5% de analfabetismo para 2017, o que não se concretizou, alterando de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017. O mapa, abaixo, mostra como essa população está distribuída pelo País, mais, especificamente, pelas regiões brasileiras.

¹⁸ Dados fornecidos pela Secretaria do Programa de Educação de Jovens e Adultos no Centro Pedagógico –CP/UFMG.

Mapa 1 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais em 2017



Fonte: Agência IBGE Notícias¹⁹

Os dados do mapa mostram que a taxa de analfabetismo está diretamente relacionada ao desenvolvimento regional do País, com índices mais elevados nas regiões do Norte e Nordeste. Essa diferença também atinge as categorias gênero, cor e raça. Conforme dados do IBGE, a média de anos de estudos das pessoas de 25 anos ou mais de idade, em 2017 foi 9,1 anos. Com relação ao gênero, foi apontado um número médio de estudo de 9,3 anos para as mulheres, enquanto, para os homens, o registro é de 8,9 anos. Já com relação à cor e raça, os dados registraram 10,1 anos de estudos para brancos e 8,2 anos para a cor preta ou parda, mantendo uma diferença de quase 2 anos entre os grupos (IBGE – 2012). Sempre houve uma relação muito estreita entre educação, classe, gênero e raça, baseada em fatos históricos que, até os dias atuais, estão presentes em nossa sociedade. Essa relação varia conforme as dinâmicas sociais e os processos históricos que têm diferentes escalas e transformações

¹⁹ Agência IBGE Notícias, acessado em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015> em 07 mar. 2019.

sociais ao longo dos tempos. Os pobres e negros apresentam índices de alfabetização menores que ricos e brancos.

Sobre a educação dos negros ao longo dos anos, Gonçalves (2016) faz uma análise interessante, não comparando negros e brancos, mas negros de gerações mais jovens com idade entre 20 e 40 anos com negros de idade acima de 60 anos que tiveram infância e juventude no início de século XX, apresentando alto índice de analfabetismo. O contrário ocorre com a população mais jovem que apresenta maior tempo de escolarização. Sobre esta questão geracional da educação dos negros, Gonçalves (2016) afirma que a questão é: "como avós analfabetos influenciaram a pouca escolarização dos seus filhos, e como estes, apesar da pouca escolaridade, têm estimulado suas gerações futuras a terem êxito na escola." (GONÇALVES, 2016, p. 325). A resposta à esta questão não é simples e envolve um estudo mais profundo, tendo início no período pós-abolição. Contudo, é importante evidenciar aqui algumas questões importantes que, com certeza, contribuíram para entendermos todas essas mudanças. Uma delas é a educação para a cidadania em que os negros brasileiros se atentaram para a luta contra o preconceito e discriminação e ao mesmo tempo reivindicando igualdade de direitos sociais, incluindo a educação de qualidade social. Essa conscientização vai passando de geração em geração, o que justifica que as gerações mais jovens vão acumulando maior tempo de escolarização em relação aos mais velhos.

Arroyo (2008) atenta para a realidade dos jovens e adultos excluídos socialmente. Segundo ele, a história da EJA é muito mais tensa que a história da educação básica. Os interesses com relação à educação de jovens e adultos são menos consensuais, sobretudo, quando esses sujeitos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos. (ARROYO, 2008, p. 221).

Os dados acima justificam as decisões tomadas como a implementação das Políticas de Ações Afirmativas (PAA) e da Lei 10.639 em 2003, principalmente considerando as questões de raça e socioeconômica que apresentam diferenças grandes em relação aos brancos e negros e quem vive nas cidades e no campo, respectivamente. Mesmo atualmente, essas diferenças mantêm índices significantes que merecem atenção especial. De acordo com o documento que elaborou as Diretrizes Nacionais Curriculares em 2004, sobre a definição e objetivos das Políticas de Ações Afirmativas, temos:

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão

de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão. A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. (BRASIL, p.11. 2004).

A Lei 10.639/2003, Art. 26-A, que alterou a Lei 9.394/1996 (LDB), estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas nas escolas de Ensino Fundamental e Médio em todo País. O Governo Federal, pressionado pelos movimentos sociais, reconheceu o modelo de governo excludente que, historicamente, impediu que milhões de brasileiros negros acessassem a escola com os mesmos direitos que as classes representadas pelos brancos e ricos. Esse reconhecimento se deve às lutas históricas dos movimentos sociais negros. Segundo as Diretrizes Nacionais Curriculares (2004), “Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira”. Ainda, segundo o documento, consta:

O Brasil, ao longo de sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso à escola ou nela permanecessem. Com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), o Ministério da Educação dá um grande passo para enfrentar a injustiça nos sistemas educacionais do país. (BRASIL. p.5, 2004).

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica foi uma decisão política do Governo Federal, presidido pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2003, que pressionado pela militância quando estava elaborando seu primeiro programa de governo, reconheceu a necessidade de garantia de vagas nas escolas para a população negra, a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana em uma sociedade que apresenta uma grande diversidade cultural e étnico-racial, constituindo a Nação. De acordo com texto do documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, produzido em 2004, pelo Governo Federal, temos:

Nesse contexto, o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. (Brasil, 2003. p. 8).

Em 21 de março de 2003, cria-se a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Seppir – criada a partir das lutas históricas do Movimento Negro Brasileiro, com o objetivo de instituir a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, trazendo, para a discussão atual, a importância das políticas públicas afirmativas, visando a uma sociedade mais democrática e igualitária, sem discriminação e racismo para a população negra brasileira. O acesso à escola pública de qualidade, incluindo as universidades brasileiras, gradativamente, está deixando de ser apenas um sonho para a população negra e/ou representada pela classe social considerada "desprivilegiada".

Após a Conferência de Durban²⁰, realizada na África do Sul em 2001, com o objetivo de alertar o mundo para o combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e a intolerância correlata, o Brasil se viu obrigado a reconhecer o racismo presente na sociedade brasileira.

Em sua pesquisa de doutorado, Yone Maria Gonzaga (2017) comenta:

Enquanto signatário do relatório final de Durban, o governo brasileiro foi impelido a reconhecer os princípios dos direitos iguais e da autodeterminação dos povos; a lembrar que todos os indivíduos nascem iguais em dignidade e direitos; que a igualdade deve ser protegida como questão de prioridade máxima e a reconhecer o dever do Estado em tomar medidas rápidas, decisivas e apropriadas visando eliminar todas as formas de discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata (GONZAGA, 2017. p. 88 e 89).

A Conferência de Durban abriu caminhos para a discussão e implementação de Políticas de Ações Afirmativas – PAA, como Políticas de reparações direcionadas à educação da população negra, com garantia de ingresso e permanência na escola, desde o Ensino Básico ao Ensino Superior, como as cotas raciais para negros nas universidades públicas, além de outros temas importantes. Com esse movimento, entendemos que a Educação de Jovens e Adultos precisa ser vista pelo governo como uma PAA quando consideramos as especificidades dos sujeitos da EJA, formados, em sua maioria, por negros e pobres que não puderam concluir seus estudos no Ensino Fundamental e Médio nas Instituições de Ensino. Ainda, segundo Gonzaga (2017),

²⁰ A Conferência de Durban foi a Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada na cidade de Durban – África do Sul, promovida pela ONU em 2001.

Após a Conferência, temas como Políticas de Ações Afirmativas com recorte étnico-racial para ingresso nas universidades e no trabalho, saúde da população negra, racismo institucional, etc. conquistaram maior visibilidade no contexto nacional e provocaram disputas reais e simbólicas. (GONZAGA, 2017 p. 89).

Gonzaga (2017) discute a questão do racismo institucional dentro da universidade e, em especial, a UFMG. Segundo ela, desde a implementação das Políticas Afirmativas com recorte racial no ano 2000, o corpo discente tem se tornado menos "branco e elitista", inclusive nas dependências da UFMG. Contudo, essas mudanças acontecem em meio a uma tensão, visto que a Universidade, como instituição social, exprime, de modo determinado, a estrutura de funcionamento da sociedade. (Gonzaga, 2017, p. 37). Nilma Lino Gomes (1995) define racismo institucional como práticas, leis e costumes que, estabelecidos, provocam desigualdades raciais em uma determinada sociedade. Para a autora, as principais instituições onde o racismo institucional se manifesta são “a economia, o sistema jurídico e a educação.” (Gomes, 1995, p. 55). Lembramos, com relação a isso, da Declaração de Durban (2001) referente aos direitos iguais dos povos e o dever do Estado na tomada de decisões contra todas as formas de racismo²¹.

Uma das grandes esperanças para diminuir a taxa de analfabetismo no País foi a criação, em 2003, do Programa Brasil Alfabetizado – PBA. O Programa foi desenvolvido para todo o Brasil, mas com atendimento prioritário às regiões mais necessitadas, com alta taxa de analfabetismo, principalmente nas regiões Norte e Nordeste. Ao fazer uma contextualização socio-histórica desse programa, HENRIQUES (2006, apud Rêses, 2017, p. 47) firma que Em 2003, o quadro do analfabetismo absoluto no Brasil era de cerca de 13% da população de 15 anos ou mais e o de analfabetismo funcional era de cerca de 23% da população de 15 anos ou mais”. Ainda, segundo o autor, com base nesses dados, foi criado o PBA, pelo Decreto nº4834, de 8 de setembro de 2003, para atender, basicamente, a duas necessidades: uma delas se refere à política nacional expressa pelo Plano Nacional de Educação e os compromissos internacionais assumidos pelo governo brasileiro; e outra, ao atendimento da demanda histórica dos movimentos sociais populares e de intelectuais do campo da educação pela educação de jovens e adultos. (RÊSES, 2017, p. 47-48).

²¹ Reafirmando os princípios dos direitos iguais e da autodeterminação dos povos, e lembrando-se de que todos os indivíduos nascem iguais em dignidade e direitos, enfatizando que a igualdade deve ser protegida como questão de prioridade máxima e reconhecendo o dever dos Estados em tomar medidas rápidas, decisivas e apropriadas visando a eliminar todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. (Durban, 2001).

De acordo com a análise do autor, a atuação do Programa ainda não conseguiu atingir seus objetivos mais diretos. As falhas estariam agrupadas nas seguintes hipóteses: falta de focalização do PBA, falhas na gestão referente ao cadastro dos alfabetizandos e a baixa efetividade de ação da alfabetização no que se refere à qualidade social. Outro problema enfrentado é a interrupção das atividades do Programa por falta de verba no que concerne ao governo. Como podemos observar, a EJA requer compromisso do Estado com efetivação de recursos para resolver a questão do analfabetismo no País que é uma consequência da desigualdade em nossa sociedade.

Compete ao Governo, dar a importância necessária às políticas de estado, priorizando o acesso e o direito à educação básica a todos jovens e adultos que necessitam dela. De acordo com a Carta²² de Compromisso com a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, é necessário dar a importância devida ao fortalecimento de políticas públicas de estado para modalidade de EJA, identificando a realidade e as necessidades educacionais dos jovens adultos, com especial atenção à diversidade etária, de gênero, étnica, racial, socioeconômica, espacial, cultural, etc. Cabe à sociedade civil, aos representantes dos diversos seguimentos que atuam na EJA e aos gestores (secretários de educação, coordenadores de EJA, etc.), efetiva participação nos Fóruns de Educação, além de eleger representantes que tenham interesses em priorizar a solução de questões críticas da nossa sociedade, como educação, moradia, saúde, emprego, etc., que penalizam a população carente, cobrando a implementação de políticas públicas que visem à melhoria da qualidade de vida da população.

Dados do IBGE mostram que a taxa de analfabetismo tem diminuído, mas a passos lentos, e o número de pessoas que nunca estudaram ou que, por necessidade, tiveram que abandonar a escola ainda é alto, principalmente nas regiões mais carentes do País, conforme dados atuais, referentes ao ano de 2018, apontados pelo IBGE, indicando que mais da metade dos brasileiros com 25 anos ou mais, ou seja, 52,6% da população, não concluíram a educação básica, segundo o Plano Nacional de Amostragem de Domicílio Contínua – Pnad.

Os problemas detectados são vários, entre eles, podemos citar a desigualdade social, conforme vimos nas diferenças regionais do País; o interesse – por parte da classe dominante – em manter parcela da população analfabeta, passíveis de serem exploradas; a não

²² Carta elaborada após Reunião Técnica da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, realizada de 8 a 13 dez. 2008, em Natal-RN.

continuidade das políticas públicas criadas pelos governos quando há novas eleições de novos políticos e mudança nas leis.

4.4 Paulo Freire e a alfabetização de adultos

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife, capital de Pernambuco. Freire foi professor de Língua Portuguesa e ingressou no curso de Direito em 1943 em Recife. Em 1986, foi nomeado diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria época em que iniciou o trabalho com alfabetização de jovens e adultos carentes e de trabalhadores da indústria.

Em 1959, Paulo Freire entrou para a cátedra de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes da Universidade de Recife, com a tese *Educação e atualidade brasileira* e em 1961, tornou-se diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade de Recife, o que o possibilitou realizar as primeiras experiências mais amplas com alfabetização de adultos que culminaram na experiência de Angicos.

A alfabetização de adultos e a Educação Popular estão diretamente ligadas à metodologia de Ensino de Paulo Freire que foi um importante educador popular brasileiro. Seu método de alfabetização de adultos é baseado em uma pedagogia direcionada à conscientização da própria história dos sujeitos educandos e educandas, aprendendo a ler o mundo com base em sua experiência cultural e histórica. O sucesso do método de alfabetização, em 1963, com a população de Angicos²³ – Rio Grande do Norte – comprovou que era possível realizar as ideias e as ideologias que Freire tinha sobre a educação. O método idealizado por ele desenvolveu as habilidades de leitura e escrita em 40 horas, visando à consciência política por parte dos educandos e educandas. O sucesso foi tão grande que repercutiu no Brasil e no exterior.

E nessa relação do homem com o mundo, com a realidade, resultante de estar com ela e nela, o homem vai dinamizando o mundo pelos atos de criação, recriação e decisão. Vai dominando e humanizando a realidade, acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. (FREIRE, 1994 - p. 51).

²³ Angicos – uma cidade no interior do Rio Grande do Norte, onde Paulo Freire pôs em prática seu famoso método de alfabetização de adultos, num prazo de 40 horas.

Por outro lado, a acomodação mantém o sujeito afogado em seu mundo de exclusão, em um processo de “coisificação”. O fato de esses sujeitos buscarem a escola implica interferir na realidade para modificá-la. Normalmente essa busca, quando é feita por sujeitos da EJA, torna-se uma busca direcionada, seja para a inserção no mundo do trabalho, seja para a aquisição da leitura e escrita. Assim, a EJA assume um papel importante quando abre caminho para uma educação inclusiva que possibilita às chamadas "minorias" a entrada ou reentrada na escola. A atuação dos Educandos e Educandas da Educação de Jovens e Adultos nesse processo é muito importante, pois são sujeitos em movimento, que, ao passarem por diversos processos de exclusão ao longo de sua vida, criam, recriam a cultura, lutam por seus direitos, sonham, mostram a verdadeira “cara” da educação no País e impulsionam a EJA, as políticas públicas, a escola e as pessoas para um processo de mudança. (Soares; Giovanetti; Gomes. 2005).

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, à medida que o sujeito se vê como testemunha de sua própria história, terá uma consciência reflexiva e se tornará responsável por esse fazer histórico. E, mais ainda, tornar-se-á mais 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 os Educandos e Educandas da EJA, a escola é o objetivo a ser atingido mais tarde. Essa liberdade, segundo Freire, "que 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).

A conscientização da opressão é o fator primordial para a busca da liberdade. A opressão que passa de geração para geração vai se enfraquecendo, pois, cada geração que transmite a conscientização para a geração seguinte, vai diluindo o caráter opressivo, como nos mostra Conceição Evaristo em seu poema "Vozes Mulheres". A educação é um dos fatores que possibilita, ao sujeito, libertar-se, propiciando mudança e oportunidade de realizar-se 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). Quem melhor que as autoras Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus para nos exemplificar com suas histórias de vida e a opressão que viveram por serem mulheres pobres e negras?

No poema "Vozes Mulheres", de Conceição Evaristo, apresentamos:

Vozes-Mulheres

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.

(Poemas de recordação e outros movimentos, p. 10-11).

Em um trecho da obra de Carolina Maria de Jesus "Quarto de Despejo Diário de uma favelada": "... O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo e nas crianças" (JESUS, p. 26).

Quem melhor que as "Carolinas" do Proemja para nos emocionar, contando-nos suas histórias, seus dilemas e suas faltas?

Tive uma vida muito difícil desde criança. Eu e meus irmãos fomos criados por parentes e vizinhos. A minha mãe era doente e não pôde cuidar de nós. Eu como a mais velha dos irmãos já era responsável pelo serviço da casa. (C 8) (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 de novembro de 2018).

Viajei quase a noite toda de caminhão e cheguei quase de madrugada. Encontrei minha mãe deitada naquela cama de vara só com uma esteira, estava magra, pele e osso. Com a minha inocência, pedi a ela um ovo cozido. Ela respondeu com uma pergunta: Onde vou achar um ovo? (C 1) (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 de novembro de 2018).

Investir na educação não é gasto, mas investimento, pois a qualificação profissional proporciona, ao sujeito, o trabalho e, a partir dele, são agregados vários outros direitos. De acordo com a Professora Analise de Jesus da Silva²⁴, em entrevista²⁵ ao jornal “O Tempo”, “A EJA é um direito humano, porque ela é um direito que potencializa, que contribui na aquisição de outros. Ela contribui para elevar o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Ela contribui para elevar a qualidade de vida das pessoas” (SILVA, 2019). Ainda, segundo ela, o maior desafio da EJA é que ela seja reconhecida como uma Política de Estado pelos gestores públicos, e não como um programa, projeto ou campanha, (Silva, 2019), o que fragiliza os compromissos e responsabilidades dos governantes com a educação, destinando investimento menor para a modalidade de EJA, em relação às demais modalidades de ensino. Nas palavras de Rêses:

...a educação precisa ser integrada às demais políticas sociais, pois o público da EJA, em sua maioria, vivencia várias fragilidades sociais e econômicas. É um público extremamente vulnerável que precisa de outras articulações para manter-se na escola. A escola tem que deixar de ser a última prioridade na vida dos/as educandos/as: Entre a escola e o trabalho, o trabalho é escolhido: entre a escola e a segurança pessoal, a segunda opção é escolhida etc. (RÊSES, 2017, ps. 128-129).

²⁴ Professora e pesquisadora em Educação, da FaE/UFMG, e Coordenadora da Linha de EJA/FaE/UFMG

²⁵ Entrevista concedida ao Jornal “O Tempo” em 16/06/2019, disponível em <https://www.otempo.com.br/interessa/alfabetizacao-mesmo-tardia-e-aliada-da-cidadania-da-dignidade-e-da-saude-1.2196476>. Acesso em 21jul. 2019.

Segundo o Professor Leôncio Soares,

Definir as especificidades da educação de jovens e adultos é um trabalho que necessita considerar a diversidade dessa modalidade, assim como as características e o contexto cultural dos grupos atendidos, para assim construir uma identidade própria que lhe permitirá uma educação de qualidade. O resgate, análise e compreensão dos movimentos do início dos anos de 1960 pode ser um relevante subsídio para a compreensão da EJA na atualidade, contribuindo para preencher as lacunas que ficaram desse período até a redemocratização do País. (SOARES, 2009, p. 29).

Compreender a especificidade da EJA é questão importante porque o sujeito dessa modalidade de ensino já vem de outros processos de exclusão social e, na maioria dos casos, teve que interromper os estudos para trabalhar dentro ou fora de casa. É preciso considerar a especificidade que esses sujeitos trazem consigo suas necessidades e sua bagagem cultural. Nesse sentido, consideramos a EJA como uma Política de Ação Afirmativa que tal como as Leis 10639/03 com inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica e 12.711/12 - referente às cotas raciais para negros nas Instituições Federais de Educação Superior, contribui para que pessoas consideradas invisibilizadas socialmente possam ter acesso, mesmo que tardio, à educação de qualidade social. Para Arroyo (2005), além de serem educandos e educandas jovens evadidos ou excluídos da escola, os jovens carregam trajetórias perversas de exclusão social, consequência da desigualdade social do País, tendo seus direitos básicos negados em sua trajetória de vida. Dessa forma, as trajetórias escolares e humanas sendo truncadas, reforçam-se mutuamente, tornando a vida desses sujeitos muito perversa. Em relação à presença das educandas na EJA, a perversidade é ainda maior, pois elas enfrentam diversos obstáculos que impedem que exerçam seu direito à educação.

No depoimento das educandas da EJA, selecionadas para essa pesquisa, podemos observar algumas dessas questões²⁶:

Carolina 10 relata: "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." (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 de novembro de 2018).

Com **Carolina 6**, temos: "Criei meus filhos trabalhando, lavando roupa para outras pessoas e nunca tive oportunidade de estudar. Não sabia escrever nem mesmo meu nome e

²⁶ Norma de transcrição de dados: Convencionamos que a transcrição das falas dos textos autobiográficos será efetuada de acordo com as normas da ABNT com recuo, quando necessário, para destaque do texto dissertativo.

quando saia, ficava perdida por não saber ler nem escrever.” (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 de novembro de 2018).

É preciso assegurar direitos a uma população que integra grupos considerados marginalizados, tratados com desigualdades sociais, de classe, de gênero, cor e raça, população do campo, idosos, etc. Quem são os sujeitos da EJA? Segundo Arroyo, 2005,

Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; consequentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados. (ARROYO, 2005, p. 29).

A constituição identitária presente nos textos autobiográficos das educandas da EJA está marcada por eixos norteadores ligados às *questões sociais*, quando apontam dificuldades financeiras; *familiar*, quando envolvem separação, morte ou abandono por parte de membros da família; *geográfico*, quando temos situações que remetem às mudanças de domicílio e espaço de moradia e *trabalho*, quando o sujeito deixa a escola para trabalhar e contribuir com o sustento da família e com sua própria sobrevivência. Esse pertencimento identitário de cada uma delas está marcado por questões comuns em todas as narrativas. O fio condutor desse eixo é a questão social e racial, quando aponta a interrupção dos estudos para assumir o trabalho, como declarado por 8 das 10 educandas selecionadas para a pesquisa, e por 24 do total de educandos e educandas da EJA em seus textos autobiográficos. Portanto, essa realidade apresentada atualmente, sobre a Educação de Jovens e Adultos no País, mostra que ainda é preciso um grande esforço para vencer os desafios presentes atualmente, com base nos trabalhos produzidos por todos que lutaram e lutam pela educação no campo da EJA. Um desses desafios é considerar as especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos discutindo a relação entre educação, gênero, raça e classe.

A seguir, observaremos, brevemente, a questão da interseccionalidade desses marcadores de diferença, considerando as desigualdades socioeconômicas, de gênero e raça.

5 INTERSECCIONALIDADE: Desigualdades socioeconômicas, de gênero e raça

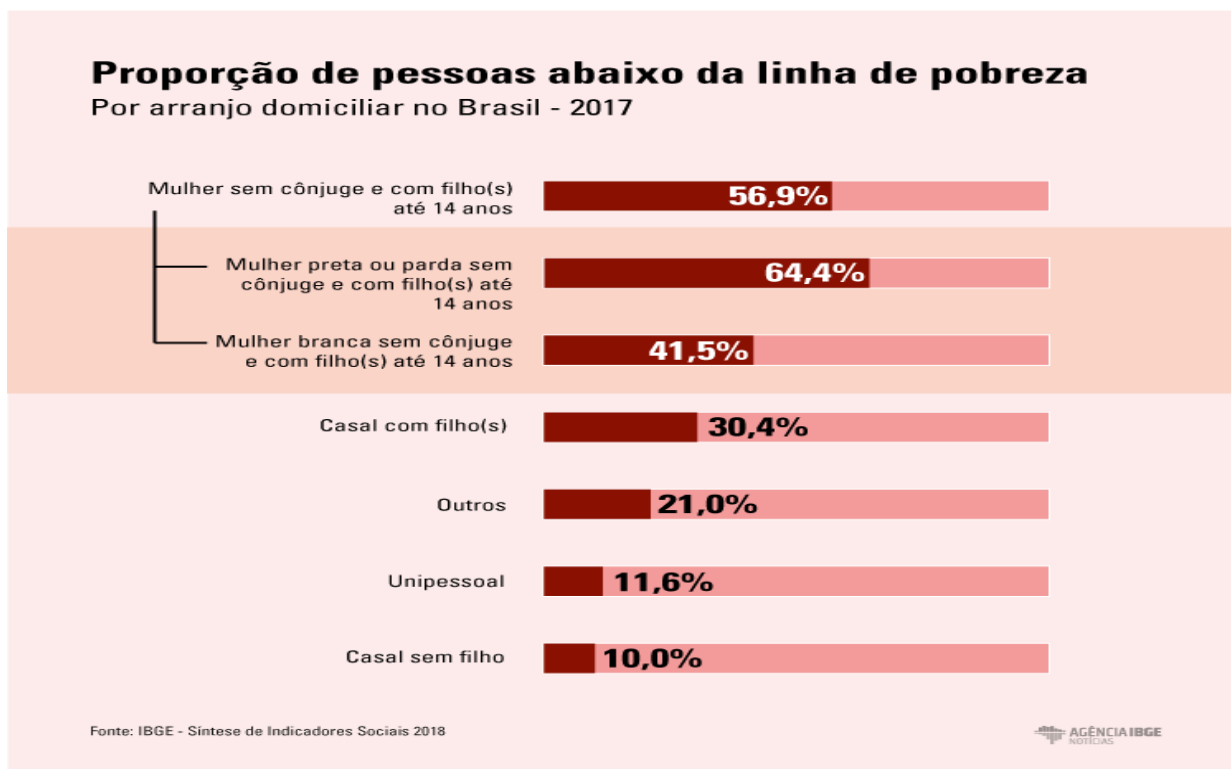
As mulheres constituem uma categoria que vive as desigualdades que aumentam conforme a presença de marcadores de diferença, tais como, classe e raça. Essas diferenças também se acentuam nos papéis sociais exercidos por homens e mulheres, brancos e negros, ricos e pobres em nossa sociedade, quando mulheres recebem salários menores que os dos homens, muitas vezes exercendo as mesmas funções e, também, na dupla jornada quando é responsável também pelo trabalho doméstico e a criação dos filhos. Quando brancos recebem salários mais altos que os negros, quando a diferença de salários entre os mais ricos e os mais pobres é muito grande.

Especialmente falamos das mulheres negras por dois motivos: o primeiro se refere à constituição de 80% de mulheres negras (pretas e pardas) como interlocutoras em nossa pesquisa, conforme o gráfico 1 (p. 37). O segundo, pelas autoras Maria Carolina de Jesus e Conceição Evaristo – como escritoras que contribuíram com nossa pesquisa e como mulheres negras, fortes e batalhadoras que contaram suas histórias de lutas e sobrevivência por meio da escrita literária.

As mulheres constituem um grupo importante da EJA, caracterizando um público predominante na escola. De acordo com pesquisa do IBGE, 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%. Há uma diferença significativa entre brancos e negros, atingindo um percentual maior que o dobro entre a população pesquisada. Os dados nos mostram um número maior de homens (7%) em relação às mulheres (6,6%), mas, nas escolas, encontramos um número maior de mulheres matriculadas, como na escola onde 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 direcionam-nos a pensar, também, sobre a relação entre raça, classe e gênero, resultando que o desenho da nossa sociedade apresente um quadro de desigualdade desses três seguimentos na educação escolar brasileira.

O gráfico, a seguir, possibilita-nos analisar as condições de vida das mulheres pretas ou pardas sem cônjuge e com filhos até 14 anos. Essas mulheres constituem o grupo mais vulnerável, vivendo abaixo da linha de pobreza, de acordo com dados apresentados pelo IBGE.

Gráfico 3 – Proporção de pessoas abaixo da linha de pobreza



Fonte: Agência IBGE

Analisando os dados do gráfico 3, observamos que não há como pesquisar os sujeitos da EJA sem trilhar os caminhos das desigualdades social, de gênero e raça. São questões que, na maioria das vezes, caminham juntas e, por isso, constituem uma condição perversa para as mulheres. O perfil sociocultural dos educandos e educandas da EJA, participantes desta pesquisa, e as histórias de vidas contadas em seus textos autobiográficos nos revelam e confirmam aspectos expressos nas pesquisas do IBGE com relação à classe social, raça e gênero. Esses aspectos apontados reforçam nosso entendimento e constatação com relação aos sujeitos da EJA e, especialmente, às educandas do Proemja. São, em grande maioria, negras, interromperam os estudos ou não frequentaram a escola para cuidar da família, criam os filhos sem a presença do pai e pertencem a uma classe social considerada "desprestigiada".

Nosso foco, neste estudo, são as mulheres matriculadas no Proemja que nos contam suas histórias de vida dentro de um contexto social em que, cabe à mulher, historicamente, responsabilizar-se pelas demandas familiares e, muitas vezes, pelo sustento da família, deixando os estudos para outro momento. O caráter dialógico presente nos textos escritos pelas educandas apresenta uma intersecção de fatores que coloca essas mulheres em

condições difíceis sob o ponto de vista socioeconômico. Sendo negras, pobres, sem uma qualificação, fora da escola e com filhos pequenos, tudo isso colabora para que elas permaneçam em condições de exclusão juntamente com os seus. Conforme explica Bakhtin sobre o conceito de dialogismo²⁷, o diálogo que "Carolina 3" estabelece consigo mesma se constrói apresentando, ao seu interlocutor, fatos que dizem respeito ao contexto social a que pertencem o "eu" e os outros interlocutores, relatando o motivo pelo qual interrompeu os estudos.

Assim 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, retornei meus estudos.” (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018)

A informação apresentada por **Carolina 3** nos ajuda a pensar sobre dinâmica da realidade social e a experiência vivida pelas "Carolinas" do Proemja. Ressalta-se, novamente, as questões específicas (gênero, raça e classe) que envolvem a maioria dos sujeitos da EJA. De acordo com Ferraro (2010), as variáveis sexo, cor ou 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); ou seja, as mulheres superam os homens em número na escola. Por outro lado, a desigualdade de cor ou raça se mantém constante (aproximadamente, dois anos de estudos), da população branca com relação à negra. O referido autor enfatiza, ainda, que existe uma relação direta com as questões sociais, de gênero e cor ou raça, com relação à educação. No caso das mulheres negras, há um duplo enfrentamento das desigualdades no que se refere às questões de gênero (sua relação perante o homem) e raça (ante as mulheres brancas). Esse enfrentamento, gradativamente, tem dado resultados positivos. Segundo Conceição Evaristo (2016, p. 109), apesar das condições adversas que as mulheres têm enfrentado, tiveram papel importante na formação da identidade brasileira, empreendendo lutas contra o racismo e o desmascaramento do mito da democracia racial, por considerar que não há racismo no Brasil e que todos são iguais, além de atrair interesses de outros segmentos da sociedade civil organizada.

Nos últimos anos, esse embate tem ocorrido em várias frentes contra a violência doméstica e o racismo, bem como a luta pelo direito e acesso ao ensino público de qualidade social. De acordo com a Professora Nilma Lino Gomes (2011, p. 89), assistimos, atualmente,

²⁷ Para o filósofo russo Mikhail Bakhtin, dialogismo são relações entre índices sociais de valores que constituem o enunciado, compreendido como unidade da interação social.

no Brasil, à 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. Ainda, segundo Gomes, “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).

Blomm (1981) enfatiza que de fato há numerosas provas de que certos grupos de educandas e educandos têm menos oportunidades que outros, em virtude de seu nível socioeconômico, sua raça, religião, grupo étnico, gênero ou região geográfica. Uma das implicações desenvolvidas no argumento do autor é que, além de preocupar-se com a igualdade de oportunidade dos estudantes, a escola deve criar condições para que educandos e educandas da EJA alcancem a igualdade nos resultados de aprendizagem, pois, em relação à capacidade de aprender, todos se tornam bastante semelhantes, desde que sejam propiciadas as condições favoráveis. De acordo com esse autor, todos têm a mesma capacidade de aprender, mas o maior problema é que, em países como o Brasil, a educação, principalmente a de qualidade social, sempre foi produzida para poucos, excluindo os grupos considerados “minorias”, como homens e mulheres pobres, negros, indígenas, deficientes, etc. Dessa forma, a educação, referenciada neste texto, não é pensada somente como aprendizado dos conteúdos formais, mas como formação humana, compreendida como uma prática social, em uma perspectiva reflexiva, proporcionando abertura para se pensar os problemas sociais que temos e em caminhos para resolvê-los. Como consta no Plano Nacional de Educação, formulado no II Congresso Nacional de Educação – Coned – Belo Horizonte, em 1997²⁸

A educação é aqui entendida como um instrumento de formação ampla, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social, preparando as pessoas e a sociedade para a responsabilidade de construir, coletivamente, um projeto de inclusão e de qualidade social para o país. A qualidade social implica providenciar educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população. Tal objetivo exige um grande esforço da sociedade e de cada um para ser atingido, considerando as dificuldades impostas pela atual conjuntura. De acordo com essa perspectiva, são valores fundamentais a serem elaborados: solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade e cidadania. Tais valores implicam no desenvolvimento da consciência moral e de uma forma de agir segundo padrões éticos. A educação de qualidade social tem como consequência a inclusão social, através da qual todos os brasileiros se tornem aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando as ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada um e da comunidade onde vivem e trabalham. Incluir significa possibilitar o acesso e a permanência, com

²⁸ Conselho Nacional de Educação – Coned – Belo Horizonte, 1997. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/files/PNE/pnebra.pdf>. Acesso em 15 jul. 2019.

sucesso, nas escolas, significa gerir democraticamente a educação, incorporando a sociedade na definição das prioridades das políticas sociais, em especial, a educacional. (Coned – Belo Horizonte, 1997).

O referido documento apresenta diversos temas importantes para a formação humana, tais como, direitos à cidadania, emancipação social, justiça, liberdade e inclusão social, tendo a educação como um "guarda-chuva", "como um instrumento de formação ampla" capaz de possibilitar todos esses valores fundamentais à população, principalmente àquela inviabilizada socialmente como as mulheres negras e de baixa renda.

Com relação às mulheres, procuramos tecer uma discussão sobre a discriminação de gênero e raça e, ao mesmo tempo, tentar entender a sobreposição dessas duas categorias. Ao abordar os temas gênero e raça nos tempos atuais, percebemos que muitos foram os avanços e conquistas das mulheres nos últimos anos, tais como direito ao voto, à educação, ao trabalho fora de casa, direitos trabalhistas, etc, mas é importante ressaltar que as conquistas atuais são resultado de lutas históricas das mulheres ao longo dos anos. Mesmo assim, se observarmos o nosso cotidiano, a mulher sofre uma série de discriminação em relação ao homem, como as diferenças salariais, e aquelas relacionadas aos postos de trabalho. De acordo com dados do IBGE, referente ao ano de 2018, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), as mulheres ganham, em média, 20,5% menos que os homens no País. Essa discriminação ainda é mais cruel, uma dupla discriminação (racial e de gênero), quando se trata de uma mulher negra. Essa questão recebeu o nome de interseccionalidade e foi pesquisada por Kimberle Williams Crenshaw (2004)²⁹. Dessa forma, a mulher é discriminada na sua condição de gênero, raça, entre outros marcadores de diferença inter-relacionados, tais como, a religião, orientação sexual, etc.

Assim, se juntarmos as categorias raça, gênero e classe desfavorável, teremos uma área de interseção formada por três partes de uma totalidade (mulher, negra e pobre). É importante destacar que não são as categorias que excluem, e sim, quando elas fazem parte de processos sociais de exclusão e produção de desigualdades e opressões em qualquer realidade específica, ou seja, quando os processos, as práticas, as interações e as dinâmicas na realidade social criam e legitimam opressões sobre a população que se enquadra dentro dessas categorias. Segundo a autora, nações como Estados Unidos e Brasil têm desenvolvido políticas contra a discriminação de raça e gênero, contudo, sempre que as leis não consideram que as mulheres são discriminadas por serem mulheres e, ao mesmo tempo, negras, os efeitos

²⁹ Professora de Direito da Universidade da Califórnia e da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos.

produzidos pelas leis não são satisfatórios, e as mulheres ficam desprotegidas. Crenshaw (2004) define o termo como formas de capturar as consequências da interação entre duas ou mais formas de subordinação: “sexismo, racismo, patriarcalismo.” Segundo ela, a discriminação de raça e gênero operam mutuamente e afirmam a necessidade de esforços múltiplos para eliminação das barreiras a que são submetidas as mulheres negras, barreiras estas que acabam por subtrair suas chances na sociedade.

Essa discussão se justifica porque a EJA comporta um número maior de Educandos e Educandas pobres, negros e, em sua maioria, mulheres. Os textos autobiográficos construídos por nossas interlocutoras do Proemja, e a autodeclaração de raça/cor apontada nos questionários preenchidos por elas, apresentam dados suficientes para afirmar que essas mulheres agregam esses 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.

Segundo Gomes (1995), ser mulher negra no Brasil representa um acúmulo de lutas, indignação, avanços e um conflito constante entre a negação e a afirmação de nossas origens étnico-raciais. Representa, também, suportar diferentes tipos de discriminação. (GOMES, 1995, p. 115). As educandas do Proemja, maioria negra e invisibilizadas socialmente, encontraram, na linguagem e na literatura, uma forma de compartilhar o que está dentro de si, em uma espécie de denúncia e desabafo por meio de seus textos autobiográficos. Nesse sentido, a alfabetização e o letramento significam aprender a dizer e refletir sobre a própria trajetória de vida.

A seguir, apresentaremos a questão da escrita, do letramento, suas variações e suas práticas, a relação entre alfabetização e letramento, letramento racial crítico, letramento literário e as práticas de leitura registrada nas regiões brasileiras, bem como o acesso dos sujeitos ao mundo da leitura e da escrita.

6 ESCRITA, LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO

Para nos posicionarmos diante do tema letramento, vamos tentar entender como ocorreu a criação e definição do novo termo. A autora Marildes Marinho (2010) tece uma discussão sobre letramento em uma perspectiva histórica sobre a construção da palavra e do conceito de letramento. Segundo ela, as transformações socioeconômicas, políticas, históricas e/ou culturais provocam o surgimento de novos conceitos e/ou termos para designar fenômenos recém-surgidos e que ainda se encontram em processo de recepção e compreensão pela sociedade na qual se inserem. Desse modo, a adoção do vocábulo "letramento" atende a uma nova realidade, a leitura e a escrita realizadas dentro de um contexto social no qual o indivíduo está inserido.

Segundo a professora Magda Soares, 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"(SOARES, 2004, p. 18). Portanto, de acordo com Soares, nota-se uma dificuldade de formular uma definição precisa do fenômeno letramento porque ele cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, uso e função social. Marinho (2010) conclui da mesma forma ao afirmar que as pressões sociais exigem das universidades ações imediatas de inclusão e pesquisa para se compreender as novas identidades que surgem. Assim, é difícil pensar em um conceito fechado de letramento devido à grande mobilização de movimentos sociais e identidades socioculturais. Essa opinião também é defendida por Eiterer e Abreu (2009) quando abordam a questão do letramento na Educação de Jovens e Adultos. Segundo as autoras,

O termo letramento indica uma gama de práticas sociais no âmbito da cultura escrita nas quais os sujeitos podem se engajar. Podemos falar na presença de diferentes níveis de letramento numa sociedade, pois o conceito cobre uma vasta gama de usos e graus de interação com a cultura escrita. Por exemplo, ainda que não haja alfabetização, ou seja, mesmo que não haja um domínio do código escrito, nossa sociedade, tipicamente letrada, coloca os sujeitos em constante interação com textos em diversos formatos e diferentes suportes. (EITERER e ABREU, 2009, p. 154).

O termo letramento é recente para os educadores brasileiros, mas temos registros dele 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" (KATO, 1986, p. 8.), 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 exigirão diferentes tipos de interpretação.

Como observado, o termo letramento se refere às práticas sociais de leitura e escrita trabalhadas em um contexto social, que ultrapassa a alfabetização, tornando o cidadão capaz de utilizar a linguagem escrita em seu cotidiano diário. Dessa forma, a alfabetização ganha um novo aspecto, cuja função não se resume em decodificar símbolos, mas em levar conhecimentos e saberes que influenciam na formação da subjetividade dos sujeitos no processo de aprendizagem dos educandos e educandas.

Se, por um lado, a prática do letramento significa formar cidadãos letrados com o uso social da leitura e da escrita, por outro, o letramento pode se referir à transmissão pura e simples do conteúdo escolar, caracterizando o que Paulo Freire (1978) denominou como "concepção bancária"³⁰. A escola, responsável pela escolha das obras literárias e pela organização do currículo, exerce grande influência no processo de letramento dos educandos e educandas. Para 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

³⁰ Termo usado por Freire para designar a educação tradicional em que o aluno é um ser passivo, recebendo as informações prontas, como se fosse um banco onde os conteúdos são depositados pelo educador/a.

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. (OLIVEIRA, 2014, p.582).

Dessa forma, a escola também pode agir como uma disseminadora de ideologias a serviço de interesses do mercado de trabalho, legitimando o sistema de exclusão, sustentado no discurso do progresso, utilizando um método de ensino baseado na "Educação bancária". Alberto Manguel (2004), em sua obra, **Uma história da leitura**, ao discutir sobre os métodos da leitura, afirma:

Os métodos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções da nossa sociedade em relação à alfabetização – a canalização da informação, as hierarquias de conhecimento e poder –, como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso. (MANGUEL, 2004, p. 55).

Brian Street (1984) afirma que o modelo de letramento empregado nas escolas, denominado *modelo autônomo de letramento*, trabalha com visão reduzida de alfabetização, tratando a escrita como uma atividade desvinculada do contexto social do aluno, privilegiando, ainda mais, a distância entre a atividade oral e escrita. Dessa forma, ao pensar em um modelo alternativo para essa questão, Street (1984) propõe o *modelo ideológico de letramento* que engloba a relação de interação social entre os sujeitos, considerando sua relação com o outro e com a sociedade na qual ele vive. Assim, o letramento ideológico, proposto por Street, dialoga com a proposta de alfabetização empregada e defendida por Paulo Freire (1978): "Nesse sentido, alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura." (FREIRE, p.13). A alfabetização se constrói com a consciência reflexiva da cultura na qual os educandos e educandas estão inseridos. As práticas de letramento não estão relacionadas apenas com a cultura, mas também, referem-se às estruturas de poder dentro da sociedade. Portanto, após assumir uma perspectiva etnográfica, o autor trabalha com a ideia de uma escrita direcionada às práticas sociais, plurais, ideológicas e culturais vivenciadas pelos sujeitos no meio em que vivem.

Por um lado, os textos dos educandos e educandas da EJA apresentam uma escrita que tem características semelhantes, com uma linguagem comum ao grupo que, ao dar visibilidade às suas histórias, utiliza-se de expressões que se referem às situações sociais do seu cotidiano e, ao mesmo tempo, apresenta a identidade de cada sujeito. Todos falam das dificuldades pelas quais passaram e contam a história de sua vida, mas, por outro lado, cada escrita tem a singularidade de cada sujeito que a constrói. As escritas autobiográficas de cada um remetem-nos à ideia de uma escrita obrigatória, necessária, mostrando passado, presente e apontando para o futuro de alguém que escreve sua própria história.

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 desses sujeitos. Esse passado é trazido, via memória, sempre que necessário para reafirmar o que já foi, contrastar com o que é agora e o que virá no futuro, possibilitando, com os conhecimentos de mundo adquiridos ao longo dos tempos, entendê-lo, considerando os aspectos sociais, políticos, econômicos, de gênero e raça. Além da linguagem escrita, alguns educandos e educandas da EJA utilizaram outros tipos de comunicação, tais como, desenhos, fotos e colagens que também apresentavam informações importantes sobre eles. As características comuns da escrita aparecem também na linguagem oral e nas discussões no blog da escola, apontando para outras modalidades de letramento. Segundo Marinho (2010),

Se existem tantos letramentos, como já bem fundamentado pelos New Literacy Studies (NLS), também é importante atentar para os letramentos multimodais. E, mais ainda, nos cabe interrogar o lugar que atribuímos à escrita e a oralidade, quando interagimos com jovens e adultos “pouco letrados”, que não se familiarizaram de um ponto de vista ideal com o código escrito mas, estão inseridos em uma cultura atravessada pela oralidade e pela escrita, entendida como um sistema mais complexo que ultrapassa a transliteração ou a sua capacidade de transcodificar em letra a língua oral. (MARINHO, 2010, p 70).

O letramento multimodal possibilita a produção de sentidos e conhecimentos de diferentes modos semióticos no processo de leitura, escrita e interação. Para aprofundar um pouco mais essa discussão, vamos utilizar o termo “Polifonia” desenvolvido pelo russo Mikhail Bakhtin (2003). Para o autor, os gêneros dialógicos polifônicos se caracterizam pela existência de outras vozes dentro do texto. A polifonia marcada pelas múltiplas vozes na sala de aulas – sobre os problemas sociais do momento atual – era permeada pelas vozes dos educandos e educandas, das professoras e, também, pelas vozes das autoras das obras lidas, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. Ao trabalhar o termo “Polifonia” em sua dissertação de mestrado, Oliveira (2000) aborda uma questão relacionada a uma cena da peça de Shakespeare, apresentada aos alunos em sala. A autora ressalta que a fala do aluno, além de representar sua própria voz, representa também a voz da sua comunidade e dos professores, caracterizando, no seguimento apresentado, as diversas vozes polifônicas.

Nesta intervenção, o aluno relaciona seu horizonte social ao da peça shakespeariana, fazendo presente, a partir da compreensão do enunciado do texto, sua interpretação: Ele relaciona à sua vivência, as marcas ideológicas que percebe em seu contexto, ao contexto sócio-ideológico da peça (OLIVEIRA, 2000, p. 128, 129).

Para Bakhtin, o discurso polifônico se caracteriza pela presença de vozes controversas, por meio de múltiplas vozes e personalidades que atuam dentro do discurso. Essa tese nos

ajuda a entender o trecho abaixo, apresentado por **Carolina 5**, em que a polifonia aparece representada pela própria autora no discurso do homem carregado de ciúmes, preconceito, violência física e psicológica e machismo:

Engravidei aos 20 anos e me casei com um homem ciumento e agressivo, que não aceitava eu retomar meus estudos, pois dizia que eu era burra, velha e que era dona de casa e minha obrigação era cuidar da minha família e do lar. Quando eu ouvia essas palavras sentia uma dor enorme dentro de mim. Às vezes me agredia e ofendia dizendo que eu queria traí-lo. Foram 20 anos que suportei todo tipo de violência, inclusive física, ele sabia e tinha o prazer em me ver e me fazer sentir inferior e incapaz. (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018)

6.1 Letramento racial crítico

Para Skerrett (2011) apud Ferreira (2015), “Letramento Racial tem uma compreensão poderosa e complexa da forma como raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais dos indivíduos e dos grupos” De acordo com Ferreira, para que tenhamos uma sociedade mais justa e igualitária, é necessário que haja mobilização tanto da identidade racial branca quanto da negra para discutir sobre raça, racismo e letramento racial crítico, com o objetivo de realizar um trabalho crítico na escola, abordando todas as disciplinas do currículo escolar. (Ferreira, 2015, p. 36).

No Brasil, onde o número de negros supera o número de brancos, de acordo com dados do IBGE, torna-se necessário 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 multimodal 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 vigora, embora negado, e valorizar sua cultura. Concordamos com Oliveira (2014) ao abordar a questão do ensino da leitura e da literatura no ensino médio, quando afirma que:

No momento histórico em que a diversidade é reafirmada como marca da identidade nacional brasileira, a formação de leitores deve refletir essa diversidade, considerando aspectos relativos à identidade, relações étnico-raciais e diversidade sociocultural. (OLIVEIRA, 2014, p. 99)

O fato de não considerar todas essas questões, implica não reconhecer a desigualdade social e racial, o que reforça o discurso, que é reelaborado sempre, de que "vivemos em uma democracia racial".

6.2 Letramento literário

Graça Paulino (2002) define letramento literário como parte do letramento em que o cidadão letrado seria aquele que cultivasse e assumisse a leitura de diversos textos literários. Ao mesmo tempo, atenta para a negação de acesso ao livro às camadas mais pobres da população. As estratégias editoriais e as distorções no mapeamento da distribuição apontam para um estrangulamento do processo de democratização da leitura. Os sujeitos que pertencem às classes "desprestigiadas" têm mais acesso aos gêneros textuais considerados "menores" na economia das práticas simbólicas de uma sociedade (BOURDIEU, 2007), como a bíblia, receitas culinárias, revista de moda, horóscopo, autoajuda, etc. Segundo Paulino, o livro literário e o acesso a bens culturais da considerada *alta-cultura* estão mais presentes nas classes médias e altas da sociedade.

Vale retomar o quadro 4, referente ao **perfil sociocultural das educandas da EJA**. Entre outras informações, o quadro nos mostra o pertencimento religioso das mulheres representadas (católicas, evangélicas e cristã). Podemos então de acordo com Bourdieu (2007), inferir que um dos motivos da entrada ou retorno à escola seja a possibilidade de acesso à leitura da bíblia pelas "Carolinas" da pesquisa. Segundo Oliveira (2000), "[...] a ideia de Literatura Menor nos impulsiona a perceber com mais vivacidade o lado político na própria edificação da obra literária, e, conseqüentemente, no trabalho teórico que vem a discuti-la" o que propicia discutir o uso de textos canônicos em determinadas épocas por determinados grupos. (OLIVEIRA, 2000, p. 69).

Rildo Cosson, em "*Letramento literário – teoria e pratica*" (2014, p. 16), afirma que "é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que sendo minha, é também de todos". Segundo o autor, em todas as manifestações de comunicação, mesmo as, aparentemente, orais e imagéticas, a escrita se fez presente porque "é por meio dela que armazenamos nossos saberes, organizamos nossa sociedade e nos libertamos dos limites impostos pelo tempo e pelo espaço." (COSSON, 2014, p. 16). É importante observar, complementando o pensamento do autor, que, além dessas manifestações de comunicação citadas acima, incluímos mais uma possibilidade de comunicação que é a subjetividade negra construída na resistência com base

na afirmação da consciência marcada nos corpos negros por meio das lutas e experiências diárias da população negra. É preciso entender o processo de letramento dentro da relação de poder estabelecido na sociedade. Oliveira (2000) nos ajuda a entender essa relação,

Considerando "letramento" como um fenômeno político (Giroux, 1983), as práticas linguísticas e as formas de conhecimento que ele favorece não podem ser entendidas fora das relações de poder que estruturam a sociedade mais ampla. O contato com estas relações de poder, ou melhor, o contato com as vozes dos "outros poderosos", sejam elas a literatura canônica, a linguagem padrão ou mesmo a voz da autoridade do professor e até de outros colegas, é fundamental para que os alunos leiam não apenas diferentes textos mas, também, *para que leiam diferentemente qualquer texto*, para que desenvolvam uma reflexão dialética da realidade e interroguem a complexidade de suas próprias histórias. (OLIVEIRA, 2000, p. 87).

A linguagem oral e/ou escrita vai funcionar garantindo e registrando a permanência dessa subjetividade. Tão importante quanto a escrita, a leitura literária se apresenta como uma prática social importante para a formação do leitor que deve ser adquirida e compartilhada em casa, na escola e na comunidade. A questão apresentada é: como se dá o processo de letramento literário? Que obras serão lidas? Qual é o objetivo da escola, como instituição, ao selecionar as obras a serem lidas? A escolha pela obra literária a ser lida é feita pelo próprio leitor, mas, em muitas situações, o primeiro contato do aluno com o livro literário é efetuado na escola. Nesse caso, a escola ou o/a educador/a são os responsáveis pela escolha das obras a serem lidas durante todo ano letivo. Sobre esse assunto, Cosson (2014) afirma que, por um lado, algumas escolas insistem em manter o cânone, mesmo diante de críticas de alguns segmentos da sociedade. Por outro, há professores que preferem indicar obras que ele já leu, o que determina que os mesmos livros se mantenham por décadas na lista das obras a serem lidas na escola. Ao analisar a questão, Oliveira (2014) afirma que:

podemos inferir que a dimensão subversiva do ensino da literatura pode pôr em risco o privilégio, restrito às classes economicamente favorecidas, de usufruir de uma literatura firmada em padrões estéticos próprios, como um traço de distinção social (Bourdieu, 2007). Por isso, a escolha de textos literários deve ocorrer a partir da sugestão de obras indicadas por educandos e educandas, professores e programas oficiais. (OLIVEIRA, 2014, p. 101).

Cosson, ao analisar o processo de leitura, afirma que ele envolve inúmeras práticas e postulados, e que a interpretação do texto parte do "entretimento dos enunciados que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade." (COSSON, p. 64). Ao aprofundar a discussão sobre a interpretação no contexto do letramento literário, o autor a divide em dois momentos, um

“interior” no qual é chamado de “encontro do leitor com a obra” que consiste no instante em que está presente a decifração, palavras, páginas, capítulos, terminando na compreensão global da obra. Trata-se de um processo que considera todo o caminho de leitura já percorrido pelo leitor. Por isso, por mais íntimo que esse momento possa parecer, ele é construído no campo social. O outro momento, denominado “exterior”, relaciona-se com a concretização da interpretação, a construção de sentido dentro de uma determinada comunidade. Refere-se ao que fazemos com a leitura, quando a usamos para fazer comparações, tecer comentários e argumentos sobre questões relacionadas ao tema lido.

Continuaremos essa discussão sobre o processo de leitura, com a apresentação de uma síntese da prática de leitura no Brasil.

6.3 O mapa da leitura no Brasil

O mapa 2 abaixo apresenta um retrato da prática de leitura no Brasil, publicado na 4ª edição da pesquisa “**Retratos da leitura no Brasil**”³¹, realizada e coordenada pelo **Instituto Pró-livro** em 2016. O mapa traça uma comparação do perfil do leitor entre os anos de 2011 e 2015 nas regiões do Brasil, bem como a relação entre gênero e idade e perfil socioeconômico do indivíduo comprador de livros. Podemos observar pelo mapa, que a região Sudeste foi uma das que apresentou um expressivo aumento de “leitores” e considerável queda dos “não leitores”. Com relação ao gênero, o gráfico 4 (p.80) mostra que, comparando a relação homem/mulher, apesar de o número de leitoras ser maior que o de leitores, os homens tiveram um aumento maior no número de “leitores” e maior queda no de “não leitores” em relação às mulheres.

A pesquisa define, como critério para “leitor”, aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses, e “não leitor” aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos três meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses.

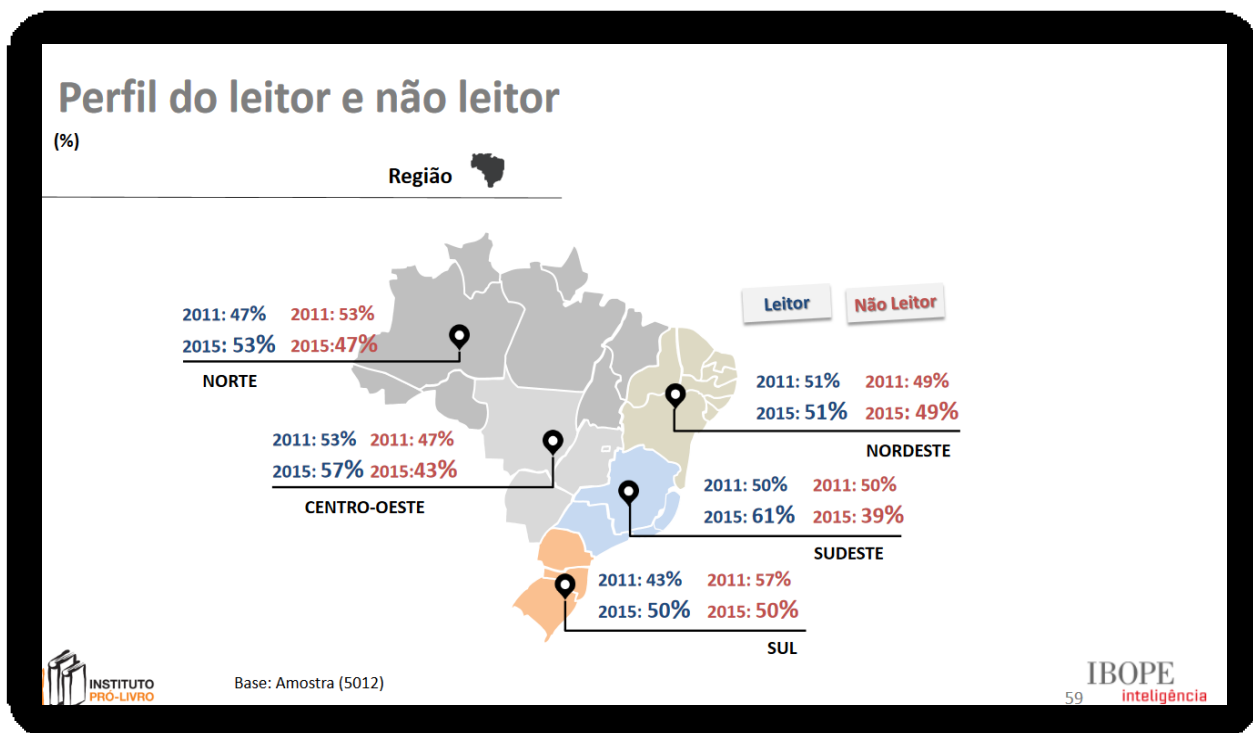
De acordo com levantamentos da pesquisa, em 2015, 56% da população brasileira com 5 anos ou mais é considerada leitora de acordo com os critérios da pesquisa (ter lido, ao menos, um livro, inteiro ou em partes, nos três meses anteriores à pesquisa); Um dos principais destaques da pesquisa, em 2015, é o fato de a população adulta e a que está fora da

³¹ Pesquisa realizada em 2015 e acessada em 05 jan.2020. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf.

escola lerem mais do que foi observado nos anos anteriores da pesquisa, embora ser leitor ainda seja uma característica, significativamente, associada à escolaridade, à renda e ao contexto socioeconômico no qual os indivíduos estão inseridos, o que aponta para um desafio no processo de inclusão de parte significativa dos brasileiros na população leitora. Em geral, embora tenha aumentado o número médio de livros lidos, os leitores continuam reportando uma quantidade maior de livros lidos em parte, em relação aos livros inteiros. Outra tendência indicada por essa edição da pesquisa é o aumento da importância dos livros lidos por iniciativa própria em relação aos indicados pela escola, mesmo entre os estudantes.

O mapa 2, abaixo, traz informações sobre o perfil do “Leitor” e “Não leitor” por região do País. Por um lado, a região Sudeste apresenta melhor desenvolvimento tanto do aumento do perfil “Leitor” quanto da queda do perfil “Não Leitor”. Por outro, a região Nordeste não apresentou desenvolvimento entre 2011 e 2015.

Mapa 2 – Perfil leitor e não leitor por região



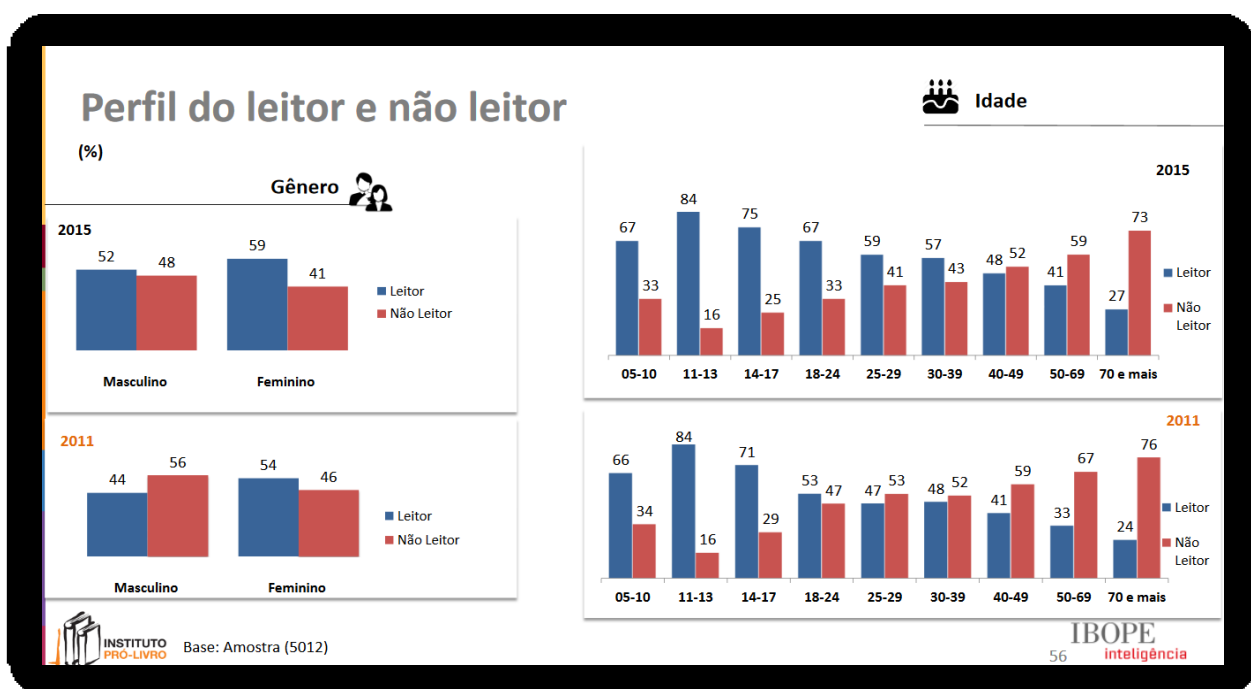
Fonte: Instituto Pró-livro

O gráfico 4, abaixo, apresenta informações do perfil “Leitor” e “Não leitor”, considerando gênero e idade nos anos de 2011 e 2015. Com relação ao gênero, de acordo com o gráfico, nos anos mencionados, os homens tiveram um desenvolvimento melhor na leitura em relação às mulheres tanto no perfil “Leitor” quanto no “Não leitor”. No entanto, observamos que essa diferença se refere apenas ao crescimento dos índices, pois, ao

considerarmos apenas os dados entre masculino e feminino, tanto em 2011 quanto em 2015, as mulheres superam os homens nos dois perfis apresentados (“Leitor” e “Não leitor”).

Com relação à idade, em 2011, o perfil “Leitor” supera o “Não leitor” entre as idades de 18 e 24 anos, com um declínio daquele com relação à este a partir de 25 a 29 anos . Em 2015, observamos uma mudança com relação à idade, ou seja o perfil “Leitor” supera o “Não leitor” até a idade entre 30 e 39 anos. Tanto em 2011 quanto em 2015, os jovens entre 11 e 25 anos são os que mais leem, provável influência da escola e da formação profissional.

Gráfico 4 - Perfil leitor e não leitor – Gênero e idade



Fonte: Instituto Pró-livro

Ainda que saibamos que as práticas culturais não são determinadas, apenas, por questões econômicas, o acesso a bens culturais no Brasil reflete a desigualdade da divisão de renda entre a população brasileira. Com relação à frequência de leitura das educandas pesquisadas, 30% sempre leem revista de informação e sites de internet; 40%, quase sempre, leem romance, crônica, ficção em geral, livros de poesia, jornais e revistas em quadrinhos e 30% nunca leem revista de informação geral. Já com relação à leitura, 20% acha difícil ler um livro até o fim. Cerca de 70% concordam que leem todos os livros indicados pelos professores; 80% concordam que a escola estimula a leitura, mas 30% só leem o necessário.

O que podemos dizer sobre a leitura é que ela é um fato histórico e cultural. Está diretamente condicionada às questões sociais, ao patriarcalismo e questão de gênero, mas, segundo Bortolanza,

Se as mulheres foram retratadas em espaços privados, principalmente no século XVIII, frequentemente em situações de leitura, isso se explica pelo aumento dos livros impressos, pelo acesso à escola e à alfabetização, ao mundo da cultura escrita. Hoje as leitoras estão por toda parte, nos espaços públicos e privados, apropriam-se da leitura e mobilizam-se nas relações entre oralidade e escrita, constituem comunidades leitoras e produzem novas maneiras de ler. (BORTOLANZA, 2014, p. 438).

Por um lado, concordamos com a opinião de Bortolanza no que se refere à expansão da leitura nos espaços públicos e privados, mas por outro, as pessoas com menor poder aquisitivo, representam aquelas que menos têm acesso aos livros, conforme o quadro 4, abaixo, sobre as obras lidas pelas educandas da EJA. Ao serem questionadas sobre os livros de literatura lidos nos últimos cinco anos, (exceto as obras lidas para a pesquisa), as educandas da EJA apresentaram as seguintes obras registradas no quadro 6:

Quadro 4 - Obras lidas pelas educandas da EJA

Nome	Obra lida	Autor	Nome	Obra lida	Autor
Carolina 1	O Enigma da Espada Mil Corações Solitários Vendedor de Sonhos	Poliana Nogueira Hugo Almeida Augusto Cury	Carolina 6	-	-
Carolina 2	-	-	Carolina 7	Memórias Póstumas de Brás Cubas	Machado de Assis
Carolina 3	Grande Sertão Veredas Helena Bagagem O Aprendiz de Feiticeiro O Arroz de Palma	João Guimarães Rosa Machado de Assis Adélia Prado Mário Quintana Francisco Azevedo	Carolina 8	Capitães de Areia	Jorge Amado
Carolina 4	-	-	Carolina 9	-	-
Carolina 5	Como Eu Era Antes de Você	Jojo Moyes	Carolina 10	-	-

Fonte: dados da pesquisa (questionário).

De acordo com o quadro apresentado, cinco das 10 educandas leram pelo menos um livro nos últimos cinco anos, enquanto as outras cinco não fizeram nenhuma leitura nesse período. Os motivos alegados, no questionário, são diversos, incluindo a leitura por necessidade. Por um lado, houve grande avanço na questão da democratização do acesso com

maior abertura das bibliotecas, mas, por outro, temos o problema ligado à questão social, pois mesmo que o sujeito tenha interesse em ler um determinado livro e ele esteja disponível, a carga diária de trabalho dificulta a realização da leitura durante o projeto da EJA. Aprender a ler para quê? Para o prazer de ler? Ter conhecimento ou apenas para aprender uma instrução? Uma resposta possível para os educandos e educandas da EJA poderia ser: aprender a ler e escrever para relatar sua própria história, ter conhecimento e consciência de seus direitos e lutar por eles.

As práticas de letramento – observadas por meio dos textos escritos e na escuta livre em sala de aula – estão presentes na vida social dos educandos e educandas. Pudemos observar essa prática nas discussões sobre as obras lidas no ambiente escolar, no dia a dia, nas atividades escolares e profissionais e na participação no Blog criado pela escola com o Projeto “Sabores e Saberes Literários na EJA”, site <https://literaturaejacp.wordpress.com/> que possibilitou a participação dos educandos e educandas com o trabalho sobre as obras: *Poema Vozes-Mulheres*, de Conceição Evaristo e *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus.

6.4 Leitura e escrita

“Mais que escrever e ler que a “asa é da ave”, os alfabetizando necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de “escrever” a sua vida, o de “ler” a sua realidade...”

(Paulo Freire)

Com as informações apresentadas no quadro “Perfil sociocultural das educandas da EJA” e, também, com os textos escritos por elas em “Histórias das Carolinas” disponíveis no Apêndice 6, analisamos os textos escritos pelas dez mulheres selecionadas para a pesquisa. Nossa pretensão foi pesquisar as práticas sociais de leitura e escrita e as estratégias usadas pelas mulheres matriculadas no Proemja para se manterem no mundo da escrita e tentar entender suas trajetórias de alfabetização e letramento, descrevendo o mundo que as cerca, seu próprio “eu” e analisar como é construída sua “escrevivência”. O termo “Escrevivência” foi criado pela escritora Conceição Evaristo e se refere a uma escrita que nasce do cotidiano, das experiências vividas, da sua gente, dos lugares, do seu mundo, ou seja, escrever as próprias vivências.

Escrever não é simplesmente um processo de transcrição da fala. O fato de que quase tudo o que dizemos pode ser transcrito prontamente, e qualquer coisa escrita pode ser lida em

voz alta, torna irresistível a inferência de que a escrita não passa de "fala no papel", (OLSON, 1997, p. 19). De fato, em sua obra *O mundo no papel*, Olson (1997) desfaz a crença de que escrever é simplesmente transcrever a fala. A escrita não congrega todos os recursos que acompanham a linguagem oral. Cabe à escrita, criar meios de representar esses recursos, possibilitando, assim, uma transcrição mais fiel daquilo que se quer dizer.

Problematizaremos, a seguir, o papel social da escrita e sua relação com o conhecimento a ser trazido à escrita autobiográfica que comporá nosso livro de escritas. Para isso, tomaremos os mitos do letramento discutidos por Olson (1997). As crenças a respeito da escrita apontam a superioridade dela com relação à fala e atribui as falhas da sociedade aos analfabetos. O analfabetismo não é um problema, e sim, consequência das políticas de exclusão social. Freire (1981) critica a visão ingênua que existe sobre o analfabetismo, como se o analfabeto fosse um “homem perdido”. Nas palavras de Freire:

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” – , ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “Curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça”. (FREIRE, 1981. p. 11).

Esta é uma maneira deformada de tratar os adultos analfabetos, como se fossem totalmente diferentes dos demais, e não reconhecendo a experiência existencial e o acúmulo de conhecimentos que a experiência de vida lhes deu e continua dando. (idem, p. 12).

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha”, a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, **mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo.** (Idem, p. 13 – grifos nossos).

Para Olson (1997), a tentativa de determinar qual é a relação entre escrita e desenvolvimento social já foi realizada por historiadores no Ocidente. O que se notou foi que a arte de escrever está diretamente ligada à “urbanização e ao intercâmbio comercial”, dando a impressão de que a escrita proporciona ao desenvolvimento. (p. 21). Ainda de acordo com o autor, as afirmações consideradas exageradas com relação à escrita nos séculos XVI, XVIII e XIX, enaltecendo aqueles que possuíam educação em detrimento a aqueles que não a possuíam, caracterizavam estes últimos como culpados pela doença, fome, praga, guerras e

revoluções, enfim, eram culpados pelos males da sociedade. De acordo com Freire (1981), o analfabetismo é construído, é consequência do direito adquirido, mas negado. Em suas palavras:

É necessário, na verdade, reconhecer que o analfabetismo não é em si um freio original. Resulta de um freio anterior e passa a tornar-se freio. Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra. Em certas circunstâncias, “o analfabeto é o homem que não necessita ler”, em outras, é aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler. (FREIRE. 1981. p. 16).

Concordamos com Freire, com relação à existência histórica do analfabetismo desde a época do Brasil Colônia, passando pelos problemas sociais, escravidão dos povos negros até os dias atuais. Quando o autor nos revela sobre o analfabeto que não necessita de ler, precisamos retomar nosso entendimento sobre as comunidades em que os indivíduos não dominam a leitura e a escrita, mas a língua oral é suficiente para a transmissão de sua cultura de geração para geração.

Há uma relação muito direta entre escrita/alfabetizado e fala/não-alfabetizado. Vamos trabalhar, neste texto, com a ideia de escrita como sinônimo de poder, em oposição à linguagem oral, para discutirmos as questões propostas por Olson (1997) sobre os "Mitos" do letramento. Há seis crenças ou pressupostos aceitos e compartilhados a respeito do domínio da escrita, sobre as quais a pesquisa lançou considerável dúvida. (Idem. Ibidem. p. 19). Listamos, abaixo, essas **crenças e dúvidas** discutidas pelo autor ao longo do seu texto. (pp. 19-29).

a) Escrever é transcrever a fala – refere-se ao fato de que quase tudo que dizemos pode ser transcrito e lido em voz alta. Dessa forma, a “escrita não passa de fala no papel”.

Dúvida sobre a escrita como transcrição: Os sistemas de escrita captam apenas certas propriedades do que é dito: a forma verbal (fonema, lexemas e sintaxe) deixa o "*como foi dito*" e "*Com que intenção*" sub-representados.

b) A superioridade da escrita com relação à fala – a fala é vista como propriedade do povo, enquanto a escrita é considerada um instrumento de poder.

Dúvida sobre o poder da escrita: É rejeitada a afirmação dos antigos gramáticos de que as línguas orais ("solta e desregrada") sejam uma propriedade do povo, pois todas as línguas têm uma estrutura gramatical e léxica muito rica, capaz de expressar a gama total de significados.

c) A superioridade tecnológica do sistema de escrita alfabético – Refere-se à importância da invenção do alfabeto pelos gregos e continua a ser o elemento que distingue as culturas alfabéticas das não alfabéticas.

Dúvida sobre a superioridade do alfabeto: Ao contrário do que se entendia, o alfabeto não representou o milagre da descoberta da fonologia das línguas, mas a adaptação à estrutura silábica complexa do grego. Um alfabeto tem utilidade limitada para representar uma língua monossilábica, como é o caso do chinês. Além disso, a simplicidade do alfabeto não constitui a causa mais importante de níveis elevados de domínio da escrita.

d) A escrita é o órgão do progresso social – Nessa crença, a escrita é vista como um dos aspectos mais importantes das modernas democracias ocidentais.

Dúvida sobre a escrita e o desenvolvimento social: A educação universal e compulsória raramente foi procurada pelas pessoas sem instrução, como um fator de libertação, mas, ao contrário, foi-lhes imposta por uma classe dirigente bem-intencionada, na esperança de torná-las produtivas no trabalho e cidadãos bem-comportados. As campanhas recentes referentes ao aperfeiçoamento das habilidades básicas no Canadá, Estados Unidos e Inglaterra, partem dos empregadores do comércio e indústria e não dos trabalhadores. Assim, a demanda por cursos noturnos de educação de adultos é uma função direta do nível de educação que as pessoas precisam alcançar.

e) A escrita como instrumento de desenvolvimento cultural e científico – Se, por um lado, a escrita e a alfabetização são responsáveis pela modernidade, por outro, ela é inimiga da superstição, do mito e das crenças.

Dúvida sobre desenvolvimento cultural: Nas últimas décadas, estudiosos, como antropólogos e historiadores da cultura, apontaram para a sofisticação das culturas orais no período de glória da Grécia em detrimento à cultura escrita.

f) A escrita como instrumento de desenvolvimento cognitivo – a escrita abre caminho para o que se aprende na escola e nos livros.

Dúvidas sobre a escrita e o desenvolvimento cognitivo: O conhecimento pode ser transmitido de várias maneiras: pela fala, escrita, gráficos, diagramas, gravação de som e de vídeo. Cabe à escola desdobrar as percepções das crianças e elaborá-las. Essas atividades dependem muito mais da fala que da escrita.

Segundo o autor, da Idade Média ao século XIX, pesquisas observaram que o desenvolvimento do comércio e da indústria ocorreu em momentos de baixo grau de alfabetização. Por outro lado, níveis elevados de alfabetização nem sempre apontam formas de desenvolvimento econômico (Idem, *ibidem*. p. 27). É interessante discutir a importância da educação e, também, a falta dela para a população. A educação funciona como "um instrumento de domínio ou de libertação?" E, o que dizer em relação aos sujeitos que não tiveram a oportunidade de frequentar uma escola? Eis uma resposta oportuna que é, ao mesmo tempo, uma pergunta: Educar-se para que?

Na perspectiva freireana, a alfabetização é sinônimo de libertação, no sentido de capacitar o educando com informações para que ele tenha consciência de seus direitos e liberte-se do regime opressor. A não compreensão dos direitos fundamentais e sociais contribui para que o indivíduo permaneça excluído, invisibilizado socialmente. 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 a uma perspectiva de mudança e a escapar do regime opressor que exclui.

Retomando a questão dos "Mitos" do letramento discutidos por Olson (1997), entendemos que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, em uma perspectiva letrada, ocorre com base na linguagem oral, da própria palavra do educando, da sua realidade. As contribuições de Olson (1997) e Freire (1981) nos ajudam a compreender a relação que acontece entre a linguagem oral e escrita dos educandos e educandas pesquisados neste trabalho. Na sala de aula, quando propúnhamos discutir as questões sociais, políticas, econômicas, raciais e de gênero nas obras lidas, naturalmente eles traziam as discussões para o campo das suas vivências. Os relatos de vida, apresentados oralmente, certamente, demonstravam muito mais emoção ao grupo que ali estava, pois eram narrações carregadas de gestos, comparações, choro, emoção e indignação. **Carolina 1** fez um relato emocionante da sua vida (p. 87) como se estivesse revivendo cada momento triste do passado. Ao escrever essa mesma história, certamente a escrita consegue retratar quase por completo o que **Carolina 1** vivenciou. A diferença é que a narrativa contada oralmente pelo próprio sujeito que a vivenciou possibilita agregar elementos singulares difíceis de serem representados na escrita.

Escrever sobre si é falar o que se sabe, o que se vive ou o que se viveu, dentro de um contexto histórico-social. A escrita, assim como a fala, não é neutra, ela é "recheada" do conhecimento de mundo do sujeito que escreve seu texto. Segundo Arcoverde, 2007,

Texto e tecido têm a mesma origem. Tecer um tecido e tecer um texto podem, então, metaforicamente, representar o mesmo processo: tecer os fios que os compõem. Tecer um texto, assim, é um processo que envolve autor e o leitor com suas linhas – Palavras /enunciados sócio-historicamente constituídos. Ao construir um texto, o escritor faz uso de diferentes conhecimentos, procurando interagir com outros indivíduos em determinados contextos sociais. Cada instituição, como sabemos, tem suas práticas, seus valores, seus significados, proibições e permissões que exercem influência direta sobre os indivíduos que convivem em diferentes grupos sociais e que se articulam por meio da linguagem. A linguagem funciona, pois, como um potencial de opções e possibilidades de interação social, que formam a base a partir da qual os indivíduos produzem os seus textos, fios que se unem na composição de um texto. (ARCOVERDE, 2007. p. 02.)

O texto escrito não é um amontoado de palavras, mas sim uma composição dialógica estabelecida entre os sujeitos do mesmo grupo social ou não. (Kock, 2003, p. 20). Dessa

forma, a tessitura do texto mostra muito do próprio sujeito, do seu lugar social, sua objetividade e o foco no/a leitor/a.

A diferença entre a fala e a escrita é que a escrita pode ser corrigida no final, já que o texto, durante o tempo em que é provisório, serve como instrumento de elaboração do texto definitivo. A fala é corrigida com antecedência, em uma atividade de preparação intensa, com instrumentos que o falante deve aprender a dominar. O texto escrito é considerado, ainda, uma forma permanente, exteriorizada da linguagem, enquanto, na oralidade, existe também um processo de exteriorização, mas o texto oral não permite uma análise posterior para se compreender e observar seu modo de funcionamento. (Dolz, Schneuwly, 2004, p. 95).

Geralmente, os educandos e educandas da EJA não apresentam problemas em se expressar por meio da fala coloquial, mas, quando precisam se expressar, formalmente, por escrito, têm dificuldade na elaboração dos textos. Nesse momento, eles devem ter consciência da grande diferença entre a fala, com a qual o sujeito pode recorrer a recursos que não são propriamente linguísticos (gestos e/ou expressões faciais), e a escrita, sem a opção dos elementos extratextuais, o que significa que os escritores devem se organizar, com base em elementos regulares, para garantir a inteligibilidade do texto (Infante, 1992, p.46).

Os educandos e educandas da turma Proemja, na fase em que se encontram, ainda têm dificuldades na elaboração de textos e na utilização de elementos extratextuais na escrita. Por esse motivo, não é nossa intenção nos atermos aos desvios gramaticais e ortográficos nos textos escritos. Interessa-nos os sentidos trazidos na memória que marcam as trajetórias vividas pelas educandas do Proemja, marcados nos eventos de exclusão e inclusão social experienciados ao longo de sua vida, por meio das palavras ditas ou escritas. Segundo Bakhtin,

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2006. p. 96).

Produzir narrativas oralmente foi um percurso considerado confortável para todas e todos em sala. As dificuldades apareceram quando surgiu a proposta da escrita do texto autobiográfico. Na verdade, eles já tinham a constituição da narrativa na memória, mas a escrita exigia utilizar elementos que eles ainda não dominavam. A sugestão para contornar essa situação foi ajudá-los na escrita, tornando o texto mais compreensível, não com objetivos

de fazer apenas correções estruturais e gramaticais, pois nossa proposta, desde o início, não era focar na norma padrão e, sim, produzir um texto escrito com palavras que pudessem transmitir a intenção das falantes, dando mais importância ao conteúdo que a forma, neste momento, e respeitando a oralidade de cada um.

Além da leitura de textos autobiográficos, essa ajuda consistiu em ler os textos escritos pelos educandos e educandas da EJA, ajudando na reelaboração da escrita e, posteriormente, passamos para o processo de reescrita dos textos pelos autores. Esse processo de reescrita do texto se tornou outra atividade considerada importante para os educandos e educandas sobre o ensino da linguagem, conforme afirma Raquel Salek Fiad (2006) que, ao destacar a reescrita, observa que

ela não se restringe à correção. Pelo contrário, muito do que se reescreve não tem como objetivo eliminar formas erradas. Boa parte do trabalho de reescrita tem outros objetivos: tornar o texto mais interessante adequá-lo melhor ao leitor, torná-lo mais enfático, enfim, objetivos que envolvem a exploração dos recursos expressivos da língua. (FIAD, p. 33).

E, com relação à atuação do/a professor/a, acrescenta:

Embora saibamos que as possibilidades de reescrita existem durante todo o processo de escrita, desde os momentos iniciais de planejamento do texto, entendemos que as atividades de reescrita no contexto escolar podem ser mais exploradas após a escrita de uma versão ainda provisória do texto. É a partir dessa versão que o trabalho do professor começa, como interlocutor privilegiado dos seus alunos. (FIAD, p. 36).

Assim, o trabalho de reescrita – com a retomada do próprio texto para fazer alterações na escrita pelos próprios autores – foi um trabalho proveitoso, porque houve uma discussão, com eles, sobre as escolhas de melhores vocábulos para a elaboração do texto escrito.

As palavras vêm carregadas de valores positivos e negativos, forma de manifestação concreta das ideologias que mantêm ou resistem ao *status quo*. Para Bakhtin (1992), a categoria fundamental da sua concepção de linguagem é a interação verbal. A palavra é uma construção social e é por meio dela que ocorre a interação entre locutor e interlocutor. Assim, ela não pertence a nenhum dos dois, pois sua realização na enunciação é determinada pelas relações sociais. São as condições sociais de produção de um enunciado que lhe determinam a forma e o conteúdo, pois toda palavra é orientada para um interlocutor e é a imagem que o locutor faz desse interlocutor que orienta seu discurso. A figura desse interlocutor, no entanto, é moldada de acordo com contornos sociais, por isso, segundo o autor, "[...] é preciso supor,

além disso, certo horizonte social definido e estabelecido que determine a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito" (BAKHTIN, 1992, p. 112.). Não nos construímos sozinhos, somos moldados pelas experiências dos grupos sociais a que pertencemos. Nossos discursos são reflexos da linguagem que envolve as diversas comunidades as quais pertencemos e convivemos.

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, sentenças, etc. Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. (BAKHTIN, 2003. p. 294).

Dessa forma, a fala acontece efetivamente no momento de interação com o outro e, nesse processo, o sujeito falante busca, em seu repertório linguístico e sua vivência de mundo, tudo que já acumulou, e seleciona de acordo com a necessidade de uso, considerando seu interlocutor.

No processo de aquisição da escrita e da leitura, o aluno tende a escrever de acordo com a língua falada e, somente com o tempo, adquire as habilidades de uma escrita considerada autônoma com relação à fala.

As escritas autobiográficas dos educandos e educandas do Proemja nos apresentam muito mais que as habilidades de escrita e leitura. Elas nos revelam a presença do "eu" contando sua história de vida, expondo, a todos, a estrutura social na qual os sujeitos autores estão inseridos. Assim, nossas interlocutoras, imbuídas pela emoção das experiências vividas, marcadas e contadas nos textos das autoras, também nos contaram, oralmente, suas vivências e as registraram no papel. Cabe ressaltar o lugar importante ocupado por esse sujeito autor, no papel, de mostrar e expor, ao mundo, a realidade de uma sociedade tão desigual. Essa "escrevivência" acontece, muitas vezes, sem a consciência dessa exposição da realidade e sem a dimensão que o conteúdo dos textos pode alcançar ao ser visibilizado. Concordamos com Passeggi y Souza (2017) quando abordam a questão do reaparecimento desses sujeitos que exteriorizam um discurso real e essencial, que precisa ser visibilizado.

Com efeito, a partir dos anos 1980, a crise dos grandes paradigmas, notadamente do estruturalismo e do behaviorismo, que haviam expulsado o sujeito do seu campo de investigação, abre novos horizontes para o "retorno do sujeito", que reaparece sob múltiplas peles: a de autor, narrador, ator, agente social e personagem de sua

história. Essa mudança, que se convencionou denominar de “giro linguístico” ou “giro discursivo”, está alicerçada numa inversão das relações entre pensamento/cognição e linguagem. A linguagem deixa de ser concebida, unicamente, como instrumento de expressão do pensamento para ser entendida como fator estruturante das visões de mundo, um modo de perspectivar a realidade, como sugere Tomasello (2003) e nessa mesma direção as representações do outro e de si. (PASSEGGI Y SOUZA, 2017. p.9).

Segundo os autores citados acima, o movimento (auto)biográfico tenta recuperar a ausência desse sujeito de "carne e osso", focalizando sua experiência, justamente pela resistência da pesquisa científica positivista em dar importância à palavra daqueles grupos considerados "minorias" (raça, gênero, classe social, etc.) em função da “pobreza” de seu pensamento, da “insuficiência” de seus modos de se expressar, da “insignificância” de sua experiência. Essas “Deficiências”, categorizadas em função de critérios positivistas e coloniais, desqualificam a legitimidade da palavra de quem foge aos padrões de racionalidade do adulto, de sexo masculino, branco, letrado. (PASSEGGI Y SOUZA, 2017. p.11).

O pensamento de Passeggi y Souza nos faz refletir sobre a escrita de mulheres pobres e negras, como Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. A obra Quarto de Despejo (1960), que foi traduzida para 13 línguas, com vendagem de mais de cem mil cópias, para muitos, não era e continua não sendo considerada uma obra literária. A autora Conceição Evaristo também sofre, na pele, o racismo institucional³², quando, aos 71 anos, decidiu se candidatar a uma vaga na Academia Brasileira de Letras – desafiando a falta de representatividade de pessoas negras e do sexo feminino – obtendo, apenas, um voto. Questão observada, também, no texto, o "Estado da Questão", escrita autobiográfica feminina na EJA, cuja pesquisa nos mostra a concentração de textos biográficos nas mãos de pessoas brancas, do sexo masculino e com trajetórias de sucesso.

Podemos citar um exemplo concreto e real de racismo: Carolina 4 nos contou, em sala de aula, uma experiência pessoal vivida em seu local de trabalho. Ao ler o livro Quarto de Despejo, da autora Carolina Maria de Jesus, no horário livre na casa onde trabalhava, foi questionada pela patroa pelo fato de estar lendo a obra de uma escritora negra e pobre como Carolina Maria de Jesus. Carolina 4 respondeu que se tratava de um livro que fazia parte de um trabalho no curso da EJA na UFMG. A patroa questionou mais indignada ainda: como uma instituição do porte da UFMG estava trabalhando com a referida obra? Percebemos que, nesse episódio, há uma nítida demonstração de racismo que estrutura a sociedade brasileira e

³² Racismo Institucional tem a ver com o tratamento diferenciado estabelecido entre raças dentro das organizações, empresas, grupos, associações, etc.

seu preconceito contra negros e pobres, por parte da patroa de Carolina 4. Assim, como essa patroa, a crítica literária canônica brasileira desconsidera a escrita autobiográfica como porta de entrada do universo literário, principalmente quando se trata de escrita literária feminina. Nesse caso, o questionamento da patroa corrobora nossa discussão sobre o preconceito racial e os “lugares” destinados às mulheres e homens negros, principalmente os que pertencem às classes desprestigiadas.

É importante lembrar, mais uma vez, que a maioria dos educandos e educandas dessa modalidade de ensino tanto no projeto da UFMG quanto no cenário nacional, são negros. Suas narrativas autobiográficas induzem, pelas trajetórias trazidas via memória, a identificar a presença do racismo institucional e, também, estrutural quando analisamos trechos das escritas. Temos um exemplo de **Carolina 5**:

Cresci ouvindo meus pais dizerem que pra eu ser alguém na vida teria que estudar. Aos 15 anos, comecei a trabalhar par ajudar no sustento da casa sendo assim, não consegui conciliar estudo com trabalho, com isso parei na 8ª série do Ensino Fundamental. (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018).

A narrativa de Carolina 5, assim como as demais, problematiza a questão do racismo estrutural e institucional, a negação do acesso à escola, em função da exclusão social, da busca precoce por trabalho e a pobreza. Carolina 5, mulher, negra e pobre, interrompeu os estudos para trabalhar e só retomou a escola em 2015, aos 52 anos, após criar, sozinha, o filho e enfrentar vários problemas sociais e familiares.

6.5 Interação texto-leitor – escrita das vivências

Ao assumirmos o papel do professor crítico como mediador do texto literário, assumimos também que ele tem liberdade, para além dos currículos prescritos de eleger uma obra que permita questionamentos sobre a realidade social, política, cultural e econômica dos educandos e educandas, pois a literatura proporciona um vasto campo de investigação sobre temas que perpassam nossa vida e possibilita, ao aluno, desenvolver senso crítico em sala de aula e em seu cotidiano. Oliveira (2014) entende a literatura como uma instituição social e um espaço privilegiado que emerge da expressão das "significações imaginárias". Segundo a autora, ao analisar a prática polifônica do ensino da literatura, a escola é relevante na transmissão do patrimônio cultural e literário da humanidade. Nesse sentido, a literatura estimula o conhecimento e a cultura que o homem já adquiriu em seu meio social e

proporciona uma reflexão sobre as demais culturas, contribuindo para o desenvolvimento cultural dos povos. Significativo, também, é o professor que assume sua função de mediador, ao buscar caminhos por meio dos quais a formação do leitor ocorra de forma prazerosa e crítica. Dessa forma, o trabalho com uma obra literária, em sala de aula, envolve, de forma especial, os sentidos criados na interação texto/leitor. O ensino da literatura – comprometido com a diversidade social dos educandos e educandas – garante espaço às múltiplas vozes presentes na sala de aula, vista como em uma arena onde estão presentes as vozes dos educandos e educandas, do texto literário e do/a professor/a. (Oliveira, 2014).

Observamos que, nos estudos das obras das escritoras Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus, houve uma conexão muito forte das escritoras com suas obras, uma vez que as duas elaboraram seus textos com uma escrita espelhada em suas vivências. Trata-se de textos que permitem aos educandos e educandas da EJA usarem todo seu conhecimento adquirido para compreendê-los e estabelecer uma ligação com os fatos da vida atual. Conexão, também, observada com a história de vida dos educandos e educandas da EJA. Muitos deles se identificaram com fatos narrados pela escritora Carolina Maria de Jesus.

Carolina 1, ao contar sua história para os colegas em sala, chora e declara: “Até parece que esse livro foi escrito pra mim. Eu sofri muito mais que a Carolina.” (em referência à obra da autora Carolina Maria de Jesus. out. 2018.)

Liberato (2003), ao analisar o papel da leitura, a considera como uma interação entre o texto e leitor, ou seja, entre a informação que o leitor extrai do texto e sua visão de mundo armazenada na memória. É trazer o autor do texto para perto, bem próximo de quem lê. Vale ressaltar que os fatos comuns vivenciados pelos leitores e a autora, aproxima-os a se identificarem com o texto literário:

A luta constante da mulher, uma coisa tão atual, pela sobrevivência da família... As mulheres que estão buscando a sobrevivência pros filhos e no caso dela, numa condição quase desumana num ambiente hostil... Se ela fosse viva eu ia procurar me encontrar com ela. Gostei muito da história dela, ia falar um monte de coisa prá ela, falar do quanto ela foi forte guerreira, além do seu tempo. (transcrição de áudio referente à fala de uma educanda da EJA em sala de aula, referente à obra de Carolina Maria de Jesus. out. 2018.).

Assim, para compreender um texto é preciso encontrar o seu sentido que não está no texto, mas sim, na cabeça do escritor e deve ser construído pelo leitor. (Liberato, 2003, p. 225). A proximidade das educandas da EJA com a autora Carolina Maria de Jesus está muito evidente no trecho de **Carolina 4**:

No ano de 1983, eu vim para Belo Horizonte para trabalhar em um emprego de babá. Mais uma vez, não poderia estudar. Segui trabalhando em casa de família e

como a autora Carolina Maria de Jesus, na obra "Quarto de Despejo", eu também fui acusada de roubo na casa da família em que eu trabalhava. (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018.).

Manguel (2004) aborda a questão desse saber que já temos interiorizado e nos auxilia na compreensão do saber que teremos com a próxima leitura. Segundo o autor,

Sócrates afirmava que somente o que o leitor já conhece pode ganhar vida com uma leitura, e, para ele, o conhecimento não pode ser adquirido através de letras mortas. Os primeiros eruditos medievais buscavam na leitura uma infinidade de vozes que, em última instância, ecoavam uma única voz: o logos de Deus. Para os humanistas da Idade Média tardia, o texto (incluindo a leitura que fez Platão do argumento socrático) e os sucessivos comentários das diversas gerações de leitores implicavam tacitamente que era possível haver não apenas uma, mas um número quase infinito de leituras, todas alimentando-se reciprocamente. (MANGUEL, 2004, p. 68 - 69).

Essa leitura anterior, apresentada pelos educandos e educandas da EJA, não é uma leitura de livros, mas uma leitura de vida vivida, observada e recuperada por meio da memória. Os textos escritos são resultados de reflexões que, para algumas educandas da EJA, tornaram-se uma espécie de denúncia, enquanto, para outras, um desabafo.

As escritas autobiográficas apresentadas pelas educandas da EJA nos possibilitaram resgatar a história de vida dessas educandas, mostrando suas dificuldades e estratégias usadas para percorrer suas trajetórias, conforme relata **Carolina 9** em seu texto:

Quando eu não sabia ler nem escrever, mesmo com a escrita nas mãos, eu não enxergava nada. Quando aprendemos a ler e a escrever é como se tivéssemos começado a enxergar o mundo pela primeira vez, de outra maneira. É muito bom! é uma experiência única, não tem preço. Só quem já passou pelas duas experiências sabe avaliar como é especial aprender ler e escrever é como se tivéssemos começado a enxergar o mundo pela primeira vez, de outra maneira. É muito bom! É uma experiência única, não tem preço. Só quem já passou pelas duas experiências sabe avaliar como é especial aprender, ler e escrever... (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018).

Com essa narrativa, a educanda da EJA relata sua opinião e experiência pessoal sobre o analfabetismo. Quais as dificuldades e estratégias presentes em suas trajetórias? Entendemos que as estratégias encontradas por elas, para superar as desigualdades sociais e raciais, foi a resistência e a esperança de dias melhores. A religião representou outro fator importante nessa caminhada, servindo como suporte para que hoje elas pudessem se ver como exemplos de superação, como nos informa **Carolina 7**:

Hoje faz quatro anos que estudo na Educação de Jovens e Adultos do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. Já conclui o Ensino Fundamental e estou cursando o Ensino Médio. Com a ajuda de Deus quero terminar meus estudos. (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018).

A escrita dessas mulheres está sustentada, ancorada pela falta caracterizada pela fome, falta de moradia, emprego e educação, presente na estrutura social e na escola. A autora Carolina Maria de Jesus, em *Quarto de Despejo – Diário de uma Favelada*, era mulher, negra, pobre e favelada no Brasil e relata sobre essa falta:

16 de julho. Levantei. Obedeci a Vera Eunice. Fui buscar água. Fiz o café. Avisei as crianças que não tinha pão. Que tomassem café simples e comesse carne com farinha. Eu estava indisposta, resolvi benzer-me. Abri a boca duas vezes, certifiquei-me que estava com mau olhado. A indisposição desapareceu sai e fui ao seu Manoel levar umas latas para vender. Tudo quanto eu encontro no lixo eu cato para vender. Deu 13 cruzeiros. Fiquei pensando que precisava comprar pão, sabão e leite para a Vera Eunice. E os 13 cruzeiros não dava! Cheguei em casa, aliás no meu barracão, nervosa e exausta. Pensei na vida atribulada que eu levo. Cato papel, lavo roupa para dois jovens, permaneço na rua o dia todo. E estou sempre em falta. (JESUS, 2000, p. 9).

Essa "falta" e a fome, presentes na vida das autoras, principalmente na vida de Carolina Maria de Jesus, está, também, presente na vida das "Carolinas" da pesquisa. Os textos apresentados, pelos educandos e educandas da Educação de Jovens e Adultos do Proemja, estampam a realidade presente na exclusão social e na desigualdade do nosso País.

O mesmo podemos dizer sobre a autora Carolina Maria de Jesus, quando, juntamente com outros indivíduos que moravam na rua, foram retirados pelo prefeito do centro da cidade de São Paulo e colocados ou "despejados" junto às margens do Rio Tietê na favela do Canindé. Daí o nome da obra: Quarto de Despejo. O Objetivo do prefeito era, justamente, afastar ou esconder o que, para ele e para as autoridades que estavam prestes a visitar o local, eram consideradas "minorias indesejadas". Carolina Maria de Jesus, com sua garra e resistência, mostrou, ao Brasil e a vários países, por meio da obra *Quarto de Despejo, diário de uma favelada*, o que o governo de São Paulo, assim como muitos outros governantes do nosso País, tentou esconder: a desigualdade social perversa presente na sociedade brasileira. Carolina Maria de Jesus era mulher negra, pobre, catadora de papel, moradora de uma favela mas que sabia escrever livros. A escrita era diária, pois a vida exigia sobrevivência diária. A obra reflete o enfrentamento da autora-personagem contra a fome diária. Será que ela tinha consciência da real importância daqueles textos? Tinha a intenção de mostrar ao mundo as verdades de uma face cruel da nossa sociedade? Para Passeggi & Souza,

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 dos educandos e educandas da EJA sobre suas histórias de vida, também, apresentam-nos essa realidade de exclusão social vivida diariamente. O fato de terem deixado a escola, seja para trabalhar fora, seja dentro de casa, já configura um fator de desigualdade social importante na nossa sociedade até os dias atuais. **Carolina 1** declara:

...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. (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018).

Como podemos perceber, as dificuldades, encontradas por essas mulheres são muitas, desde aquelas relacionadas aos problemas de emprego, moradia, baixos salários, fome, até a negação do direito à educação. No depoimento de **Carolina 1**, observamos, nitidamente essa questão:

Nunca frequentamos a escola, pois minha mãe nunca nos mandou para lá e também não tínhamos cadernos nem lápis para escrever. Um dia minha irmã me chamou pra gente ir para a escola, mas nós não tínhamos material escolar como as outras crianças. Assim, íamos lá somente para merendar e não conseguimos aprender nada porque não havia nenhum tipo de incentivo. Saímos da escola sem aprender nem mesmo o B.A.BA. (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018).

Para que serve a escola? A conclusão do curso para as educandas da EJA está diretamente ligada à "melhoria de vida", "arrumar um emprego melhor", "fazer faculdade", como relata **Carolina 5**:

Me formei no ensino fundamental em 2017 me sentido realizada, mas quero muito mais, pois sei que sou capaz de ir além. Tenho vários objetivos na vida, um deles é fazer faculdade de letras que é minha maior paixão, amo escrever. (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018).

No passado, essas mulheres passaram por um processo de exclusão social que as mantiveram fora da escola e, atualmente, buscam a EJA com o objetivo de concluir a escolarização. São diversos os aspectos pelos quais as educandas precisaram interromper os estudos: **a) Questão social; b) criação dos filhos e dedicação à família e c) proibição pelo**

marido ou companheiro. Além da criação dos filhos e da exclusão social a que foram submetidas, como apontadas anteriormente, algumas dessas mulheres esbarraram na autoridade imposta pelos maridos ou companheiros, para quem a mulher não pode adquirir autonomia e independência. A mulher é proibida de estudar por ser mulher e ter que cumprir com a tradição cultural machista que a caracteriza como um ser do lar. A superioridade do gênero masculino sobre o feminino, instituído ao longo dos anos pelo patriarcado e o sexismo, ajudam a alimentar a ideia da desvalorização e preconceito contra as mulheres, sendo a principal causa do feminicídio no País.

Com a criação dos filhos, minha situação ficou mais complicada, e parei de pensar nos estudos e dediquei-me somente às atividades do lar. Após alguns anos me separei depois de trinta anos de casada, minha vida começou a mudar. (**Carolina 2**) (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018).

Conheci o pai do meu filho que com palavras doces e promessas de uma vida melhor, convenceu-me e decidimos morar juntos. O tempo foi se passando, me tornei mãe, mas seis meses depois do nascimento do meu filho, nós nos separamos e eu tive que criar meu filho sozinha. (**Carolina 4**) (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018).

Os textos das educandas do Proemja nos permitem refletir sobre a violência contra a mulher, seja ela física, seja verbal e/ou psicológica, caracterizada como Misoginia que é a repulsa, desprezo ou ódio contra mulheres. Estamos considerando como violência psicológica aquela apontada na Lei **Maria da Penha**³³, artigo 7, inciso II que dispõe: “a violência psicológica é entendida como qualquer conduta que cause dano emocional e diminuição da autoestima da pessoa”. Vejamos alguns trechos dos textos das educandas que nos possibilitam identificar os três aspectos citados acima:

Engravidei aos 20 anos e me casei com um homem ciumento e agressivo, que não aceitava eu retomar meus estudos, pois dizia que eu era burra, velha e que era dona de casa e minha obrigação era cuidar da minha família e do lar. Quando eu ouvia essas palavras sentia uma dor enorme dentro de mim. Às vezes me agredia e ofendia dizendo que eu queria traí-lo. Foram 20 anos que suportei todo tipo de violência, inclusive física, ele sabia e tinha o prazer em me ver e me fazer sentir inferior e incapaz. (**Carolina 5**) (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018).

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

³³ A Lei Maria da Penha ([Lei 11.340/06](#)) criada em 22 de setembro de 2006, tornou mais rigorosa a punição para agressões contra a mulher quando ocorridas no âmbito doméstico e familiar. O nome da lei é uma homenagem a Maria da Penha Maia, que foi agredida pelo marido durante seis anos até se tornar paraplégica, depois de sofrer atentado com arma de fogo, em 1983. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/lei-maria-da-penha>. acesso em 12ago.2019.

parar com os estudos. Casei-me aos 18 anos e tive duas filhas. Com as dificuldades, comecei a trabalhar para ajudar com o sustento da casa. Tentei, por várias vezes, voltar aos estudos, mas com criança pequena é muito difícil. Além das crianças, eu tinha que trabalhar; o que tornava tudo ainda mais difícil minha volta para a escola. (**Carolina 10**) (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018).

Lembramos, neste texto, mais um ponto da Declaração de Durban (2001), referente aos direitos iguais dos povos e o dever do Estado na tomada de decisões contra todas as formas de discriminação contra a mulher:

Reafirmando que os Estados têm o dever de proteger e promover os direitos humanos e as liberdades fundamentais de todas as vítimas, e que devem adotar uma perspectiva de gênero que reconheça as múltiplas formas de discriminação que podem afetar as mulheres e que o gozo de seus direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais é essencial para o desenvolvimento das sociedades em todo o mundo. (Declaração de Durban, 2001. p. 8).

O que esses textos autobiográficos nos dizem? Ou melhor, o que essas educandas estão nos dizendo? A vida das "Carolinas" do Proemja é marcada pela interrupção da escola ou pela falta dela. Essa interrupção é produto da desigualdade social que culmina na exclusão da população mais vulnerável e que, conseqüentemente, fica sem acesso aos direitos mais básicos, incluindo moradia, trabalho, condições dignas de vida e educação de qualidade social. Ao voltar ou procurar a escola, as "Carolinas" buscam trilhar caminhos para enfrentar as diversas opressões estruturais, ancoradas na interseccionalidade dos marcadores de diferença, observados em seus textos autobiográficos. Dessa forma, a escola é o local de reflexão e conscientização, junto aos pares, sobre o próprio saber, sobre o seu "eu" que está revestido de histórias guardadas na memória. É preciso conhecer para desafiar o sistema e tornar-se insubmisso, deslocar-se do "não lugar" ocupado pelos educandos e educandas da EJA e libertar-se. "Quero aprender a ler e a escrever para mudar o mundo", (FREIRE, 1994, p. 121). Essa mudança começa com o próprio sujeito que, ao tornar-se consciente dos seus direitos e também dos seus deveres, transmite, às gerações futuras, os caminhos para escapar desse "não lugar". Quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério, obriga-se a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação. (Freire, 1994, p. 15). Dessa forma, as escritas autobiográficas apresentadas constituem um instrumento de reflexão de histórias de trajetórias de vida marcadas pela desigualdade e exclusão social de homens e mulheres jovens, adultos e idosos na EJA.

Abordaremos, a seguir, a escrita autobiográfica literária, gênero que possibilitou, aos educandos e educandas, construir e explorar a subjetividade do seu próprio “eu”. Procuramos, também, entender como a escrita autobiográfica se constitui e como se caracteriza.

6.6 A escrita autobiográfica literária

“Eu confessarei tudo o que importar à minha história. Montaigne escreveu de si: “ce ne sont pas mes gestes que j’ecri; c’est moi, c’est mon essence”. Ora, há só um modo de escrever a própria essência, é contá-la toda, o bem e o mal. Tal faço eu, à medida que me vai lembrando e convindo à construção e reconstrução de mim mesmo.”

(Machado de Assis - 1978)

A escrita literária de cunho íntimo e caráter subjetivo, focada no sujeito, é aquela que direciona o indivíduo a refletir sobre sua própria vida, sobre 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). A escrita autobiográfica é uma narrativa característica da literatura de introspecção em que o sujeito faz um mergulho para dentro de si mesmo, explorando a subjetividade do seu "eu". A ideia de um texto autobiográfico visa a uma veracidade em que os fatos assumem um compromisso com a verdade. A questão apresentada é: até que ponto o narrador-autor-personagem comunica a verdade sobre si mesmo? Philippe Lejeune argumenta, em seu estudo, acerca da impossibilidade do alcance total sobre a realidade, mesmo com a proposta do autor sobre a legitimidade de sua narrativa. De acordo com Lejeune, ainda que o autor assuma o compromisso de uma escrita autobiográfica sem se apoiar na ficção, ele, mesmo sem perceber, utilizar-se-á da criação, o que dará um novo visual à sua identidade na história. Além desse problema, Lejeune aponta para a dificuldade de identificar a identidade do narrador e do personagem na narrativa, ou seja, o uso dos pronomes "eu", "tu" e "ele" são suficientes para identificar essa identidade? Como identificar autobiografias e romances autobiográficos considerando somente a análise textual? Considerando a diversidade e os diferentes tipos de "escrita de si", como biografias, autobiografias, romances autobiográficos, autoficção, autobiografias ficcionais, etc., torna-se difícil distinguir as 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.

Nesse sentido, a autora argentina Leonor Arfuch trabalha com o conceito de "espaço biográfico", um espaço de "confluência de múltiplas formas, gêneros e horizontes de expectativas" como um lugar que possibilita a compreensão da construção da subjetividade, considerando a articulação intertextual e discursiva nos textos. (ARFUCH, 2010, p.58). 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).

Com relação à escrita autobiográfica das educandas da EJA, os escritos representam mais que textos autobiográficos, representam, por um lado, uma denúncia da opressão ainda guardada na memória e, por outro, a oportunidade de dar visibilidade aos fatos vivenciados. Para essas mulheres educandas, a escrita, tão ausente em suas trajetórias, torna-se um canal para contar suas histórias de vida. Questão muito diferente dos resultados encontrados na pesquisa efetuada sobre o "Estado da Questão" – Escrita autobiográfica feminina na EJA, apresentada no capítulo 2, em que a maioria dos textos biográficos encontrados se referia às pessoas de classes sociais privilegiadas, artistas, famosos, etc., e, sua maioria, relacionada ao sexo masculino. Conforme observa Manguel (2004), no século XV o ensino era privilégio do gênero masculino e proibido às mulheres.

Embora no século XV os lares abastados em geral tivessem o espaço, a tranquilidade e o equipamento para oferecer ensino em casa, a maioria dos estudiosos recomendava que os meninos fossem educados longe da família, na companhia de outros meninos. Os moralistas medievais, entretanto, questionavam acerbamente os benefícios da educação – pública ou privada— para as meninas. "Não é apropriado que as meninas aprendam a ler e escrever, exceto se quiserem ser freiras, pois de outra forma poderão, chegada a idade, escrever ou receber missivas amorosas," (MANGUEL, 2004, p. 58 -59).

Historicamente, as mulheres tiveram acesso à escrita muito tardiamente, pois somente os homens gozavam desse direito. Norma Telles (2004) afirma que, no século XIX europeu, a vida das mulheres se resumia em cuidar do lar, e a escrita era uma atividade muito controlada, também os assuntos liberados tinham que pertencer a um conjunto de temas predeterminados e aceitos pela sociedade da época. Portanto, sendo as produções literárias, no século XIX, dominadas pelos homens, as mulheres, para se livrarem da crítica e da opinião pública, assinavam seus escritos com pseudônimo masculino. Por outro lado, a subversão sempre esteve ao lado de algumas mulheres de destaque, como Maria Firmina dos Reis que, mulher e negra, mesmo contrariando os padrões no século XIX, escreveu o primeiro romance brasileiro – *Úrsula* (1859) e, também, *Gupeva* (1861), o conto *A escrava* (1887) e um livro de poemas *Cantos à beira-mar* (1871). A autora foi professora, escritora e jornalista no período da escravidão, e dedicou toda sua vida com a leitura, escrita, pesquisa e ensino.

Os escritos liberados e elaborados por elas se resumiam em uma escrita de cunho pessoal, como cartas, diários, receitas culinárias, etc. Com relação à leitura, a bíblia era o livro mais indicado e lido. Praticamente todos esses escritos produzidos foram destruídos pelas próprias mulheres por se tratar de uma escrita sobre a vida íntima delas. Dessa forma, sem perceber, a mulher estava colaborando com sua autodestruição demarcada pelo machismo e patriarcado, convencidas de suas próprias insignificâncias, destruindo seus papéis pessoais (PERROT, 2007, p. 22).

Entendemos que, nesse caso, a produção literária autobiográfica está diretamente ligada ao seu autor ou autora, o que se escreve, para quem se escreve, sua classe social, gênero e sua etnia estão presentes ou são perceptíveis no texto. A criação do papel do autor, de acordo com Foucault (2006), em sua obra "*O que é o autor*", instaura e legitima a escrita literária e o livro como mais um produto a ser consumido no nascer da sociedade capitalista burguesa europeia. De acordo com o autor, "A noção de autor constitui o momento forte da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, na história da filosofia também, e na das ciências." (FOUCAULT, 2006, p. 33). Ao mesmo tempo, Foucault questiona essa individualização do autor e como lhe foi atribuído esse estatuto, propondo, então, uma reflexão mais profunda do papel do autor e sua obra: a autoridade exercida pelo autor, de onde ele fala e para quem fala. É importante ressaltar a trajetória das autoras negras brasileiras, suas lutas, dificuldades e contribuições para os avanços da escrita feminina no Brasil. Assim como Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, entre outras, são escritoras ícones da literatura negra no Brasil. Carolina Maria de Jesus é considerada uma das mais importantes escritoras negras do século XX, porém esquecida e

pouco referenciada pela crítica literária canônica. Dona de uma grande sensibilidade poética feminina, faz um recorte sensível da situação que vive, escolhendo as palavras certas para expressar aquilo que queria dizer em sua escrita. Sua obra mostra o quanto ainda é necessário discutir a desigualdade de gênero, raça e situação socioeconômica na literatura e no País. A autora Conceição Evaristo, também, de origem humilde como Carolina Maria de Jesus, teve uma trajetória diferente pela oportunidade de se formar na graduação e pós-graduação, é autora de várias obras literárias importantes e atuante nos movimentos da cultura negra no Brasil.

Outra representante da literatura afro-brasileira é a professora Florentina Souza.³⁴ No Portal Literafro³⁵, ela afirma que a literatura sempre constituiu um espaço restrito a alguns poucos e, preferencialmente, ligada àqueles que frequentavam a escola e atados à tradição ocidental. Assim, a literatura no Brasil ficava a cargo dos homens, representantes das classes privilegiadas econômica e socialmente, excluindo os grupos étnicos negros ou indígenas. Para a autora,

A produção literária que nos propomos a apresentar transita entre as tradições de origem africana ressemantizadas na diáspora e a tradição ocidental também ressemantizada na experiência colonial e é justo neste embate que ela se constitui. É com o intuito de ressaltar este processo de criação e de apoderar-se do sistema de representação escrita, tentando reverter lugares depreciativos destinados aos afrodescendentes e sua cultura que, em 1978, um grupo de oito jovens afro-brasileiros lançou, em São Paulo, o primeiro número dos Cadernos negros (CN) – uma antologia de contos e poemas de autores autodenominados afro-brasileiros nos quais são contemplados vários temas do cotidiano e da história do negro no Brasil. (SOUZA, Portal Literafro – 2018.).

Ao falar sobre os *Cadernos Negros*³⁶, Souza (2018) ressalta que, a partir da década de 70, esse material preencheu uma lacuna na produção editorial no País, agradando a um público que, normalmente, não se via representado em livros, jornais e revistas que

³⁴ Florentina da Silva Souza – Professora titular de literatura brasileira da UFBA, pesquisadora de literatura brasileira, literatura afrodiaspórica e estudos de cultura. Pesquisadora CNPq e Ceao.

³⁵ 30 anos de leitura. Literafro – o portal da literatura afro-brasileira. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/129-florentina-souza-30-anos-de-leitura>, acesso em 17 maio 2019.

³⁶ A partir de 1978, a produção literária afro-brasileira dinamizou-se bastante devido à criação da série *Cadernos Negros*, que, publicando contos e poemas, tem se tornado o principal veículo de divulgação da escrita daqueles que resolvem colocar, no papel, suas experiências e visão de mundo.

circulavam no Brasil. Atualmente, os Cadernos Negros já estão no 42º volume e acumulou, em seu histórico, escritores ilustres e contemporâneos, mas

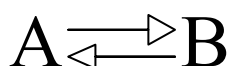
Mesmo não constando das prateleiras das grandes livrarias, os Cadernos Negros ganham visibilidade e ampliam seus leitores entre os vários grupos e organizações negras que são fundadas no Brasil a partir das décadas 70/80 do século 20; seus editores e escritores organizam e participam de encontros de literatura negra e seus textos ampliam o campo de circulação de modo que hoje podemos encontrar vários trabalhos, dissertações e teses que têm como tema aspectos relativos aos Cadernos Negros tanto no Brasil quanto no exterior. Desse modo, os Cadernos Negros tornaram-se referência entre leitores comuns, afrodescendentes e não, e também entre leitores mais intelectualizados, a ponto de artistas, jornalistas, professores, rappers, cineastas citarem os Cadernos como marco nas suas vidas de leitores. (SOUZA, Portal Literafro – 2018.).

Nos textos autobiográficos escritos pelos educandos e educandas da EJA, é difícil trabalhar com o "apagamento" do autor. O fato de se tratar de uma escrita construída por um autor com nome próprio, definido, e ser identificado na primeira pessoa do singular (eu), propicia que esse autor se torne "individualizado", único, dono da sua própria história, portanto, um novo sentido para o termo proposto por Foucault (2006). Percebemos que, nessa escrita, o personagem-autor se transforma em outro sujeito que olha para trás, projeta o "eu" no passado e volta ao presente. Os relatos produzidos pelos educandos e educandas da EJA são clarões de uma luz de *lanterna* apontada para o tempo passado. A lanterna, metaforicamente, reflete e apresenta um retrato da vida vivida e revivida por meio 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 presente. Há uma relação muito forte e coesa entre autor e obra e quando se trabalha com um texto autobiográfico, não ficcional. "A escrita não nega seu criador" e deixa traços do seu sujeito-autor que, estando no presente, volta ao passado, focalizando sua história, elabora sua escrita e retorna ao presente.

A produção de sentido observada nos textos literários dos educandos e educandas da EJA se configurou com a apresentação de relatos vivenciados e construídos subjetivamente. Observamos aspectos cognitivos e individuais de cada sujeito por um lado, mas, por outro, há uma linha em comum nos textos que carrega uma carga de 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, um de tristeza e outro de superação.

Em o “Estado da Questão da escrita autobiográfica na EJA”, notamos uma frequência grande com relação à escrita biográfica de personalidades, pessoas famosas, artistas e políticos. Essas pessoas escrevem para compartilhar uma trajetória de conquistas, enquanto nossas interlocutoras estão escrevendo para mostrar outro lado de uma realidade marcada pela exclusão social. Ao mesmo tempo, temos, nessa escrita, um sentimento de superação, de estar agora em um processo de transição para alcançar o que se desejou.

Escrever a autobiografia é uma chance de, estando no presente, voltar ao passado e trazê-lo, via memória, ao presente. Se fosse possível representá-lo por meio de setas em movimento, teríamos:



Sendo A = tempo presente, e B, passado.

Esse processo não é tão simples assim, pois esse esquema está envolvido por uma camada densa de conhecimento de mundo, subjetividade, espaço físico e temporal. É importante ressaltar que os educandos e educandas da EJA estão se posicionando, por meio da escrita, sobre o tempo passado desde a fase da infância, com a linguagem dos conhecimentos que o adulto têm no presente. Segundo Galvão, Neiva e Jinzenji (2018):

No caso das autobiografias, a “apreensão” dessa fase da vida é inevitavelmente mediada pelo adulto que textualiza a reconstrução da própria vivência infantil (Gullestad, 2005). Trata-se, portanto, de um duplo processo de mediação, primeiramente operado pelo crivo da memória (considerando-se também, por exemplo, a censura e a autocensura, e o endereçamento) e, em seguida, pelo processo de produção textual (que também é interpelado, entre outros fatores, pelo tipo de relação que se tem com a escrita, e pelas condições de publicação). Nesse tipo de narrativa, o autor busca dar coerência ao que, a princípio, são fatos (re)construídos, simultaneamente, sob a névoa da lembrança e do esquecimento. O sujeito que escreve busca construir uma imagem de si que corresponda àquela que ele quer que seja a sua própria identidade, em um processo que Bourdieu (1996) denominou de “ilusão biográfica.” (GALVÃO, NEIVA e JINZENJI, 2018, p. 194).

As educandas da EJA querem mais que escrever suas autobiografias, querem contar suas histórias, expor suas dificuldades, alegrias, tristezas e muito mais, dar visibilidade às suas histórias de vida, como protagonistas e autoras. São mulheres, em sua maioria, negras, que querem contar e escrever suas vivências, e mais que tudo, dar visibilidade às suas “escrevivências” no passado, presente e futuro. 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. (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018)

A escrita de Carolina 7 apresenta vários aspectos de classe e gênero sinalizando fatores determinantes à negação do direito à educação na infância e na adolescência, no contexto rural brasileiro, 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, resultando na interrupção da vida escolar. A “escrevivência” dessa trajetória traz para a discussão do momento a desigualdade social e racial vivida e sentida pelas “Carolinas” do Proemja. Em entrevista³⁷ ao Literafro³⁸, Conceição Evaristo caracteriza o termo de sua autoria: “*escrevivência*”:

A base desse conceito atual traz como fundamento uma escrita que representa o coletivo... de mulheres. Não é que os homens não possam trabalhar com isso. A mola propulsora disso é quando eu penso em mulheres, quando eu penso também na condição étnica. Não é que as pessoas brancas não possam criar suas escrevivências, criam, entende, não é isso que eu estou dizendo. Mas eu quero dizer é que tem aí atrás dessa fala, desse conceito essa imagem histórica [...] e também é um conceito que ele nasce chamando o coletivo, eu não digo a minha escrita, eu digo a nossa escrita. Então tem também essa ideia de coletivo, dimensão do coletivo. Um coletivo que está ali no centro da cena, estão as mulheres negras. (EVARISTO, 2019).

Como declara a autora, trata-se de um conceito que se remete às mulheres desde a época em que elas contavam suas histórias de ninar na casa grande, mas a ideia é desconstruir esse sentido e ressignificá-lo, possibilitando, às mulheres, escrever suas próprias experiências de vida, registradas no cotidiano, em suas lembranças, nos sofrimentos e nas esperanças, ou seja, escrever sua própria vivência. O termo traz uma ideia de união, força, apontando para o coletivo de mulheres negras. Gomes (1995, p. 115), ao abordar essa questão, afirma que a trajetória das mulheres negras, no Brasil, desde a época da escravidão, sempre foi de luta e resistência. Apesar de ter passado por todo sofrimento como vítima da escravidão, trabalhando na roça, na casa grande, amamentando crianças brancas enquanto sua própria maternidade foi negada e, até mesmo, servindo de objeto sexual para os senhores da casa

³⁷ Entrevista à TV UFMG em <https://www.facebook.com/tvufmg/videos/614025372359478/UzpfSTeWMDAwMDE1MTI4NzcwNToyNTA4OTY5MDE1Nzg0Nzg/> acessado em 28 jan. 2019.

³⁸ O **literafro – portal da literatura afro-brasileira** é fruto do trabalho do Grupo Interinstitucional de Pesquisa Afrodscendências na Literatura Brasileira, constituído em 2001 e sediado no Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade – Neia, da Faculdade de Letras da UFMG.

grande, a mulher negra conseguiu estabelecer-se com dignidade no espaço público, ao lado dos homens, superando-os em vários aspectos.

Concordamos com Gomes (1995) quando ela aborda as conquistas das mulheres ante os homens. Acreditamos que, cada vez mais, as mulheres, em geral, têm conquistado mais espaço nas diversas áreas do mundo do trabalho, apesar das diferenças salariais, do preconceito e da violência que sofrem.

Após essa discussão, consideramos a importância da escrita autobiográfica das educandas da EJA a partir do momento em que os seus textos nos mostram muito mais que um trabalho de produção textual. Os textos nos revelam verdades sofridas que muitos não querem ver e não querem que sejam ditas ou vistas, muito menos divulgadas. "*Pode o subalterno falar?*" Sendo ainda mais específicos, "*Pode uma mulher subalterna falar?*" Parafraseando Spivak (2010): a escritora Carolina Maria de Jesus e as educandas "Carolinas" do Proemja podem falar? Apresentamos, como subalterno, o conceito de Spivak: "as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política legal e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante." (SPIVAK, 2010. p. 12). É uma discussão que inclui as relações de poder, a exclusão social, questões raciais e preconceito contra as chamadas "minorias". Para a autora, a condição de subalterno está ligada à estrutura de poder e à opressão mantida pela classe dominante. A autora

desvela o lugar incômodo e a cumplicidade do intelectual que julga poder falar pelo outro e, por meio dele, construir um discurso de resistência. Agir dessa forma, Spivak argumenta, é reproduzir as estruturas de poder e opressão, mantendo o subalterno silenciado, sem lhe oferecer uma posição, um espaço de onde possa falar e, principalmente, no qual possa ser ouvido. (SPIVAK, 2010, p. 12).

A literatura é um campo específico e importante que possibilita, aos sujeitos considerados "subalternos", registrar, por meio da escrita, as histórias reais de suas vivências. Ao socializar suas experiências de vida, as educandas expõem os graves problemas sociais da nossa sociedade, assim como a autora Carolina Maria de Jesus que guardava sua fala no papel para, um dia, mostrá-la ao que vinha de fora, no caso o jornalista Aldário Dantas. Ela não se dispunha a abrir o livro da sua vida a seus pares na favela do Canindé. Ao publicar o livro *Quarto de Despejo*, abrindo as páginas de sua história, fazia muito mais que mostrar as dificuldades do dia a dia em seu diário; ela expunha, para nossa sociedade e ao mundo, a triste e degradante situação em que viviam as populações da favela do Canindé em São Paulo. É interessante e vale a pena questionar aqui: O que fazer com a mensagem dos textos das

educandas do Proemja? O que fazer com essas escritas? Elas não podem representar somente uma história autobiográfica no papel. Elas representam depoimentos vivos, originais e espontâneos de vidas vividas de pessoas que tiveram seus direitos retirados e permaneceram em silêncio por muitos anos.

6.7 O texto memorialístico

“As memórias de mim mesmo me ajudaram a entender as tramas das quais fiz parte.”

Paulo Freire – 1992

Outro aspecto abordado, nesta pesquisa, é a memória que atravessa a história de vida que acompanha os educandos e educandas da EJA. Não se trata de uma memória histórica, mas sim, autobiográfica. Qual é a função da memória nos textos construídos por eles? Não se trata de sujeitos que atingiram certa idade e transmitiram, para as novas gerações, as lembranças vividas ou a memória da família. Trata-se de sujeitos que querem dar visibilidade à sua história de vida, sua trajetória de vida iniciada desde a infância até o momento presente por meio das narrativas. O fio condutor dessas lembranças são as duas obras literárias lidas e discutidas em sala de aula, de autoria de duas escritoras que vivenciaram os mesmos problemas sociais apontados pelas educandas da EJA.

Entendemos memória como um local onde armazenamos nossas experiências vividas ao longo dos tempos. Dos cinco tipos de memórias que temos, (Memória de procedimento, Memória declarativa, Memória imediata, Memória de curto prazo e Memória de longo prazo), analisaremos a Memória de longo prazo. Nesse tipo de memórias, as informações podem durar anos e permanecer definitivamente, e é, justamente, nela, que se encontram as informações que construímos nossa autobiografia e conhecimento adquirido ao longo da vida. Nesse exercício, o cérebro utiliza mecanismos de repetições, recordações e ideias associativas.

A história de vida narrada por meio da memória é fundamental para a construção da identidade de um indivíduo. Trabalhamos com a definição de memória adotada por Halbwachs (2012), para quem a memória individual é entrecruzada com a memória coletiva. Todos têm dois tipos de memória: uma coletiva e outra individual que se relacionam, mas não se misturam. A individual (interior, pessoal e autobiográfica) se apoia na coletiva (exterior, social e histórica), uma vez que a história da nossa vida se insere na história em

geral (Halbwachs, 2012). Segundo o autor, a memória individual do sujeito não está inteiramente isolada e fechada. Dessa forma, a memória de um indivíduo está associada às suas relações sociais estabelecidas ao longo da vida. Para Halbwachs, memória é um processo de reconstrução que não se constitui no campo da repetição linear dos acontecimentos, mas considera o conjunto das relações sociais que permeiam os fatos vividos. Ao evocar seu próprio passado, o indivíduo necessita apelar às lembranças dos outros, se reporta a pontos de referência que existem fora dele e que são fixados pela sociedade (Halbwachs, 1990). É na história de vida que se obtém o testemunho subjetivo do sujeito, ante as suas experiências de vida. Halbwachs não estuda a memória em si, mas os quadros sociais da memória. Assim, ela está ligada à realidade interpessoal das instituições sócias. Portanto, a memória de cada indivíduo depende de suas relações com a família, igreja, comunidade local, trabalho, etc. (Bosi, 2007, p. 54). A autora dialoga com Halbwachs quando escreve “O caráter livre, espontâneo, quase onírico da memória é, segundo Halbwachs, excepcional. Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje as experiências do passado.” (BOSI, 1979, p. 17). Portanto, a autora, assim como Halbwachs, trabalha a memória dentro de um contexto mais amplo, ou seja, ligando a memória da pessoa à memória coletiva da sociedade. Nesse sentido, Melo (2018) afirma que:

No limiar entre memórias individuais e memórias coletivas, reitero que a vivência particular de uma experiência que é narrada dialoga, em grande medida, com os acontecimentos vividos em coletividades das quais o sujeito se sente parte, o que torna a construção da memória uma atividade condicionada também pelas formas de pertencimento sócio-histórico, racial, de gênero, regional e cultural de quem lembra. (MELO, 2018, p.107).

Quando o sujeito conta sua história de vida, expõe seu testemunho subjetivo; os fatos aparecem com menor nitidez, dado o tempo decorrido até o presente momento. Nesse espaço de tempo, muito se perde, e a visão dos fatos é interpretada sob diferentes pontos de vista, considerando o tempo atual e a vivência de mundo do sujeito. Segundo Bosi,

Se a substância memorativa se adensa em algumas passagens, noutras se esgarça com grave prejuízo para a formação da identidade. É grave também nesse processo o ofuscamento perceptivo, ou melhor dizendo, subjetivo, uma vez que afeta o sujeito da percepção. (BOSI, 2004, p. 24).

Os educandos e educandas da EJA que contam suas histórias nesta pesquisa o fazem sob outro olhar, considerando todo o tempo decorrido, as relações sociais estabelecidas e todo contexto social, político, econômico e cultural do momento presente. Bosi, ao tratar desse

assunto, afirma que “uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia.” (BOSI, 2007, p. 21). Ao lapidar esse “diamante”, torna-se imprescindível a presença do sentimento, pois sem ele a lembrança se torna uma mera repetição do passado. Concordamos com a autora, pois as memórias nos apresentam muito mais que cenas do passado. Com estas, somos envolvidos com as formas de pensar, sentir, refletir, questionar e experienciar emoções boas ou ruins. **Carolina 9**, ao apontar sua lanterna para o passado, avaliando o seu comportamento, expondo sua opinião sobre os fatos: “Com o passar dos anos, como qualquer criança, eu cresci e com pouca compreensão da vida fui me tornando uma pessoa rebelde, sem consideração com a sabedoria alheia e deixei a vida me levar pelo caminho, sem uma direção programada.” (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018).

A superação das dificuldades vividas pelas educandas da EJA é marca presente na construção de seus textos, pois todas elas estão vivendo em outro momento, outros espaços e, certamente, todas essas mudanças são fundamentais na vida delas. Identificamos a construção de textos escritos que se iniciam relatando as faltas presentes ao longo da vida, e, no final, resulta em uma narrativa construída por momentos de superação, com a volta à escola, a criação e formação dos filhos e os planos para o futuro. Observemos a fala de **Carolina 1**: “Hoje quando olho para os meus filhos, me sinto uma mulher realizada, apesar das lembranças tristes da minha vida.” (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018).

Atualmente, contar o passado e apresentar o presente afirma, ao próprio sujeito, a superação do passado que entristece, mesmo se configurando como lembranças. A conscientização da opressão é o fator primordial para a busca da liberdade. A opressão que passa de geração para geração vai se enfraquecendo, pois, cada geração que transmite a conscientização para a geração seguinte, vai diluindo o caráter opressivo. A educação é um dos fatores que possibilita, ao sujeito, de libertar-se, favorecendo mudança e oportunidade de realizar-se 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).

Os educandos e educandas da EJA estão escrevendo a leitura de suas próprias vivências. O caminho traçado por eles é composto por três ações importantes para este estudo. São elas: lembrar, narrar e escrever. Seguimos discutindo cada uma dessas ações e a relação de sentido atribuído a elas. Iniciamos pelo 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, ao 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, os educandos e educandas da EJA vão selecionando os fatos que mais destacaram, causaram emoção e marcaram sua vida. É recorrente, no texto, a questão da educação. Por se tratar de educandos e educandas da Educação de Jovens e Adultos, todos mencionaram as dificuldades da família e o fato de terem que abandonar os estudos para ajudar no sustento da casa. No caso das mulheres, há outro fato que contribui para essa interrupção: a questão da maternidade exige tempo exclusivo das mulheres para criar e educar os filhos, muitas vezes, sozinhas. De acordo com dados³⁹ do IBGE, em 2015, 26,8% das famílias brasileiras com filhos eram formadas por mães solteiras. **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. (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018).

E **Carolina 1** declara: “Cuidei bem dos meus filhos e fiz tudo que ninguém havia feito por mim. Coloquei eles na escola e ensinei a eles tudo que precisava para ser um bom cidadão.” (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018).

A ação de escrever a história lembrada e narrada constitui outro momento do processo de mostrar seu “eu”, composto por passado e presente. Esse “eu” que agora narra, não está isolado, isento do seu passado; pelo contrário, ele é um reflexo daquele “eu” que outrora possibilitou a construção da narrativa. **Carolina 5** afirma, após relatar um passado indesejado: “Em 2015 retomei meus estudos. Com isso, voltei a acreditar que poderia correr atrás do tempo perdido, realizar meu sonho e voltar a estudar.” (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018).

Considerando a memória como trabalho, Bosi (2007) analisa as atividades de recordação e trabalho. “... os recordadores são, no presente, trabalhadores, pois lembrar não é reviver, mas re-fazer”. (Bosi, 2007, p. 20). Portanto, consideramos que o trabalho de memória elaborado pelos educandos e educandas da EJA não se constitui em buscar fatos e experiências do passado e trazê-los para o presente, mas sim, em um trabalho de efetuar uma

³⁹ Veja mais informações em <https://g1.globo.com/economia/noticia/em-10-anos-brasil-ganha-mais-de-1-milhao-de-familias-formadas-por-maes-solteiras.ghtml>. Acesso em 28 jul.2019

releitura desses fatos e experiências e narrá-los sob seus pontos de vista no momento presente. Concordo com a teoria psicossocial de Halbwachs sobre a memória coletiva, social. O sujeito que conta sua história, não a constrói sozinho, mas em conjunto com outros sujeitos que cruzaram seu caminho. Concordo, também, com Bosi no que se refere à memória como trabalho, pois há um trabalho de reconstrução do passado, já que a lembrança é construída pelas ferramentas que dispomos no presente.

Torna-se importante ressaltar que o texto memorialístico, por sua natureza, é um texto narrativo e, ao mesmo tempo, literário. Segundo Porto (2011), Heráclito, filósofo que precedeu Sócrates, acreditava em um mundo dinâmico e não estático. Dessa cosmologia baseada em Sócrates, pode-se retirar algumas pistas para compreender o fluxo da narrativa memorialística que se localiza em uma alternância sutil entre ficção e história, entre o real e o imaginário, entre o natural e o maravilhoso, entre o consciente e o inconsciente. (Porto, 2011, p. 195).

O narrador memorialístico é um fingidor? A resposta é sim e não. Sim, se ele se propuser a trilhar pelos caminhos da ficção e do imaginário. A resposta é não, se ele optar por se autobiografar focando nos fatos vividos. É importante ressaltar que, mesmo optando por qualquer um desses caminhos, a narrativa nunca será somente ficção ou realidade, pois, por um lado, escolhendo a ficção, a narrativa ficcional se sustentará sobre fatos. Por outro, ao optar por uma narrativa memorialística baseada na realidade vivida, é preciso considerar a questão espacial e temporal, passado versus presente e imaginação versus memória do narrador. Há uma ligação muito forte entre a memória e a escrita autobiográfica. Quando se trata de uma escrita do passado, ela se utiliza da memória para se construir e constituir-se.

7 ANÁLISE DOS DADOS

Apresentaremos as categorias de análise que consideramos importantes na pesquisa com o objetivo de auxiliar a compreensão dos discursos elaborados nos textos autobiográficos escritos pelas educandas da EJA. Algumas questões não estão apontadas neste capítulo, mas foram discutidas ao longo do texto e/ou estão analisadas na categoria “interseccionalidade”, como por exemplo, as categorias raça e geração. De acordo com BALDIN (1977, p. 31) “Análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de comunicações” utilizadas pelo pesquisador ao classificar e categorizar elementos importantes caracterizados como conteúdos em comunicações. Nosso objetivo é trazer estas categorias para aprofundar a discussão sobre questões que apareceram com mais frequência nos textos escritos pelas educandas da EJA.

Nossas interlocutoras constituem 80% de mulheres negras (pretas e pardas) dentre o conjunto de vinte e oito educandos e educandas da pesquisa. As "Carolinas" do Proemja apresentam especificidades interseccionais como mulheres que se originam de uma classe social considerada "desprestigiada", lutaram muito no passado, interromperam os estudos para trabalhar, ajudar a família e dedicar-se aos cuidados familiares. Os textos autobiográficos escritos por elas apresentam sobreposição dos desses marcadores de diferença (mulher, negra e pobre) e por isso, apresentamos, como categorias de análise, as seguintes questões: Gênero, classe social, interseccionalidade e subjetividade feminina, sobre as quais discutiremos.

7.1 Questão de Gênero: ser mulher ou estudar

Ao buscar informações sobre o termo "gênero", consideramos importante compartilhar o pensamento de Jean Scott em seu artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (1995)⁴⁰, publicado, originalmente, em 1986. Segundo Scott (1995), somente no século XX, houve uma preocupação teórica com o termo como uma categoria analítica. Assim, gênero faz parte da tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar um campo de definição, após inúmeras teorias existentes tentarem explicar as persistentes desigualdades entre mulheres e homens, discutindo a construção de significados

⁴⁰ SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, n. 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

culturais dentro das relações hierárquicas que ocorrem entre homens e mulheres. (Scott, 1995, p. 85).

A autora define gênero como um elemento que constitui as relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos. É também uma forma primária de dar significados às relações de poder. (Scott, 1995 p. 86). Dessa forma, quando trabalhamos com o termo "gênero", não estamos considerando as diferenças físicas e naturais entre os sexos, mas o entendimento das diferenças sociais que são atribuídas aos diferentes sexos.

É importante ressaltar que gênero é um conceito que segue em construção, ampliando-se para abranger outras categorias, tais como, homossexuais, lésbicas, transexuais, travestis, etc. que não se identificam como homens, mulheres, trans, etc.

Quando mencionamos o termo "mulheres", não estamos nos referindo somente ao sexo feminino, mas à uma categoria que vive as desigualdades que aumentam conforme a presença de marcadores de diferença, tais como, classe e raça. Essas diferenças também se acentuam nos papéis sociais exercidos por homens e mulheres em nossa sociedade, quando elas recebem salários menores do que os homens, quando exercem as mesmas funções e também na dupla jornada, quando a mulher é responsável também pelo trabalho doméstico e a criação dos filhos. Quando nos referimos às mulheres, pensamos em sujeitos sociais como as citadas, em entrevista⁴¹, por Nilma Lino Gomes (2017), tais como, Dandara, Luiza Mahin, Virginia Bicudo, Lélia González, Beatriz Nascimento, Mãe Menininha, Luiza Bairros, Matilde Ribeiro, Ana Célia da Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Makota Valdina, Mãe Stela, Mãe Beata, Mãe Glória, Ruth de Souza, Elza Soares, Sueli Carneiro, Jurema Werneck, Cidinha da Silva e tantas outras mulheres negras. (Gomes, 2017). Acrescentamos a esta lista o nome de Analise de Jesus da Silva, por reconhecimento por luta pela EJA dentro da UFMG e em fóruns externos, como Conferências sobre Educação no País. São mulheres negras que lutaram e continuam lutando contra a exclusão social, pela igualdade de gênero, raça, entre tantas outras mulheres, negras e brancas, que atuam na educação, na política e nos diversos segmentos da nossa sociedade.

Ao analisarmos os textos das "Carolinas" do Proemja, percebemos que a questão de gênero é um marcador de diferença no que se refere à maternidade como dever exclusivo das

⁴¹ Entrevista ao jornal Brasil de Fato em 17 de abril de 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/04/17/nilma-lino-gomes-nos-mulheres-negras-nao-precisamos-de-padrinho/>. Acesso em 01out. 2019.

mulheres. Com exceção das “Carolinas” 8 e 9, todas as outras mencionaram que interromperam os estudos para exercer a função maternal, como podemos observar nos relatos que se seguem:

Carolina 2 – "Com a criação dos filhos, minha situação ficou mais complicada, e parei de pensar nos estudos e dediquei-me somente às atividades do lar. Após alguns anos me separei depois de trinta anos de casada, minha vida começou a mudar." (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018)

Carolina 3 – "/.../ Tudo ia muito bem até que aos dezessete anos engravidei, e conseqüentemente, parei de estudar para cuidar da minha filha." (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018).

Carolina 4 – "/.../ O tempo foi se passando, me tornei mãe, mas seis meses depois do nascimento do meu filho, nós nos separamos e eu tive que criar meu filho sozinha, mas sempre viva com a esperança de retornar à sala de aula." (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018)

Carolina 6 – "Criei meus filhos trabalhando, lavando roupa para outras pessoas e nunca tive oportunidade de estudar." (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018)

Carolina 7 – "Em 1978, viemos morar em Belo Horizonte, mas eu nunca esqueci a vontade de estudar que para mim, foi muito difícil com os filhos pequenos." (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018)

Observamos que, nas falas dos textos acima, as mulheres assumem seu papel, marcado, histórico e culturalmente, pela sociedade, atuando no espaço doméstico como *locus* da sua atuação profissional. Em seus relatos, é possível identificar os lugares sociais que elas ocupam como mulheres, mães, esposas, negras e pobres. A figura masculina, representada inicialmente pelo pai e depois pelo marido, está ausente nessas trajetórias, "*eu tive que criar meu filho sozinha*", seguindo a tradição da cultura machista e patriarcalista em nossa sociedade. Entendemos que, para essas mães, a educação formal se apresenta primeiro em sua vida, mas é interrompida pela presença de outro "eu" representado pelo(s) filho(os) que demanda (m) atenção, cuidado e tempo. A escola é pensada para o(s) filho(os) e, só depois, quando eles atingirem a vida adulta, a mãe volta a sonhar com os estudos, conforme declara

Carolina1:

Coloquei eles na escola e ensinei a eles tudo que precisava para ser um bom cidadão. Hoje, o mais velho tem quarenta anos de idade e já formado na faculdade no curso de sistema de informação. Uma das filhas faz o curso na faculdade de farmácia, e a outra cursa arquitetura na faculdade. /.../ Em 2008, ouvi no rádio que ia começar um curso de alfabetização na UFMG. Fui lá e fiz minha matrícula no Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos – EJA – do Centro Pedagógico da

Universidade Federal de Minas Gerais. Nessa época, eu estava com cinquenta e dois anos. (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018).

A onipotência de Deus é outro tema observado em seis dos dez textos analisados e representou fator importante nessa caminhada, servindo como suporte para que, atualmente, elas pudessem se observar como exemplos de superação, conforme citado por **Carolina 8** – "Atualmente pretendo dar sequências aos estudos e na esperança de entrar na UFMG fazer faculdade que é o meu sonho. Apesar das dificuldades, espero que Deus vai me ajudar com meu esforço e a minha boa vontade vencerei nos estudos." (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018).

Quando analisamos o quadro 1 com o Perfil sociocultural das educandas, percebemos que todas declararam seguir algum tipo de religião, sendo seis católicas, três evangélicas e uma cristã. Entendemos que a religião, para elas, funciona como um sustento na esperança de dias melhores, na superação das desigualdades sociais e na possibilidade de retomar os estudos, e pelo estudo dos próprios filhos, como afirma **Carolina 6**, que, aos 80 anos, voltou pra a escola e incentivou as duas filhas a retomarem os estudos: "As duas querem fazer faculdade. Uma delas quer fazer o curso de Direito e ser advogada, e a outra, Podóloga. A essa altura, eu só tenho que agradecer a Deus por tudo." (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018).

A história de luta das mulheres do Proemja tem início na infância. **Carolina 1** e **Carolina 8** foram órfãs de mães vivas. **Carolina 1**, assim como as duas irmãs, foi doada três vezes para outras famílias, conforme relata:

Minha mãe não tinha muita saúde e vivia sempre doente e deitada. /.../ Vivíamos numa situação tão difícil que **minha mãe deu minha irmã mais velha para um fazendeiro**, quando ela era ainda adolescente, ficando em casa somente eu e minha irmã do meio com minha mãe. Um tempo depois, **minha mãe deu minha outra irmã também e eu fiquei até que ela achasse quem me quisesse**. Ela sabia que ia morrer e nós não poderíamos ficar só. Ela estava procurando quem me quisesse, era só uma questão de tempo, mas eu era muito pequena e não tinha serventia, pois não aguentava trabalhar. (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018).

Carolina 8 também relata sua experiência na infância: "Tive uma vida muito difícil desde criança. Eu e meus irmãos fomos **criados por parentes e vizinhos**. A minha mãe era doente e não pôde cuidar de nós. Eu como a mais velha dos irmãos já era responsável pelo serviço da casa." (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018). As duas situações acima são decorrentes de problemas de saúde das mães de **Carolina 1** e **Carolina 8**, premeditando a morte ou a impossibilidade de criação dos filhos. É importante ressaltar que

toda essa discussão está relacionada com a questão socioeconômica desses sujeitos juntamente com os que convivem. Questão que veremos a seguir.

7.2 Questão de classe: trabalho remunerado e não-remunerado

A questão socioeconômica se destaca em todas as narrativas das educandas da EJA. A maioria delas passou pelas mesmas dificuldades impostas pela miséria, dentre elas a fome e a doença. Todas justificam a interrupção dos estudos pela necessidade de trabalhar para sobreviver. A questão socioeconômica é responsável pela mudança de domicílio das famílias em busca de melhores condições de vida, fato que, por vez, leva a dificuldades de adaptação e/ou interrupção da escola pela falta de condições básicas necessárias para o ingresso e permanência na escola, além do ingresso precoce no trabalho. A resignação em meio à miséria identificada no livro de Carolina Maria de Jesus também está presente na vida das "Carolinas" do Proemja. A luta pela sobrevivência está marcada na escrita de **Carolina 1**, envolvendo todos os membros da família, como nos trechos que se seguem elaborados por ela:

Eu tinha a barriga grande, mas não era de tanto comer, era por causa dos vermes. Também tinha os pés achatados porque não tinha sapatos e nem roupas para usar. Minha mãe rasgava uma roupa velha para remendar outra com o objetivo de resolver os problemas que tínhamos em casa. /.../ Minha irmã ficava lá (na casa de pessoas para quem foi doada) pela comida que recebia. Em casa ela falava que sentia tanta fome que quando via um coelho no meio do mato, ela, como um gato, pulava em cima dele, pegava, matava, tirava o couro e vendia. Colocava fogo no mato, assava o coelho sem tempero mesmo, e comia para não morrer de fome. Pobre da minha irmã, sofreu muito também. (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018).

O trabalho infantil é outro problema sério detectado nas escritas apresentadas e a principal causa de abandono da escola. A maioria das educandas justifica a interrupção dos estudos pelo trabalho dentro ou fora de casa. Trabalhar significa atentar-se para o que é mais significativo e imediato no momento, e o mais imediato é ter dinheiro para atender às necessidades básicas da família, conforme aponta as "Carolinas" **Carolina 2** – "Comecei a estudar aos sete anos de idade e aos dez, não pude continuar os estudos, pois precisava cuidar dos meus irmãos menores em casa." (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018). **Carolina 5** – "Aos 15 anos, comecei a trabalhar para ajudar no sustento da casa sendo assim, não consegui conciliar estudo com trabalho, com isso parei na 8ª série do Ensino Fundamental." (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018).

De acordo com o Quadro 2 (p. 41), referente à interrupção e retorno aos estudos, das dez educandas participantes da pesquisa, oito interromperam os estudos para trabalhar fora de casa ou ajudar nas tarefas domésticas. A questão socioeconômica desfavorável é apenas uma das especificidades dos sujeitos da EJA. Sem as condições financeiras adequadas, como nos exemplos acima, acentua-se uma série de outras exclusões, como a educação – um direito constitucional que contribui para a conquista de outros direitos, como o trabalho, moradia e condições de vida digna.

7.3 Interseccionalidade

Para analisar como as questões relacionadas à raça, gênero e classe se apresentam nos textos autobiográficos, efetuamos uma leitura atenta dos dez textos produzidos pelas educandas do Proemja/CP/UFMG, e formulamos nossas conclusões, amparados nos aportes teóricos dos autores que discutem a questão. Segundo Akotirene (2018)⁴², a interseccionalidade é vista como um sistema de opressão múltiplo e “demarca o paradigma teórico e metodológico da tradição feminista negra, promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais o racismo, sexismo e violências correlatas se sobrepõem, discriminam e criam encargos singulares às mulheres negras.” (AKOTIRENE, 2018, p. 54).

As educandas do Proemja integram as especificidades dos sujeitos da EJA, em sua maioria, negros, pobres e periféricos, e buscam trilhar caminhos para enfrentar as diversas opressões estruturais, ancoradas na interseccionalidade desses marcadores de diferença. A escrita dessas mulheres está sustentada, ancorada à ausência caracterizada pela fome, falta de moradia, emprego e educação, presentes na estrutura social, tal como escrito no diário de Carolina Maria de Jesus. E uma escrita marcada pela falta, presentes em seus percursos traçados pelos marcadores de diferença: mulher, negra e pobre. Essa falta está marcada quando houve interrupção dos estudos para a realização do trabalho dentro ou fora de casa, conforme relata **Carolina 9** – “Estudei até aos 11 anos e interrompi meus estudos na 2ª série porque precisava trabalhar para ajudar meus pais”; pela fome, citada por **Carolina 1** – juntamente com sua família: “Com a minha inocência, pedi a ela (mãe) um ovo cozido. Ela respondeu com uma pergunta: Onde vou achar um ovo?”, e pela violência física e psicológica sofrida por **Carolina 5** – “Engravidei aos 20 anos e me casei com um homem

⁴² Carla Akotirene é pesquisadora, ativista e autora do livro "O Que é Interseccionalidade" – Editora Letramento, 2018.

ciumento e agressivo, que não aceitava eu retomar meus estudos, pois dizia que eu era burra, velha e que era dona de casa e minha obrigação era cuidar da minha família e do lar.” As "Carolinas" 9, 1 e 5, assim como a maioria na pesquisa, são mulheres autodeclaradas negras, pobres e vivem cotidianamente o impacto desses marcadores de diferença se sobrepondo, excluindo-as de oportunidades e negando seus direitos.

Em todas as escritas, podemos observar, por meio das narrativas, a superação das dificuldades enfrentadas pelas educandas, cujos textos estão permeados de questões sociais traduzidas na pobreza, levando ao abandono da escola para tentar trabalhar. Além das questões socioeconômicas, a questão de gênero é um marcador de diferença no que se refere à maternagem como dever exclusivo das mulheres conforme trechos do texto de **Carolina 2** abaixo:

Tenho 54 anos, nasci em 22 de maio de 1964, filha de uma família muito pobre. Comecei a estudar aos sete anos de idade e aos dez, não pude continuar os estudos, pois precisava cuidar dos meus irmãos menores em casa. Assim, praticamente não tive infância, pois depois de certo tempo me casei e tive dois filhos /.../. Com a criação dos filhos, minha situação ficou mais complicada, e parei de pensar nos estudos e dediquei-me somente às atividades do lar. (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018).

Nosso objetivo é dar prosseguimentos aos estudos e fazer a faculdade. Após terminar o Ensino Médio, pretendo entrar para a faculdade de direito que é meu sonho e sei que com esforço vou conseguir. Quanto à vida, tenho esperança, espero por dias melhores para as mulheres fortes da família. (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018).

A escrita de **Carolina 2** 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, além do desejo de continuar os estudos e se formar na faculdade.

7.4 Subjetividade feminina

A subjetividade é formada por meio dos valores e das crenças, constituídos, socialmente, pelo sujeito com suas experiências e histórias de vida. Ela não está visível e somente se concretiza na linguagem do indivíduo considerando seu "eu" e os "eus" sociais que estão à sua volta. A produção textual autobiográfica das mulheres-educandas do Proemja configurou-se com a apresentação de relatos vivenciados e construídos subjetivamente,

levando em consideração a constituição de “eu” e dos “outros” na sociedade. Diante da perspectiva dos estudos do círculo de Bakhtin, Oliveira (2016) afirma que:

Ser significa *ser através do e para o outro*. A consciência é um fato sócio-ideológico e não se restringe ao *cogito cartesiano*, centrado nos ideais do homem racional e detentor do controle de suas ações. Quando uma enunciação é exteriorizada, a expressão do sujeito tem a capacidade de agir sobre o mundo, de exercer influência nos sistemas que regem uma determinada sociedade, ao mesmo tempo em que o sujeito também é influenciado pelo contexto em que está inserido. A formação da subjetividade se dá através dos eventos sociais e do contato com diferentes discursos. O sujeito se expressa através das linguagens que construímos para ler o mundo. (OLIVEIRA, 2016)

Dessa forma, falaremos de subjetividade considerando a relação do sujeito com a linguagem, observando as ideias e reflexões de Bakhtin que discute a subjetividade vinculada ao discurso, o que nos ajudará a compreender a expressão da subjetividade feminina nos textos autobiográficos. Para esse autor:

Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo (BAKHTIN, 2003, p. 289).

A subjetividade está presente em nossos discursos, com maior ou menor intensidade, dependendo do gênero escolhido pelo falante para se comunicar. Ou seja, à medida que o indivíduo constrói seu enunciado, faz determinadas escolhas subjetivas que envolvem seu "eu" e contexto social no qual ele está inserido. Segundo Gonzalez, 2003, "O sujeito em sua processualidade reflexiva intervém como momento constituinte de si mesmo e dos espaços sociais em que atua, a partir dos quais pode afetar outros espaços sociais." (GONZALEZ, 2003, p. 235). Assim, as escritoras desta pesquisa, ao construírem seus enunciados, consideram suas escolhas subjetivas e aquelas que são pautadas e aceitas no contexto social em que vivem, além de contar com os enunciados alheios selecionados por elas, conforme abordado por Borges (2007),

Ao elaborarmos nosso enunciado, tomamos as nuances valorativas dos enunciados dos outros e transformamo-las em função dos nossos índices de valor. Em outras palavras, capturamos a expressividade de enunciados alheios (subjetividade dialógico-interativa e subjetividade da alteridade) e, ao construirmos os nossos, introduzimos, de modo alterado, a expressividade típica de nossos enunciados,

colocando sempre adiante uma reservada posição ao destinatário: a subjetividade do destinatário. (BORGES, 2007, p. 1468).

Ao dar visibilidade às suas histórias, as autoras utilizam de memórias ao mesmo tempo que também as ressignificam. 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 essas mulheres-educandas, a escrita, tão ausente em suas trajetórias, torna-se um processo de ressignificação das experiências vividas ao longo dos anos.

Ao contar suas histórias, as “Carolinas” do Proemja foram orientadas a traduzi-las em textos escritos a partir das regularidades do gênero literário autobiografia, ou seja, para expressar suas subjetividades constituídas nas relações sociais com outros sujeitos sócio-culturais. Com isso, buscávamos mostrar às educandas e educandos as especificidades do texto escrito a partir de suas narrativas orais, já que “o falante, ao produzir um enunciado, conforme as especificações de um gênero discursivo escolhido, propicia a emersão na e pela linguagem do encontro das subjetividades.”(BORGES, 2007, p. 1469). O entendimento de **Carolina 1**, com relação ao processo contínuo de sofrimento, obriga-a a pensar na dimensão temporal refletida a longo prazo – “Os anos foram longos para mim.” “/.../ Não sei quantos anos se passaram” –, em que esse “eu” que fala, ora se apegava à proteção divina, considerando o contexto cultural, “/.../ mas Deus sempre esteve do meu lado e nunca me abandonou./.../”, ora se sente isolada, quando esse “eu” não consegue a ajuda almejada: “só sei que eu não podia fugir e não sabia pedir ajuda para Deus.”

Da mesma forma, **Carolina 6** relata-nos a sua experiência com a alfabetização: “Não sabia escrever nem mesmo meu nome e quando saía, ficava perdida, por não saber ler nem escrever. Somente agora, aos oitenta anos estou cursando o primeiro ano de Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos – EJA” /.../ “Já sei ler, escrever e assinar meu nome. Tenho o objetivo de continuar os estudos, fazer o segundo e terceiro ano para concluir o Ensino Médio.” **Carolina 6** apresenta, para o momento presente de sua fala, a importância de saber ler e escrever em contraposição ao fato de ser analfabeto e não ter a noção de espaço físico em que se encontra ao sair de casa. Saber ler e escrever é considerado um bem valioso negado na infância e vida adulta. Ao ressaltar a indicação de tempo “Somente agora aos oitenta anos”, **Carolina 6** nos dá uma indicação de tempo presente, que, na realidade, refere-se ao passado, atentando para os oitenta anos que se passaram. Subjetivamente, tenta compartilhar com seu interlocutor todos os anos em que ficou sem ser alfabetizada.

A subjetividade feminina está marcada nos textos escritos expondo as marcas sociais que estão vinculadas às educandas da EJA. Cada manifestação de discurso tem a marca da subjetividade de cada uma que é individual, mas, ao mesmo tempo, coletiva, pois é construída, de acordo com Bakhtin (2003) com a mediação de outros discursos. Eles são apenas selecionados de acordo com o interesse de quem fala e do destinatário. Para Bakhtin (2003, p. 265) (apud Borges 2007,) os gêneros literários favorecem o “reflexo da individualidade” que aponta para a presença ou marca da subjetividade. Dessa forma, o gênero do discurso possibilita perceber parte constituinte do sujeito, como falante, por meio da linguagem (Borges, 2007, p. 1467). A linguagem é o veículo que dá voz a esse “eu” que sustenta a vida dessas mulheres reais relatando fatos desde a infância até a vida adulta.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa que descrevemos nesta Dissertação de Mestrado, pesquisamos práticas de ensino de leitura e escrita autobiográfica feminina junto às educandas na Educação de Jovens e Adultos do CP-UFMG. O objetivo foi analisar os textos autobiográficos produzidos pelas educandas, enfocando a escritura do próprio “eu” e pesquisar o lugar da escrita feminina no Programa de Ensino Médio de Jovens e Adultos – Proemja – no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, entre 2018 e 2019. As narrativas autobiográficas escritas e apresentadas nos possibilitam analisar e compreender os objetivos estabelecidos na pesquisa para identificar e analisar, na produção textual autobiográfica, como as questões relacionadas à raça, gênero e classe se apresentam na tessitura do texto das educandas do Proemja/UFMG. Como objetivos específicos, procuramos responder às seguintes questões: Quais as dificuldades e estratégias presentes no percurso da leitura e da escrita? Como a escrita autobiográfica literária resgata a história de vida dessas mulheres, considerando sua produção textual? Em que medida o fato de serem mulheres, em grande maioria, negras e de baixa renda, interveio nos seus processos de alfabetização e letramento? Qual é o papel da literatura na escola, entendida como mediadora do processo de aquisição da leitura e escrita?

Os resultados da pesquisa aqui apresentados reforçaram nosso entendimento sobre a educação em nossa sociedade. A educação é um direito de todos, mas nem todos têm acesso a esse direito, pois as implicações históricas, sociais e políticas dificultam ou interdita esse acesso, o que explica o fato de mais da metade da população com 25 anos ou mais sem complementar a educação básica no País, conforme dados do IBGE em 2018.

As histórias de vida contadas pelas educandas da EJA mostram o passado de exclusão vivido por elas e, ao mesmo tempo, evidenciam esperanças de dias melhores, diante da volta à escola. As dificuldades encontradas, sejam elas de criação dos filhos, a questão da sobrevivência e da superação, enfim, as questões de gênero, raça e classe, presentes em cada relato de vida, marcam suas subjetividades. Os marcadores de diferença aparecem de forma interseccionada na escrita elaborada pelas educandas da EJA. Elas são em sua maioria negras invisibilizadas socialmente, obrigadas a abandonar os estudos para trabalhar dentro e/ou fora de casa. Essas questões são resultado da exclusão social – a que essas educandas foram submetidas ao longo dos tempos – e que aparecem nas escritas autobiográficas como forma de denúncia. A escrita autobiográfica literária resgata a trajetória de vida vivida ao longo dos anos e é analisada sob uma nova perspectiva no presente. Os textos 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 pelo indivíduo durante todo esse tempo. O passado, mesmo doloroso, é importante para olhar para frente, retomar a escola e construir uma nova trajetória e essas mulheres sabem disso.

As educandas da EJA identificaram, na linguagem e na literatura, uma forma de compartilhar o que está dentro de si, em uma espécie de denúncia e desabafo por meio de seus textos autobiográficos. Nesse sentido, o letramento significa aprender a dizer e refletir sobre a própria trajetória de vida.

Consideramos, dessa forma, a importância da escrita autobiográfica das educandas da EJA a partir do momento em que seus textos nos mostram muito mais que um trabalho de produção textual. Os textos nos revelam verdades sofridas, cujas feridas ainda estão vivas na memória. Os textos autobiográficos nos possibilitam tecer uma discussão sobre as relações de poder, a exclusão social, o preconceito racial contra a população considerada "subalterna".

Entendemos que a pesquisa sobre as narrativas de si pode contribuir para a construção de um diálogo que suscite para o momento atual, no cerne da discussão, questões importantes como as identificadas nos textos apresentados. As mensagens de textos dos educandos e educandas representam muito mais que textos autobiográficos; elas representam depoimentos vivos, originais e espontâneos de pessoas que tiveram seus direitos retirados e permaneceram em silêncio por muitos anos. Esses textos autobiográficos são uma forma de dar visibilidade às questões sociais, políticas, raciais e de gênero em nossa sociedade e, com base neles, construir diálogos e refletir, conscientizar e contribuirmos para uma sociedade mais justa para todos.

As estratégias encontradas por elas, para superar as desigualdades sociais e raciais, foram a resistência e a esperança de dias melhores. A religiosidade representou outro fator importante nessa caminhada, servindo como suporte para que, atualmente, elas pudessem se ver como exemplos de superação. Para essas mulheres-educandas, a escrita, torna-se um processo de ressignificação das experiências vividas por elas ao longo dos anos.

Esperamos, com o resultado da pesquisa, contribuirmos para uma melhor compreensão do universo que cerca as mulheres da EJA, suas especificidades e suas lutas para conquistar seus direitos, incluindo a educação de qualidade social. O fato de serem mulheres, negras e de baixa renda interveio em seus processos de alfabetização e letramento quando analisamos seus textos. Como podemos perceber, as dificuldades encontradas por essas mulheres são muitas, desde aquelas relacionadas aos problemas de emprego, moradia, baixos salários, fome, e falta de escola.

Trata-se de uma escrita de denúncia, desabafo, mas, também, de superação, de mulheres que resistiram a situações de exclusão social junto à família e estão com os filhos criados, e retomando os estudos. Por isso, elas são vitoriosas (pelo percurso, trajetória, superação). Por isso, são as “Carolinas” do Proemja como tantas outras invisibilizadas em nossa sociedade.

8.1 Desencontros e encontros no percurso

Nossa caminhada, nesta pesquisa, não ocorreu de forma totalmente positiva. Ao longo do caminho, tivemos alguns percalços que tentamos resolver da melhor maneira possível para não prejudicar os trabalhos e os educandos e educandas do Proemja. Como mencionado anteriormente, tivemos dificuldade em conseguir obras das duas autoras para todos os participantes da pesquisa. Realizamos as leituras em sala de aula, pois a maioria dos educandos e educandas não dispunham de tempo livre para ler as obras. Os homens, sujeitos educandos da pesquisa aqui analisada, têm mais dificuldade em se expressar oralmente sobre as obras e sobre suas trajetórias. As mulheres, ao contrário, o fazem com mais facilidade, falam do passado, das vivências, se emocionam e sensibilizam as companheiras de turma. Os textos elaborados por todos os educandos e educandas passaram pelo processo de reescrita, uns com mais, outros com menos intensidade, fato normal no processo de escrita.

Contudo, as obras lidas foram muito importantes, pois proporcionaram a construção de discursos questionadores sobre as questões sociais da nossa sociedade e uma autorreflexão de um sujeito que analisa sua própria condição social. Os educandos e educandas tiveram uma visão crítica sobre os textos lidos, não se alienaram diante das situações apresentadas, construindo uma opinião “problematizadora”, contrária à “educação bancária”, sobre as questões sociais, políticas, econômicas, gênero e raça vivenciados pelas autoras e por eles mesmos.

A escrita das autoras é marcada pela falta, denúncia da desigualdade social e do preconceito racial, mas, também, pela resistência dessas mulheres. Quando direcionamos nosso olhar para as educandas da EJA, mulheres pobres e maioria negra, entendemos que elas são interseccionadas por esses marcadores de diferença que se sobrepõem e excluem quando fazem parte de processos sociais de exclusão e produção de desigualdades e opressões. Todos esses fatores interviram nos processos de alfabetização e letramento das educandas ao longo da vida. Ao mesmo tempo, observamos que a escola representa uma saída para os dias difíceis. A educação de Jovens e Adultos é apontada com orgulho como instrumento para

conseguir um emprego melhor e possibilitar a inserção na Universidade para as educandas do Proemja. Das dez mulheres selecionadas na pesquisa, seis delas querem cursar a Educação Superior, enquanto quatro querem terminar o Ensino Médio.

A escolha das duas autoras ocorreu de forma pensada e planejada para os educandos e educandas da Educação de Jovens e Adultos. O fato de as leituras serem em forma de poemas e diário foi positivo, pois possibilitou a discussão sobre as obras no ato da leitura diária, uma vez que se tratava de trabalhadores estudantes, e não o contrário. Nossa ideia foi trabalhar com obras de autoras cujas escritas estivessem apresentadas de forma que eles pudessem se identificar e compreender a linguagem, e as questões sociais apontadas no texto literário. Todos tiveram uma recepção muito positiva das obras, considerando as duas escritoras como muito próximas da realidade vivenciada por eles, possibilitando um aprofundamento mais consistente dos fatos atuais e dos temas abordados nas obras, além de possibilitar uma interação maior entre os educandos e educandas. Entre as obras apresentadas em sala de aula, a que causou discussões mais acaloradas foi Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus, pelo sofrimento e luta para sobreviver com os três filhos na favela do Canindé.

Com relação ao trabalho de campo em sala de aula, o processo de leitura e interpretação das obras lidas aconteceu de um modo muito prazeroso por parte dos educandos e educandas da EJA. O fato de se tratar de obras elaboradas por duas escritoras, uma que se propõe a relatar sua escrevivência, e a outra que também o faz, mesmo em condições diversas, tornou a leitura leve e compreensível para todos. As autoras relatam suas próprias vivências, dores, sofrimentos, angústias, lutas e sonhos, comuns à trajetória dos educandos e educandas da EJA. Essa observação ficou comprovada nas conversas e discussões realizadas sobre as obras em sala de aula, em que, nos momentos de discussão, os educandos e educandas da EJA direcionavam o debate para o terreno fértil de suas vivências, focalizando suas próprias histórias.

Notamos, também, que a inclusão na escola favorece o contato com os colegas, o/a docente e toda comunidade escolar, possibilitando, aos educandos e educandas da EJA, construir uma visão mais crítica da realidade em que vivem. A escola funciona dessa forma como mediadora entre cada educando e o grupo social no qual ele está inserido em sala de aula ao possibilitar a interação com os colegas, a professora e com os textos lidos e discutidos entre todos. Quando propúnhamos a discussão sobre as obras lidas, sentíamos que havia uma necessidade grande de externar os fatos vividos por eles. Diversas vezes, as histórias das obras lidas serviam para dar o "tom", ou seja, davam abertura para discussão, mas o foco, para

eles, estava em suas vivências e, assim, passávamos todo o tempo ouvindo as diversas histórias, opiniões, comparações, críticas, consolo e apoio coletivo entre eles.

Apesar de os educandos e educandas se identificarem com algumas situações ao lerem as obras indicadas, e, com isso, exporem suas experiências, tomavam, como suas, as culpas por terem interrompido os estudos: "fui discabiciada e engravidei", "tive que ajudar minha família em casa", "tive que trabalhar para ajudar no sustento da família", mas, quando abríamos as discussões sobre as questões de desigualdade em relação ao gênero, classe e raça, eles participavam apresentando discussões importantes para compartilhar com os colegas.

Conforme verificado no resultado da nossa pesquisa, dos 28 educandos que dela participaram, 17 retomaram os estudos com o objetivo de conseguir uma colocação no mercado de trabalho, enquanto 25, querem concluir os estudos e cursar a Educação Superior. As dez mulheres selecionadas para a pesquisa têm idades entre 41 e 80 anos, seis delas querem cursar a Faculdade e quatro, concluir o Ensino Médio. 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 conquistar 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 entendem nada. (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018)

As educandas da EJA têm consciência da importância da educação em sua vida e orgulho de terem filhos frequentando a escola e, até mesmo, a faculdade. Outro motivo considerado importante para o retorno aos estudos é a percepção da consciência de sua identificação como cidadão que tem direito à educação. **Carolina 6**, aos 80 anos, estuda na mesma sala com as duas filhas, incentivando-as a dar continuidade aos estudos:

Já sei ler, escrever e assinar meu nome. Tenho o objetivo de continuar os estudos, fazer o segundo e terceiro ano para concluir o Ensino Médio. Tenho orgulho de dizer que estudo com minhas duas filhas na mesma sala e dou muito incentivo para que elas continuem seus estudos. As duas querem fazer faculdade. Uma delas quer fazer o curso de Direito e ser advogada e a outra, Podóloga. (Trecho do texto escrito pela educanda em 20 nov. 2018).

A Escrita autobiográfica é o lugar da escrita e da literatura para os sujeitos da EJA, mantidos na invisibilidade. Lembrar-se do passado, contar sua própria história e registrá-la no papel trazem, de alguma forma, essas mulheres para o centro da atenção.

As educandas da EJA ao escreverem suas autobiografias, nos contaram suas histórias, suas dificuldades, alegrias e tristezas, dando visibilidade às suas “escrevivências” como protagonistas e autoras (tal como Conceição Evaristo) no passado, presente e futuro, ressignificando suas experiências de vida.

Desejamos que os educandos e educandas do Proemja voltem a escrever sobre sua vida, apresentando uma escrita de superação do preconceito racial e dos diversos problemas vivenciados no passado. Que a lanterna da memória focalize 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 e consciência dos seus direitos. A escrita das “Carolinas” do Proemja se caracteriza como 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, superação). Por isso, são as “Carolinas” do Proemja.

Nossas escritoras buscam sair do "não lugar" atribuído a elas, marcado desde a infância até a vida adulta. Após cuidar da família, e com os filhos e filhas crescidos, voltam para a escola que é o lugar, que é a instituição onde diversos discursos entram em contato agregando valores éticos e estéticos e possibilitando alcançar lugares sociais imprevistos. Estes valores são concluir o Ensino Médio, cursar uma faculdade, ter uma profissão, ter trabalho digno e direitos assegurados. A idade não importa; o que passou ficou na memória e está autobiografado; o que realmente importa é o agora e o que virá depois, construído por elas.

9 RECURSO EDUCACIONAL - Livro de escritas autobiográficas

Nosso Recurso Educacional será um livro construído com os vinte textos autobiográficos elaborados pelos educandos e educandas do Proemja durante a pesquisa.

Após a leitura, discussão e escrita em sala de aula, os educandos e educandas foram incentivados a produzir um texto autobiográfico para compor um livro de escritas com textos sobre a escrita de si. Vinte educandos e educandas produziram seus textos acrescentando representações imagéticas, como fotos, colagens e desenhos para ilustrar suas vivências e memórias. As narrativas autobiográficas apresentadas podem ser utilizadas por professores no Ensino Fundamental, Médio e na modalidade da EJA.

9.1 Processo de construção do livro

Após o trabalho de leitura, discussão e escrita sobre as obras lidas em sala de aula e o estudo sobre o gênero literário autobiográfico, iniciamos os trabalhos com a produção da escrita autobiográfica. Após a escrita dos textos pelos educandos e educandas, realizamos o processo de leitura e revisão de cada texto, o que ocorreu de forma individual, e a reescrita por parte dos autores. Apresentamos, abaixo, algumas fotos da construção do livro:

Fig. 5 – Cadernos de escrita – Proemja



Fig. 6 – Cadernos de escrita, produzidos pelos educandos e educandas do Proemja



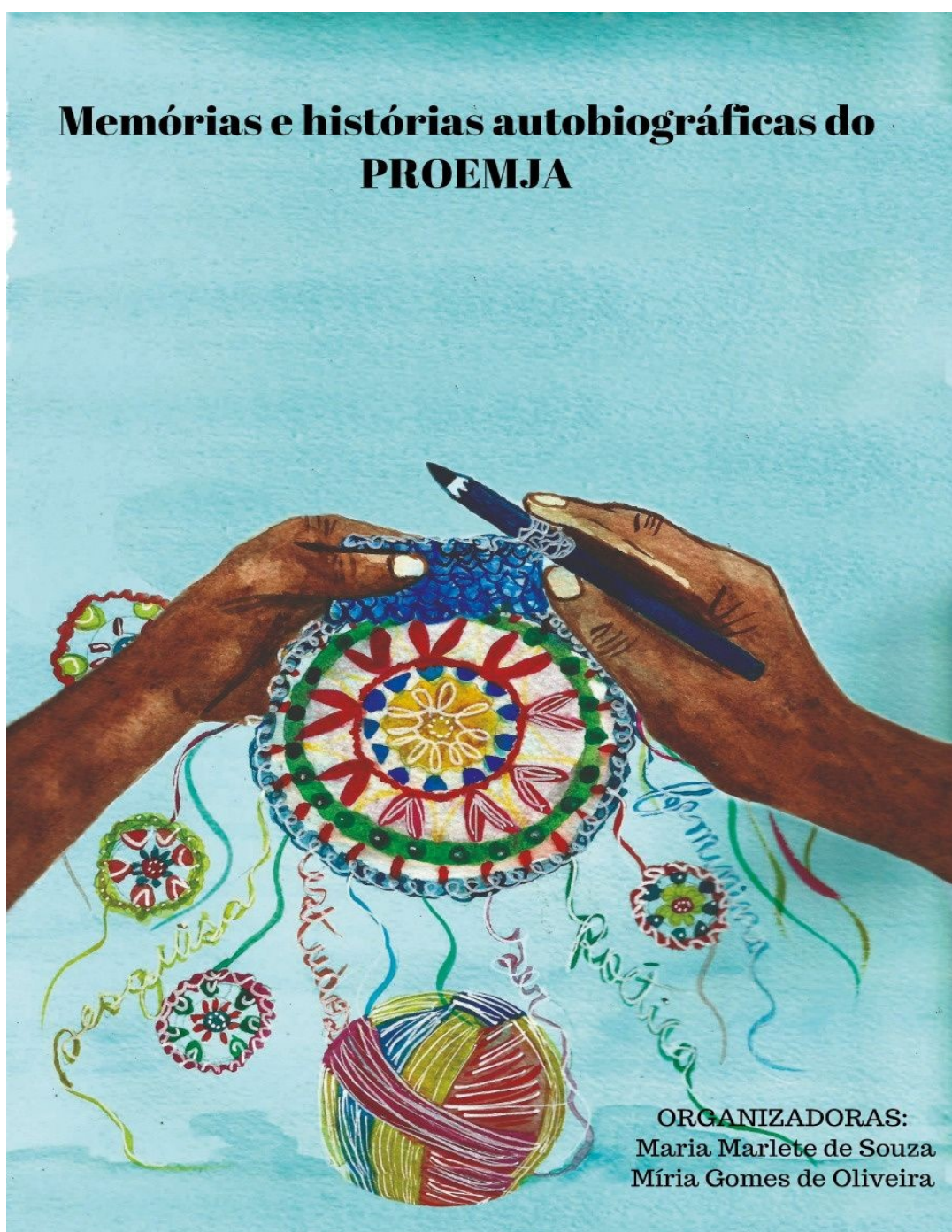
Fig. 7 – Cadernos de escrita, produzidos pelos educandos e educandas do Proemja



Acreditamos que o livro **Memórias e histórias autobiográficas do Proemja** será um rico material didático e paradidático, no trabalho de ensino de leitura e escrita nas escolas, auxiliando os educadores na elaboração de conteúdos programáticos que considerem as

especificidades dos sujeitos, além de possibilitar, ao professor, tecer discussões sobre relações étnico-raciais, gênero e classe em sala de aula.

Fig. 8 – Livro produzido com os textos autobiográficos



REFERÊNCIAS

- ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima; ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. **Leitura, interpretação e produção textual: A tessitura do texto.** Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007. Disponível em: http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/leitura_interpretacao_e_producao_de_textos/Le_PT_A07_J_1_.pdf. Acessado em 02 maio 2018.
- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2010, p. 58-81.
- ARROYO, Miguel González. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: BRASIL, **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.** 2º Ed. Brasília. UNESCO – MEC – RAAAB. 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&Itemid=30192. Acesso em 24 ago. 2019.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C., GOMES, N. L.(org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** In: Língua, fala e enunciação. 6ª edição, São Paulo: HUCITEC,1992 e 12ª Edição – São Paulo: HUCITEC – 2006,
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** In: Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003,
- BARDIN L. **L'Analyse de contenu.** Editora: Presses Universitaires de France, 1977. trad. de Luís Antero Reto de Augusto Pinheiro. SP: Edições 70. 2011.
- BLOMM, Benjamín S. **Características Humanas e Aprendizagem Escolar.** Porto Alegre – Rio de Janeiro: Globo, 1981.
- BORGES, M. I. **A subjetividade na teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso.** In: 4º SIGET (Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais), 2007, Tubarão. *Anais.* Tubarão: Editora da Unisul, 2007.
- BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. **Mulheres e leitoras: entre oralidade e escrita, espaços privados e públicos.** Cadernos Pagu (43), jul.- dez. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n43/0104-8333-cpa-43-0417.pdf>. Acesso em 23 maio 2019.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembrança de velhos.** 14ª ed. São Paulo: Companhia das Letras. 1979, 2007 p. 15-22.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: Ensaio de psicologia social.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** Introdução, organização e seleção Sergio Micele – São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF. Ministério da Educação (MEC). 2004.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acessado em 11 mar.2019.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Documento Nacional Preparatório à **VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Brasília: MEC- 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 1ª ed. - São Paulo: Contexto, 2007, p. 15-17.

CRENSHAW, Kimberlé. **A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero**. 2002. Acessado em <https://pt.scribd.com/document/205993595/Interseccionalidade-da-discriminacao-entre-raca-e-genero-Kimberle-Cranshaw>, em 18 fev. 2019.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-108.

EITERER, Carmem Lúcia.; ABREU, Juliana Valéria de. **O letramento literário e a Educação de Jovens e Adultos**. Revista Diálogo Educação, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 149-160, jan./abr. 2009.

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, p.89-111.

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

FERRARO, Alceu Ravanello. **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, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FIAD, Raquel S. **Escrever é reescrever: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e escrita/FaE/UFMG, 2006. p. 33-37.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** 6ª Ed. Tradução de Antônio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Lisboa: Nova Vega, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22ª reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, p. 51-72.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 03-61.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira.; NEIVA, Larissa Maria de Resende.; JINZENJI, Mônica Yumi . **O lugar dos pertencimentos do escritor-adulto na reconstrução das memórias de infância** – Revista Pro.Posições, v. 29, n. 1 Campinas| jan./abr. 2018 <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0064>. Acesso em 03 nov. 2019.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** – 4ª e 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2002. p. 45-114.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

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, p. . 87-104.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria. C. S (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.67-79.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**: Autêntica, 2016. p. 235-243.

GONZAGA, Yone Maria. **Gestão universitária, diversidade étnico-racial e políticas afirmativas: o caso da UFMG**. Tese (Doutorado em Educação) UFMG. Belo Horizonte. p. 225. 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeitos e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo, São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2003. 234-240.

HALBWACHS, M.). **A memória coletiva**. 2ª ed. São Paulo (SP): Centauro, 2012, 1990. p. 25-47.

INFANTE, Ulisses. **Do texto ao texto**: curso prático de leitura e redação. 3ª. ed. São Paulo: Scipione. 1992, p. 46-53.

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.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 20-34.

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

LIBERATO, Yara Goulart. Perguntas de "compreensão" e "interpretação" e o aprendizado da leitura. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.), **Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares, Companhia das Letras: Lê livros, 2004, p. 58-69.

MARCONI, Marina & LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução e pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MELO, André Magri Ribeiro de. **Caleidoscópios da memória: os jovens e a literatura no sertão potiguar**. Dissertação (Mestrado). UFMG Belo Horizonte. p.107. 2018.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Tradução: Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. Formação inicial de professores: percursos e inovações . Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. 271 p.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. **Interação, utopia e a construção de uma escola inclusiva**. Revista de Linguística Alfa. São Paulo, 58 (3): 571-579, 2014, disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5841/5113>. Acessado em 21 maio 2018.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. **O ensino da leitura e da literatura no ensino médio brasileiro: Controvérsias, diversidade e polifonia**. Revista Portuguesa de Educação, v. 27, n. 1, jun., 2014, pp. 95-110 Universidade do Minho Braga, Portugal. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37431490006>. Acessado em 21 maio /2018.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. **Shakespeare no subúrbio: crítica, polifonia e carnaval na aula de leitura**. Dissertação (Mestrado), – Universidade Estadual de Campinas- SP. 2000.

OLSON, David R. **O mundo no papel: As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. (Trad. Sérgio Bath), São Paulo, Ática, 1997.

PASSEGGI, M. C. y SOUZA, E. C. **O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional**. Revista Investigación Cualitativa, 2(1) p. 6-26. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>. Acesso em 16 out.2019.

PAULINO, Graça. **Letramento Literário: Por Vieras e Alamedas**. Revista da Faced. n. 5, 2002.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PORTO, Patrícia de Cássia Pereira. **Narrativas Memorialísticas: Memória e Literatura**. Revista Contemporânea de Educação n. 12 – ago./dez. 2011.

RÊSES, Erlando da Silva. **Educação de jovens e adultos trabalhadores: análise crítica do Programa Brasil Alfabetizado** / Erlando da Silva Rêses, Dimitri Assis Silveira, Maria Luiza Pinho Pereira. Brasília: Editora Paralelo 15, 2017. p. 47-129.

SOARES, Leôncio. O. (org.). **I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 1ª ed. v. 33. 353 p. (Coleção Educação para Todos). UNESCO, 2009. Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume33_1_encontro_nacional_de_alfabetizacao_e_cultura_popular.pdf, acesso em 12 abr. 2019.

SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N.L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: autêntica, 2005.

SOARES, Magda. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.), **Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Gayatri, Chadravorty Spivak. Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2010, p. 7-12.

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

TELLES, Norma. Escritoras, escritas e escrituras. In. **História das mulheres no Brasil**. DEL PRIORE, Mary (org.). 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 401-442.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Questionário

Prezado(a) aluno(a),

Para contribuir com minha pesquisa sobre escrita autobiográfica de educandos e educandas da Educação de Jovens e Adultos, gostaria de contar com sua participação respondendo o questionário abaixo. Desde já, agradeço sua colaboração.

Dados Pessoais:

1. QUAL É O SEU NOME COMPLETO? _____

2. QUAL É O SEU SEXO?
(A) masculino
(B) feminino
(C) (outro)

3. COMO VOCÊ CLASSIFICARIA SUA COR?
(A) Branca
(B) Parda
(C) Indígena
(D) Preta
(E) Oriental

4. QUAL É SUA RELIGIÃO? _____

5. QUAL É SUA DATA DE NASCIMENTO? (Indique o dia, o mês e o ano) _____

6. EM QUE BAIRRO VOCÊ MORA? _____

7. QUAL É O SEU ESTADO CIVIL?
(A) Casado/casada
(B) Solteiro/solteira
(C) Viúvo/viúva
(D) Divorciado/divorciada
(E) Separado/separada
(F) Vive com alguém

8. QUAL É A SUA PROFISSÃO?: _____

Trajetória escolar

1. EM QUE ANO VOCÊ INGRESSOU NESTA ESCOLA? _____
2. COM QUAL IDADE VOCÊ INICIOU SEUS ESTUDOS? _____
3. COM QUAL IDADE VOCÊ INTERROMPEU SEUS ESTUDOS? _____

4. EM QUE NÍVEL DE ESCOLARIDADE VOCÊ INTERROMPEU SEUS ESTUDOS? _____

5. POR QUE VOCÊ INTERROMPEU SEUS ESTUDOS? _____

6. POR QUE VOCÊ VOLTOU A ESTUDAR? _____

7. APÓS TERMINAR O ENSINO MÉDIO, VOCÊ PRETENDE:

- (A) Somente continuar estudando
- (B) Somente trabalhar
- (C) Continuar estudando e trabalhando
- (D) Ainda não sei

8. ATUALMENTE VOCÊ: (Caso necessário, marque mais de uma opção)

- (A) Trabalha e estuda
- (B) Somente estuda
- (C) Trabalha em casa e estuda
- (D) Trabalha fora de casa e estuda

9. QUAL A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA O SEU FUTURO?

- (A) Não possui importância
- (B) Pouca importância
- (C) Importante
- (D) Muito importante
- (E) Não sei

Organização do tempo

1. Com que frequência você realiza as tarefas abaixo	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente
1. Frequenta a biblioteca			
2. Assiste a filmes relacionados aos conteúdos vistos em aula.			
3. Lê de novo, em casa, o conteúdo das aulas.			
4. Discute ou esclarece dúvidas com outros colegas.			
5. Consulta dicionários, atlas, etc.			
6. Refaz questões que erra em exercícios e avaliações.			
7. Pesquisa na internet conteúdos vistos durante as aulas.			
8. Participa de projetos ou atividades extraclasse.			
9. Estuda nos finais de semana.			

Leitura

1. Marque a frequência com que você lê as seguintes obras:	Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre
1. Romance, Crônica e ficção em geral				
2. História Geral ou do Brasil				
3. Livros de poesia				
4. Jornais				
5. Biografias				
5. Revistas de informação geral				
6. Revistas em quadrinhos				
7. Sites de Internet				

2. Você se lembra de alguns dos livros de literatura lidos nos últimos cinco anos?

Título do livro	Nome do autor do livro	Quem indicou?

3. Com relação à leitura, você:	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei
1. Só lê o que é necessário.					
2. Ler é uma das suas diversões preferidas.					
3. Acha difícil ler livros até o fim.					
4. Adora ir a uma livraria.					
5. Acha que ler é uma perda de tempo.					
6. Lê todos os livros indicados pelos professores.					
7. Lê vários livros ao mesmo tempo.					
8. A escola estimula a leitura.					

Sobre sua família e sua casa

1. De quem foi a ideia de você vir estudar nesta escola?

- (A) Seus pais ou responsáveis.
- (B) Você mesmo.
- (C) Seus responsáveis junto com você.
- (D) Encaminhamento da escola anterior.
- (E) Outros.

2. Dos itens abaixo, marque quantos há em sua casa.	Não tem	Um	Dois	Três ou mais
1. Televisão em cores				
2. TV por assinatura				
3. Rádio				
4. Carro				
5. Videocassete ou DVD				
6. Geladeira				
7. Computador				
8. Acesso à internet				
9. Máquina de lavar roupa				
10. Banheiros				

3. Informe a quantidade de livros que há em sua casa

- (A) O suficiente para meus estudos (1 a 20).
- (B) O suficiente para o uso de toda a família (20 a 100).
- (C) O bastante para encher uma estante (mais de 100).

4. Informe o grau de estudo de sua mãe ou madrastra.

- (A) Nunca estudou.
- (B) Entre a 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário).
- (C) Entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio).
- (D) Ensino Fundamental completo (antigos primário e ginásio).
- (E) Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau).
- (F) Ensino Médio completo (antigo 2º grau).
- (G) Começou, mas não concluiu o Ensino Superior.
- (H) Completou o Ensino Superior.
- (I) Pós-graduação completa ou incompleta.
- (J) Não sei.

5. Informe o grau de estudo de seu pai ou padrasto

- (A) Nunca estudou
- (B) Entre a 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário).
- (C) Entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio).
- (D) Ensino Fundamental completo (antigos primário e ginásio).
- (E) Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau).
- (F) Ensino Médio completo (antigo 2º grau).
- (G) Ensino Superior incompleto.
- (H) Ensino Superior completo.
- (I) Pós-graduação completa ou incompleta.
- (J) Não sei.

6. Onde você costuma ler qualquer tipo de livro?

- (A) Em casa.
- (B) Dentro do ônibus.
- (C) Na biblioteca escolar.
- (D) Na biblioteca pública.
- (E) Outros lugares.
- (F) Não leio.

Obrigada por sua participação.

Apêndice 2 – Plano de Ações

Escola: Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais

Local: Belo Horizonte/MG

Série: 1º ano do Ensino Médio

Turma:

Número de alunos:

Disciplina: Literatura

Professora titular: Siguinéia

Horário das aulas: 19h às 21h

Duração prevista: 8 aulas (A depender das adequações, da organização das etapas e das intencionalidades pedagógicas da coordenação)

Início: 11/09/2018 Término: 04/12/2018

Professora/pesquisadora: Maria Marlete de Souza

ETAPA	AÇÃO	COMO	CONTEÚDO	ATIVIDADES
1	APRESENTAÇÃO	<p>*Irei me apresentar aos alunos e, em seguida, falar sobre a proposta da pesquisa, explicando os objetivos do meu trabalho, a importância dos alunos e da participação deles na pesquisa, mas, ao mesmo tempo, ressaltando a não obrigatoriedade do envolvimento de todos.</p> <p>* Apresentar o TCLE, ler e explicar, aos alunos, o que significa o termo, deixando esclarecido (mais uma vez) que o aluno poderá desistir de participar a qualquer momento. Em seguida, solicitar a assinatura dos interessados no termo.</p> <p>*Falar da participação (voluntária) deles no livro de escritas autobiográficas como produto da minha pesquisa no meu curso.</p>	TCLE	<p>Assinatura do TCLE</p> <p>Esclarecimentos de possíveis dúvidas.</p>
	MOTIVAÇÃO	<p>*Vou apresentar um pequeno poema de minha autoria, e solicitar que alguém leia para a turma e, em seguida, falar um pouco sobre minha trajetória de leitura e escrita, e apresentar as duas escritoras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo.</p> <p>*Vou falar da trajetória delas, como se tornaram escritoras e, em seguida, apresentar, aos alunos, um pequeno texto sobre a biografia das autoras.</p>	<p>Uma poesia de minha autoria.</p> <p>Um pequeno texto sobre a biografia das duas autoras.</p>	<p>Leitura do poema,</p> <p>Conversa com os alunos sobre o interesse por leitura e escrita.</p> <p>Solicitar alunos voluntários para que leiam os textos.</p>

2	INTRODUÇÃO	<p>*Trabalhar a questão do gênero literário narrativo do texto que conta a vida de alguém, apresentando um texto que explica o que é biografia e autobiografia e quais as características dos dois textos. Vou trazer, impressa, uma cópia (uma lauda) do texto para cada aluno, que deverá guardar para se orientar na elaboração da escrita do seu texto autobiográfico.</p> <p>* Levar uns links para que eles possam ir à sala de informática pesquisar a biografia das autoras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, e falar sobre um aspecto importante da vida da escritora que lhes deixaram mais atentos.</p> <p>* Vou explicar o objetivo do questionário e fazer a leitura das questões.</p>	<p>Texto impresso sobre biografia e autobiografia.</p> <p>Links para busca na internet.</p> <p>Questionário escrito.</p>	<p>Leitura e discussão do texto impresso.</p> <p>Buscar texto biográfico na internet, e falar de um aspecto que mais o deixou atento.</p> <p>Aplicação do questionário.</p>
3	LEITURA 1	<p>*Leitura do livro "Poemas da Recordação e outros movimentos", de Conceição Evaristo. Os alunos receberão uma cópia encadernada do livro e terão contato com a obra original por meio dos exemplares que eu conseguir com amigos e nas bibliotecas, uma vez que a Universidade não dispõe de material suficiente para todos os alunos.</p> <p>*Orientação para uma leitura cuidadosa, observando questões fundamentais presentes nos textos, como a fome, feminismo, a educação na vida da autora, etc.</p>	<p>Livro de poesia "Poemas da Recordação e outros movimentos", de Conceição Evaristo e cópia do livro.</p>	<p>Leitura e discussão dos poemas em sala de aula. Desenvolver as habilidades de leitura em sala de aula. Obs.: Quem tiver tempo, fora da sala de aula, também, poderá fazê-lo.</p>
4	LEITURA 2	<p>*Leitura do livro "Quarto de Despejo: diário de uma favelada", de Carolina Maria de Jesus. Cada aluno receberá uma cópia encadernada da obra e estará disponível, na sala, o número de exemplares da obra que eu conseguir com amigos e nas bibliotecas, para que tenham contato com a obra original, uma vez que a Universidade não dispõe de material suficiente para todos os alunos.</p> <p>*Orientação para uma leitura cuidadosa, observando questões fundamentais presentes nos textos, como a fome, feminismo, a educação na vida da autora, etc.</p>	<p>Livro "Quarto de Despejo: diário de uma favelada" e cópia para os alunos.</p>	<p>Leitura em sala de aula. Obs.: Quem tiver tempo, fora da sala de aula, também poderá fazê-lo.</p>
5	INTERPRETAÇÃO 1	<p>Obra de Conceição Evaristo-</p> <p>*Como eles veem a escritora, a questão social das duas autoras, educação, a questão sobre raça e gênero presentes no texto, a fome, etc.</p>	<p>Livro da autora.</p>	<p>Diálogo com a turma com o objetivo de trocar informações</p>

				sobre a obra lida.
6	INTERPRETAÇÃO 2	<p>Obra de Carolina Maria de Jesus</p> <p>*Discutir com os alunos o que os deixaram mais atentos na escrita da autora. Os fatores sociais que estão presentes no texto. O tipo de escrita (em forma de diário) Fazer uma discussão sobre o texto literário e o preconceito com obras não canônicas. Discutir questões fundamentais presentes nos textos, como a fome, a variação linguística, questões raciais e de gênero, a educação na vida das duas autoras, etc.</p>	Livro da autora.	Diálogo com a turma com o objetivo de trocar informações sobre a obra lida.
7	CONTEXTUALIZAÇÃO	<p>*Discussão sobre a vida das duas autoras, estabelecendo uma contextualização sobre as duas escritoras, suas principais obras e contribuição para a literatura. Discutir o fato de as duas serem mulheres, negras, pobres e escritoras, produtoras de obras clássicas da literatura negra no Brasil, discutindo o contexto da época em que elas escreveram suas obras e o contexto atual.</p>	Livro da autora.	Discussão em sala sobre os textos. Discutir a relação entre educação, raça, gênero e classe social na sociedade brasileira atual.
8	PRODUÇÃO DE TEXTO	<p>*Vou fazer uma recapitulação sobre o texto autobiográfico, abordando os termos que estão no texto que foi entregue sobre biografia e autobiografia. Vou explicar como será efetuado o trabalho sobre a escritura da autobiografia: Todos receberão um pequeno caderno, confeccionado com 4 ou 5 folhas, no qual poderão escrever um texto contando onde nasceu, as pessoas com quem conviveu, os fatos ocorridos que marcaram a vida deles, lugares onde viveu, visitou, estudou, passeou, que mais gostou. Poderão falar das experiências boas ou ruins, sobre o percurso escolar, os sonhos, os fatos importantes que marcaram a vida deles, as dificuldades encontradas ao longo da vida, etc. Esse caderno poderá conter, além do texto, fotos, cópias de registro de um algum evento marcante. Bordados, tricô, crochê, desenho, etc., tudo que o aluno entender como elemento importante em sua vida e que queira compartilhar.</p>	Caderno de escrita	Atividade de escrita. Cada aluno receberá o caderninho e poderá levar para casa e trazer na semana seguinte. É importante que ele tenha, pelo menos, um final de semana para preparar a atividade de escrita do texto autobiográfico.

Apêndice 3 - Atividade produzida pela professora para as duas turmas



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Escola de Educação Básica e Profissional

Centro Pedagógico

Turma:

Data:

1-No poema: **Vozes-Mulheres**, de Conceição Evaristo, é narrada a trajetória das mulheres negras no Brasil, pensando nesta trajetória anunciada por diferentes gerações: bisavó à filha. Há, no poema, o verbo ecoar, que dá voz a tantas outras mulheres.

Com base nisso, escreva o efeito de sentido produzido por esse verbo em diferentes momentos. Como se dava esse eco para cada mulher?

2- As duas últimas estrofes do poema remetem à geração da filha do eu poético, e há a presença do verbo recolher. Discorra sobre:

3- Discorra sobre a ideia de memória construída ao longo do poema **Vozes-Mulheres**.

4- "Saí indisposta, com vontade de deitar. Mas, o pobre não repousa. Não tem o privilégio de gosar descanso". (relato de 16 julho p. 09, 10. Quarto de despejo de Carolina Maria de Jesus). Com base nas reflexões efetuadas em sala, você deverá escolher um relato que retome memórias de sua vivência.

5- Trabalhando a argumentação:

Relato de 2 de maio de 1958, p.25. (Quarto de despejo). "Recebi intimação para comparecer às 8 horas da noite na Delegacia do 12. Passei o dia catando papel. A noite os meus pés doíam tanto que eu não podia andar. Começou chover. Eu ia na Delegacia, ia levar o José Carlos. A intimação era para ele. O José Carlos está com 9 anos". Assuma o papel de Carolina Maria de Jesus nesta situação e escreva 15 linhas argumentando porque não compareceu à delegacia.

Apêndice 4 – Resumo das biografias das autoras

Resumo da biografia de Carolina Maria de Jesus - obra “Quarto de Despejo – Diário de uma Favelada”

Quarto de despejo (1960) consiste em um compilado de diários editados por Audálio Dantas, escritos por Carolina Maria de Jesus, de maneira intermitente ao longo de cinco anos (entre 1955-1960). Carolina Maria de Jesus nasceu em Sacramento-MG, em 14 de março de 1914, filha de negros que migraram para a cidade no início das atividades pecuárias na região. Oriunda de família muito humilde, a autora estudou pouco. No início de 1923, foi matriculada no colégio Allan Kardec – primeira escola espírita do Brasil –, na qual crianças pobres eram mantidas por pessoas influentes da sociedade. Lá estudou por dois anos, sustentada pela Sra. Maria Leite Monteiro de Barros, para quem a mãe de Carolina trabalhava como lavadeira. Após ser acusada de roubo e se considerar inocente, mudou-se para São Paulo em 1947, quando a cidade iniciava seu processo de modernização e assistia ao surgimento das primeiras favelas. Carolina criou sozinha 3 filhos: João José, José Carlos e Vera Eunice na favela do Canindé, trabalhando como catadora de papel, e vendendo materiais recicláveis, apesar de ter estudado apenas 2 anos, ela prezava muito pela educação dos filhos e os fazia ir à escola mesmo com medo da violência da favela. Nunca foi casada por escolha, ela retrata dois envolvimento amorosos (Manoel e Raimundo), não fica com nenhum pois afirmava que conseguia sustentar os filhos sem precisar de homem. Outro traço sempre presente nos diários é a fome. Carolina, muitas vezes, sente-se doente e fraca devido à pobre alimentação, ou, às vezes, nenhuma; fome que deixa o mundo triste e amarelo, segundo a escritora.

O leitor se sente tocado ao ver a angústia de Carolina por não conseguir juntar dinheiro o suficiente para comprar comida e alimentar os filhos, e emociona-se, igualmente, ao ler sobre a felicidade estampada no rosto das crianças quando a mãe conseguia comprar arroz, feijão e carne. Em momentos de maior dificuldade, quando não havia dinheiro algum, a família comia restos encontrados no lixão. Além de seus próprios sofrimentos, Carolina escreve sobre a realidade na favela, ela toca em assuntos presentes no seu cotidiano, como a violência doméstica, muitas vezes, causada pelo alcoolismo, e brigas entre vizinhos. A escritora, como sempre foi contra todo tipo de violência, chamando a polícia, era chamada, pelos vizinhos, de intrometida. Carolina Maria de Jesus preocupava-se com a situação político-social do País, falando em nome de todos os marginalizados. Seus diários são a

melhor descrição de realidade das favelas brasileiras da época (ou até mesmo das atuais). Após a publicação de *Quarto de despejo* (1960), que foi traduzido para 13 línguas, atingindo a venda de mais de cem mil cópias da obra, Carolina mudou-se para uma casa no subúrbio, e, se por um lado Carolina conquistou o apreço dos leitores com sua escrita ora coloquial, ora rebuscada, conquistou, também, o desprezo de seus vizinhos do Canindé por escrever “coisas ruins” sobre eles. Outras obras da autora: *Casa de Alvenaria* (1961), *Pedaços da fome* (1963), *Provérbios* (1963) e *Diários de Bitita* (1982, publicação póstuma). Faleceu em 1977.

Resumo adaptado, Disponível em <https://www2.unicentro.br/pet-etras/2017/08/30/resumo-da-obra-quarto-de-despejo-de-carolina-maria-de-jesus/> . Acesso em 04 fev.2019.

Resumo da biografia de Conceição Evaristo - obra *Poemas de Recordação e Outros Movimentos*

Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em uma favela da zona sul de Belo Horizonte em 1946. Teve que conciliar os estudos com o trabalho como empregada doméstica, até concluir o curso Normal, em 1971, já aos 25 anos. Na década de 1970, mudou-se, então, para o Rio de Janeiro, onde foi aprovada em um concurso público para o magistério e estudou Letras na UFRJ. Na década de 1980, entrou em contato com o Grupo Quilombhoje. É Mestre em Literatura Brasileira, pela PUC do Rio de Janeiro, com a dissertação *Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade* (1996), e Doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense, com a tese *Poemas malungos, cânticos irmãos* (2011). Conceição Evaristo participa, ativamente, dos movimentos de valorização da cultura negra no Brasil, e estreou na literatura em 1990, quando começou a publicar seus contos e poemas na série *Cadernos Negros*. Seus contos têm sido estudados em universidades brasileiras e do exterior, tendo, inclusive, sido objeto de tese de doutorado e, em 2003, publicou o romance *Ponciá Vicêncio*, pela Editora Mazza, de Belo Horizonte.

Em sua obra “*Poemas de Recordação e Outros Movimentos*”, a autora utiliza variados recursos mostrando uma rica visão poética emotiva e a tematização sentimental, social, familiar e religiosa; com coragem, experiência, estilo bem definido e uso de intertextualidades, são enunciadas, pela autora, a pobreza, a fome e a dor. A obra apresenta a produção de um conjunto de poesias que retratam a vida da escritora com temas fortes e, ao mesmo tempo, reflexivos.

Resumo adaptado, disponível em <https://www.travessa.com.br/poemas-de-recordacao-e-outros-movimentos/artigo/e0a3fe2d-6751-4981-ac3f-723e339b1b03>. Acesso em 04 fev. 2019.

Apêndice 5 – figuras

Figura 9 – Educandos e educandas EJA – sala 4.



Figura 10 – Educandos e educandas EJA – sala 4. Mãe entre duas filhas.



Figura 11 - Foto da pesquisadora como escritora Conceição Evaristo em um evento na Fale/UFMG



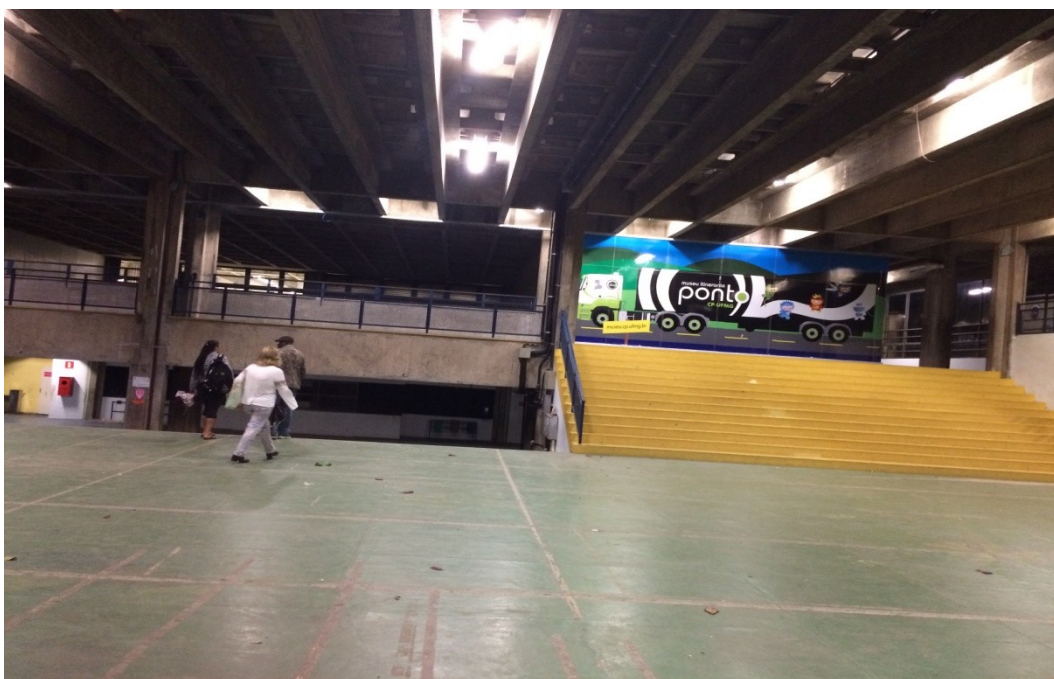
Figura 12 – Foto externa da escola Centro Pedagógico.



Figura 13 – Foto externa da escola Centro Pedagógico.



Figura 14 – Foto interna da escola Centro Pedagógico.



Apêndice 6 – Histórias das Carolinas

Carolina 1

Minha história

Meu nome é “**Carolina 1**”, nasci no dia 25 de julho de 1956 em Batinga, estado da Bahia. Vim de uma família muito pobre formada com três meninas, pois meu irmão morreu antes de nascer. Minha mãe não tinha muita saúde e vivia sempre doente e deitada.

Meu pai trabalhava na roça e o senhor, dono da terra, pagava o trabalho dele com a metade de colheita produzida. Dessa forma, meu pai vendia um pouco dos alimentos que ganhava para comprar outros, tais como açúcar, banha e sabão. Onde morávamos não havia hospital e minha mãe sempre doente, só piorava. Meu pai era obrigado a sair de casa para procurar trabalho em outros lugares e minha mãe saía para as ruas pedindo trabalho nas tarefas de limpar arroz, feijão e café, com o objetivo de ganhar um pouco desses alimentos para levar para casa para os filhos não passarem fome. Quando ela não conseguia serviço, ela pedia um pouco de mantimentos para nos sustentar.

Eu tinha a barriga grande, mas não era de tanto comer, era por causa dos vermes. Também tinha os pés achatados porque não tinha sapatos e nem roupas para usar. Minha mãe rasgava uma roupa velha para remendar outra com o objetivo de resolver os problemas que tínhamos em casa. Vivíamos numa situação tão difícil que minha mãe deu minha irmã mais velha para um fazendeiro, quando ela era ainda adolescente, ficando em casa somente eu e minha irmã do meio com minha mãe. Um tempo depois, minha mãe deu minha outra irmã também e eu fiquei até que ela achasse quem me quisesse. Ela sabia que ia morrer e nós não poderíamos ficar só.

Ela estava procurando quem me quisesse, era só uma questão de tempo, mas eu era muito pequena e não tinha serventia, pois não aguentava trabalhar.

Meu pai foi aventurar no garimpo a procura de ouro e pedras preciosas e assim, ficava meses sem voltar para casa. Minha mãe estava muito fraca e magra e um dia meu pai voltou pra casa sem nada, sendo obrigado a procurar novamente serviço na roça. Com esse trabalho, meu pai trazia umas raízes de mandioca para casa, o que matava nossa fome.

Minha mãe conheceu um casal que chegou na cidade e conversou com a mulher sobre mim. Ela disse para minha mãe que só tinha uma filha e não poderia ter mais filhos. Minha mãe não perdeu tempo e logo perguntou se ela me queria e a mulher não pensou duas vezes e me levou por uma semana pra casa dela. Lá eu fiquei bem, pois tudo era novidade para mim, já que tinha coisas que eu nunca tinha antes, tais como cama, colchão, cobertor, brinquedos que eu nunca tinha visto antes. Só que durou pouco. Um dia eu acordei com saudades de minha mãe e não deu outra, fugi e fui embora para minha casa. Eu fiquei feliz, minha mãe, triste.

Meu pai chegava da roça, trazia mandioca e fazia quibebo, deixava a jiqui armada lá no rio para pegar peixes e em seguida ele voltava com a jiqui cheia de trairás que eram limpas e colocadas para cozinhar, sem tempero e sem gordura. Quando ficava tudo pronto ele colocava no pratinho de barro para gente comer. Meu pai colocava o candieiro, com a luz quase apagando, perto da gente para que não coméssemos os espinhos do peixe. Ele não tirava os espinhos para nós, pois ele tinha tanta fome que nem parava para nos ajudar e o querosene ia diminuindo e a luz ficava cada vez mais fraca. Lembro que minha mãe não comia e quando nós terminávamos de comer, meu pai nos mandava para a cama. Minha cama era de vara com forquilha, como se fosse um jirau, muito pequena, com esteira e mesmo assim era dividida

com minha irmã. Não havia cobertor e por isso meu pai acendia um fogo no meio do quarto do rancho que era construído com vara e barro batido, coberto de capim seco, para nos esquentar nas noites de frio.

Minha mãe teve uma melhora e foi para a rua procurar café para torrar e lá encontrou uma mulher de nome Dalvinha - esposa do cabo Geraldo que era genro do homem que sediava as terras para meu pai plantar. Minha mãe foi conversar com a senhora sobre mim e ela quis me levar, só que não era para me criar, e sim para trabalhar cuidando dos filhos dela que já eram quase do meu tamanho. Desta vez eu fui levada para outra cidade bem longe da minha mãe. Quando cheguei lá, a vida ficou muito mais complicada para minha cabecinha pequena, pois apesar de ter cama, chinelo, roupas e cobertas, eu era triste e tratada como a menor empregada da casa. Dormia com as outras empregadas e como sofria de bronquite asmática, tinha muitos problemas com os cobertores no quarto e com as outras empregadas. Elas me faziam levantar e ir sozinha para o quintal no escuro pegar folhas de alfavaca para fazer chá. Nessa casa eu cuidava das crianças e sempre apanhava de cinta se acontecesse algo errado com elas. Como eu era muito pequena, sempre cometia alguma irregularidade e, por isso, era duramente punida e apanhava todos os dias.

Os anos foram longos para mim, mas Deus sempre esteve do meu lado e nunca me abandonou. Não sei quantos anos se passaram, só sei que eu não podia fugir e não sabia pedir ajuda para Deus. Um dia apareceu lá um caminhoneiro chamado Uilton acompanhado do meu pai. Eles vieram lá da minha cidade que se chama Inhaém. Só vi quando a outra empregada veio correndo em minha direção dizendo que meu pai estava lá e que ela ia me ajudar a fugir. Peguei minhas poucas roupas que tinha e corri para a boleia do caminhão e fiquei lá escondida. Quando meu pai chegou eu falei que queria ir embora com ele. Ele não disse nada e só fez o trabalho na carroceria do caminhão. A empregada também não disse nada para a patroa. Viajei quase a noite toda de caminhão e cheguei quase de madrugada. Encontrei minha mãe deitada naquela cama de vara só com uma esteira, estava magra, pele e osso. Com a minha inocência, pedi a ela um ovo cozido. Ela respondeu com uma pergunta: Onde vou achar um ovo? Encontrei minha cama com a esteira e lá deitei e dormi muito melhor que na casa boa em que eu estava. Eu estava alegre. Levantei e peguei meu caixotinho de boneca de pano e sabugo de milho que minha mãe havia feito pra mim quando ela estava melhor de saúde e antes de eu ir morar com pessoas estranhas. Eu brincava com muita alegria. Catava retalhos que as pessoas davam para minha mãe e fazia roupas de boneca. Brincava também fazendo panelinhas de barro.

Dias depois, minha irmã veio passar uns dias conosco. Nessa época, eu já estava com sete anos e minha irmã com nove. Era uma companhia para mim em todas as brincadeiras. 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 forno e comia para matar a fome. A fome era tanta que comíamos até aqueles formigões, chamados de tanajura. É uma espécie de formiga com a bunda bem grande que parecia um amendoim torrado.

Nunca frequentamos a escola, pois minha mãe nunca nos mandou para lá e também não tínhamos cadernos nem lápis para escrever. Um dia minha irmã me chamou pra gente ir para a escola, mas nós não tínhamos material escolar como as outras crianças. Assim, íamos lá somente para merendar e não conseguimos aprender nada porque não havia nenhum tipo de incentivo. Saímos da escola sem aprender nem mesmo o B.A.BA.

Minha irmã voltou para a casa da família com quem ela foi morar. Percebi que ela era diferente, não sentia o mesmo amor que eu sentia pela nossa mãe. Eu nunca quis viver uma vida boa, sempre quis ficar perto da minha mãe. Era como se não faltasse nada para mim.

Minha irmã ficava lá pela comida que recebia. Em casa ela falava que sentia tanta fome que quando via um coelho no meio do mato, ela, como um gato, pulava em cima dele, pegava, matava, tirava o couro e vendia. Colocava fogo no mato, assava o coelho sem tempero mesmo, e comia para não morrer de fome. Pobre da minha irmã, sofreu muito também.

Eu fiquei do lado da minha mãe fazendo companhia e cuidando dela, fazendo todos os trabalhos da casa. Tive que ficar adulta muito cedo, sem tempo para ser criança. O tempo estava acabando para minha mãe, ela estava indo embora para sempre. Um dia meu pai chegou da roça e foi fazer quibebo para jantar. Cortou a madeira e acendeu o fogo no fogão de lenha e foi no rio armar a jiqui para pegar as traíras. Quando chegava em casa cozinhava pra nós comermos. Enquanto eu comia, ouvi minha mãe dizer lá da cama uma coisa que nunca vou esquecer: "É minha fia, de amanhã em diante ocês não vai mais me ter aqui. Tem que se virar no mundo sozinhas".

No dia seguinte, meu pai foi pra roça e eu fiquei com minha mãe. No meio do dia ela me chamou e pediu para eu ir a casa da vizinha, que era evangélica, para ela fazer um chá pra ela. A vizinha viu a situação da minha mãe e chamou outra vizinha que serviu o chá e biscoito para minha mãe. Ela não quis nada e muito quieta, parecia estar dormindo. Passando um tempo ela começou a se esticar, fechou os olhos e morreu. Meu pai não apareceu. As irmãs vizinhas tomaram todas as providências encomendando o caixão e preparando minha mãe. Acaricieei seu cabelo, seu rosto e suas mãos que estavam geladas. Não conseguia chorar, talvez porque ela ainda estava perto de mim. Passamos a noite toda com minha mãe e meu pai não apareceu. Quando foi de manhã, na hora do enterro, meu pai chegou com minha irmã e fomos para o cemitério. Fiquei de mãos dadas com ela. Quando colocou minha mãe na cova e começou a jogar a terra, me dei conta de tudo que estava acontecendo, entrei em desespero e chorei muito. Minha irmã não chorou e mandava-me calar a boca. As pessoas que estavam presentes disseram que ela não tinha sentimentos. Meu pai também não chorou. A partir daquele momento, tudo acabou para mim.

Perdi tudo que eu tinha, meu pai sumiu de novo, eu e minha irmã ficamos sós na barraca e não tinha nada para comer, só água no pote. Escureceu e eu não sabia o que fazer, mas Deus é bom. Depois de um tempo, uma vizinha bateu na porta nos chamando para ir para a casa dela. Pegamos nossas esteiras e fomos com ela e quando chegamos lá, nos deu janta e fomos dormir. No dia seguinte ela foi à procura do meu pai que tinha nos abandonado. Quando encontrou com ele, dela disse que não podia nos deixar sozinhas. Ele já estava com outra mulher e veio nos buscar para morar com ele. Pegamos nossos pertences que não eram muita coisa. Lembro-me de um pilão, dois potes e umas coisas de barro. Nós não sabíamos o que nos esperava, tudo ia piorar. Acompanhamos meu pai e quando chegamos na casa, tinha mais três filhos da mulher. As coisas ficaram bem ruins para nós, pois a mulher não gostou da nossa presença e enchia a cabeça do meu pai com tudo que fazíamos e que dava errado. Éramos as culpadas de tudo, até que um dia, meu pai pegou minha irmã e bateu tanto que quase matou ela.

Uma vizinha pediu meu pai para deixar minha irmã ir para casa dela para ajudar nos afazeres da casa. Passado um tempo, outra mulher me pegou para olhar as crianças dela. Meu pai me deixou ir, mas um sofrimento começava a tomar conta de mim, e eu só tinha sete anos de idade. Fui e levei meu caixote de bonecas de pano que minha mãe fez para mim. Não tinha tempo para brincar, pois tinha muito trabalho como lavar fraldas, fazer mamadeiras, varrer a casa, cuidar das crianças. Um dia senti vontade de brincar com minhas bonecas, fui para o quarto, sentei na cama e peguei minhas bonecas um pouquinho, mas a dona da casa passou, me viu e disse que era para eu apagar a candeia e ir dormir, porque no dia seguinte eu teria que levantar cedo para o trabalho. Eu obedeci. No dia seguinte, ela me chamou, disse que não

era para eu brincar mais e pegou meu caixote de bonecas e colocou no fogo. Então eu tive que virar adulta antes da hora, engolir o choro e aceitar tudo. Apanhava muito até com barrigueira de sela de cavalo. Sujeitei tudo até que eu completei treze anos, outra família quis me trazer para Belo Horizonte. Eu aceitei e vim com eles pra a nova cidade. Era uma família muito boa para mim e morei com eles até completar dezessete anos. Nesse período, fui convidada a ir a um clube e lá fiquei conhecendo meu marido. Ele tinha trinta anos e pediu para namorar comigo. Eu aceitei e quando completei vinte e um anos, nós nos casamos. Tivemos quatro filhos, dois homens e duas mulheres. Cuidei muito bem dos meus filhos e fiz tudo que ninguém havia feito por mim. Coloquei eles na escola e ensinei a eles tudo que precisava para ser um bom cidadão. Hoje, o mais velho tem quarenta anos de idade e já formado na faculdade no curso de sistema de informação. Uma das filhas faz o curso na faculdade de farmácia, e a outra cursa arquitetura na faculdade.

Em 2008, ouvi no rádio que ia começar um curso de alfabetização na UFMG. Fui lá e fiz minha matrícula no Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos – EJA - do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. Nessa época, eu estava com cinquenta e dois anos. Atualmente, estou matriculada e cursando o primeiro ano do Ensino Médio na mesma instituição. Hoje, quando olho pra os meus filhos, me sinto uma mulher realizada, apesar das lembranças tristes da minha vida.

Carolina 2

Minha autobiografia

Eu me chamo “**Carolina 2**”, mas muitos me chamam de Betinha. Tenho 54 anos, nasci em 22 de maio de 1964, filha de uma família muito pobre. Comecei a estudar aos sete anos de idade e aos dez, não pude continuar os estudos, pois precisava cuidar dos meus irmãos menores em casa. Assim, praticamente não tive infância, pois depois de certo tempo me casei e tive dois filhos Rafael e Douglas. Com a criação dos filhos, minha situação ficou mais complicada, e parei de pensar nos estudos e dediquei-me somente às atividades do lar. Após alguns anos me separei depois de trinta anos de casada, minha vida começou a mudar.

Comecei a estudar por incentivo da minha mãe que aos oitenta anos voltou a estudar. Ela não sabia nem mesmo escrever seu próprio nome, hoje, eu ela e outra irmã estamos na mesma sala cursando o primeiro ano do Ensino Médio no programa da Educação de Jovens e Adultos – EJA do Centro Pedagógico da universidade Federal de Minas Gerais.

Nosso objetivo é dar prosseguimentos aos estudos e fazer a faculdade. Após terminar o Ensino Médio, pretendo entrar para a faculdade de direito que é meu sonho e sei que com esforço vou conseguir. Quanto à vida, tenho esperança, espero por dias melhores para as mulheres fortes da família.

Carolina 3

Minha história

Meu nome é “**Carolina 3**”, nasci em dez de junho de 1956, na cidade de Papagaios - interior de Minas Gerais. Vim ainda bebê para Belo Horizonte, pois aconteceu um acidente com meu irmão e o tratamento se poderia ser feito na cidade.

Quando foi para a escola primária, já sabia ler e escrever, porque a minha mãe dava aula particular, apesar de ter concluído apenas a quarta série. No interior, essa prática era normal, pela falta de infra-estrutura e de pessoal na área da educação.

Sempre foi boa aluna, gostava de ler e escrever, e as vezes saía com a diretora da escola para representar nossa escola. 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. Minha filha dava aula para a Educação de Jovens e Adultos - EJA - e inscreveu-me no Encejea. Ela forneceu-me as apostilas, estudei, prestei os exames e consegui a conclusão do Ensino Fundamental .

Esse ano voltei a estudar, pois aposentada e com os filhos crescidos, foi possível retomar os estudos com mais tempo para estudar. Tenho dificuldade em ortografia, acentuação e verbos, por isso quero aprender muito mais, principalmente escrever corretamente e produzir belos textos.

Atualmente, já posso fazer planos para o ano que vem, pois após quatro meses fazendo a EJA, minha filha fez minha inscrição para o Encejea e consegui passar nas provas que atestam minha conclusão do Ensino Médio.

Carolina 4

Relatos da minha vida

Meu nome é “**Carolina 4**”, nasci na área rural de Topázio, Estado de Minas Gerais e fui criada em Medina, uma cidade que também pertence ao Estado. Iniciei minha vida de trabalho na fazenda com sete anos de idade, realizando atividades para minha própria família. Estudei em escolas rurais nas quais não consegui me progredir, pois as professoras iam embora por falta de pagamento. Cada vez que uma professora ia embora, eu ficava sem esperanças de aprender a ler e escrever. Fiquei assim até que minha família se mudou para uma cidade onde eu consegui um emprego em troca de moradia e material escolar. Fiquei muito feliz em concluir a quarta série primária. No ano de 1983, eu vim para Belo Horizonte para trabalhar em um emprego de babá. Mais uma vez, não poderia estudar. Segui trabalhando em casa de família e como a autora Carolina Maria de Jesus, na obra “Quarto de Despejo”, eu também sofri muito.

Assim, como a Carolina, eu também fui acusada de roubo na casa da família em que eu trabalhava. Meu filho tinha passado no vestibular e eu comprei um computador de presente para ele para ajudar nos estudos de engenharia. Foi quando sumiu um dinheiro na casa onde eu trabalhava há muitos anos. Meus patrões não pensaram duas vezes e queriam chamar a polícia para me prender. Foi quando alguém me perguntou: você deu um computador para o

seu filho? Eu peguei o carnê de doze prestações, já tinha efetuado o pagamento de algumas delas, e mostrei para eles. A dona da casa não levou o caso adiante porque sabia que a culpada era a filha alcoólatra e usuária de drogas. Assim preferiu não chamar a polícia.

Conheci o pai do meu filho que com palavras doces e promessas de uma vida melhor, convenceu-me e decidimos morar juntos. O tempo foi se passando, me tornei mãe, mas seis meses depois do nascimento do meu filho, nós nos separamos e eu tive que criar meu filho sozinha, mas sempre viva com a esperança de retornar à sala de aula. Criei meu filho e minha sobrinha que já está formada. Meu filho também já está formando na UFMG e deu-me uma ótima notícia: disse que teria a chance de voltar a estudar e me falou do programa da Educação de Jovens e Adultos no Centro Pedagógico da UFMG. Matriculei-me no Ensino Fundamental e agora á estou cursando o Ensino Médio. Tenho muita dificuldade, mas sei que tudo vai dar certo, pois escolhi o caminho que sempre quis trilhar. Sei que é difícil conciliar trabalho e estudo, mas tenho esperanças de dias melhores.

Carolina 5

Minha história de vida

Meu nome é “**Carolina 5**” nasci no dia 1º de fevereiro de 1963, em Belo Horizonte. Cresci ouvindo meus pais dizerem que pra eu ser alguém na vida teria que estudar. Aos 15 anos, comecei a trabalhar par ajudar no sustento da casa sendo assim, não consegui conciliar estudo com trabalho, com isso parei na 8ª série do Ensino Fundamental.

Engravidei aos 20 anos e me casei com um homem ciumento e agressivo, que não aceitava eu retomar meus estudos, pois dizia que eu era burra, velha e que era dona de casa e minha obrigação era cuidar da minha família e do lar. Quando eu ouvia essas palavras sentia uma dor enorme dentro de mim. Às vezes me agredia e ofendia dizendo que eu queria traí-lo. Foram 20 anos que suportei todo tipo de violência, inclusive física, ele sabia e tinha o prazer em me ver e me fazer sentir inferior e incapaz.

Em 2009, ele sofreu um acidente de moto e veio a óbito. Senti uma sensação de liberdade inexplicável, com a perda daquele homem que me machucou e magoou por anos. Logo após a morte do meu marido, meu filho caçula (Daniel) me levou a uma escola para me matricular, mas alguns dias seguintes ele foi brutalmente assassinado. Fiquei sem chão e tive vontade de morrer, tamanha era a dor que invadia o meu ser. Entrei numa depressão profunda onde só chorava e arrancava os cabelos. Precisou de tratamento com remédios controlados, psicólogos e psiquiatra por 3 anos.

Em 2015 retomei meus estudos e com isso voltei a acreditar que poderia correr atrás do tempo perdido, realizar meu sonho de voltar a estudar.

Prometi ao meu filho falecido que mesmo não estando mais aqui comigo me formaria em homenagem a ele, por ser meu maior incentivador. Me formei no Ensino Fundamental em 2017 me sentido realizada, mas quero muito mais, pois sei que sou capaz de ir além. Tenho vários objetivos na vida, um deles é fazer faculdade de letras que é minha maior paixão, amo escrever.

Carolina 6

Minha História

Eu me chamo “**Carolina 6**”, nasci no dia 08 de agosto de 1937, na cidade de Conceição do Serro. Aos dez anos eu já trabalhava na roça. Após os onze anos, minha mãe mudou-se para Belo Horizonte, onde morávamos num terreno que hoje abriga as dependências da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

Quando cheguei aqui já existia este terreno, mas ainda não existia a UFMG, era meu marido que trabalhava fazendo o calçamento das ruas. Foi então que eu o conheci e aos treze anos nos casamos e tivemos dez filhos. Vivíamos cercados de muita pobreza, mas éramos felizes. Criei meus filhos trabalhando, lavando roupa para outras pessoas e nunca tive oportunidade de estudar.

Não sabia escrever nem mesmo meu nome e quando saía, ficava perdida, por não saber ler nem escrever. Somente agora, aos oitenta anos estou cursando o primeiro ano de Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos - EJA - do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. Já sei ler, escrever e assinar meu nome. Tenho o objetivo de continuar os estudos, fazer o segundo e terceiro ano para concluir o Ensino Médio. Tenho orgulho de dizer que estudo com minhas duas filhas na mesma sala e dou muito incentivo para que elas continuem seus estudos. As duas querem fazer faculdade. Uma delas quer fazer o curso de Direito e ser advogada e a outra, Podóloga. A essa altura, eu só tenho que agradecer a Deus por tudo. Esta é minha história

Carolina 7

Minha história

Dia 8 de maio de 1950, foi um dia muito chuvoso que Deus permitiu que uma flor desabrochasse no jardim da minha mãe. Assim nasci e recebi o nome de “**Carolina 7**”. Eu sou de uma família humilde, meus pais eram agricultores e morávamos 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 não e tinha transporte para as crianças. Quando fui para a escola, já estava com onze anos de idade e me matriculei na primeira série e estudei até aos dezessete anos sem contestar, pois não havia opção. Eu tinha muita vontade de estudar, mas havia pouca oportunidade.

Em 1973, fui morar em São Paulo aos vinte e quatro anos. Lá me casei e logo vieram os filhos que são uma benção de Deus. Sou mãe de quatro filhos: Davi, Daniel, Dimas e Débora. Dou graças a Deus que eles estudaram. Em 1978, viemos morar em Belo Horizonte, mas eu nunca esqueci a vontade de estudar que para mim, foi muito difícil com os filhos pequenos.

Um dia, estava conversando com uma das minhas vizinhas sobre educação e então falei com ela que eu tinha muita vontade de ter meus estudos. Ela então me disse que ia olhar na mesma semana para mim. Logo foi tudo resolvido, pois ela conversou com o diretor da escola em que os filhos dela estudavam que era o Colégio Militar. Havia grande possibilidade de ela conseguir uma vaga para mim naquela escola, pois o marido dela era militar. Eu fiquei muito feliz com a notícia, porém, meu marido não deixou e tudo se tornou uma frustração para mim.

Em 2014, encontrei com uma amiga que estudava na UFMG e perguntei a ela o que fazer para que eu pudesse voltar a estudar. Ela respondeu com palavras simples: é só fazer a matrícula! Em 2015 fui para a escola que eu mais queria. Chegando lá, fiz uma prova para saber o ano em que eu poderia me matricular. Após fazer a prova, fiquei selecionada para me matricular na sexta série. Hoje faz quatro anos que estudo na Educação de Jovens e Adultos do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. Já concluí o Ensino Fundamental e estou cursando o Ensino Médio. Com a ajuda de Deus quero terminar meus estudos.

Carolina 8

Minha história

Meu nome é “**Carolina 8**” nasci em Belo Horizonte, meus pais tiveram 5 filhos. Infelizmente perdi uma irmã com 2 anos de idade. Tive uma vida muito difícil desde criança. Eu e meus irmãos fomos criados por parentes e vizinhos. A minha mãe era doente e não pôde cuidar de nós. Eu como a mais velha dos irmãos já era responsável pelo serviço da casa.

Quanto aos estudos iniciei aos 7 anos na 1ª série. Cursei a 4ª série e tive uma linda formatura inesquecível. Fui presenteada com um maravilhoso relógio de pulso de meu pai. No ano seguinte meu pai fez uma inscrição para tentar uma vaga no Colégio Municipal São Cristovão. Fiz a prova e não fui aprovada. Fiquei muito triste. Depois estudei no Colégio Três Poderes e iniciei a 5ª série e no final do ano fui reprovada. E para maior surpresa este colégio foi extinto. No mesmo local foi instalado um novo colégio que passou a chamar Cristo Rei. Neste Colégio iniciei novamente a 5ª série, passei para 6ª e fiz a 7ª série também. Esta escola também foi extinta. Já estava com mais de 20 anos, matriculei em uma associação 1º de maio para fazer o curso de admissão. Lá não foi possível continuar, pois ele faliu. Depois fiz as inscrições para fazer as provas de supletivo do DESU. Sem frequentar cursos preparatórios e com o meu grande esforço estudei em casa e na biblioteca. Finalmente passei nas provas.

Atualmente pretendo dar seqüências aos estudos e na esperança de entrar na UFMG fazer faculdade que é o meu sonho. Apesar das dificuldades, espero que Deus vai me ajudar com meu esforço e a minha boa vontade vencerei nos estudos.

Carolina 9

Minha vida

Meu nome é “**Carolina 9**”, nasci na cidade do Dorés do Indaiá e morei lá até 10 anos de idade, depois mudei para Curvelo com meus pais e irmãos. Estudei até aos 11 anos e interrompi meus estudos na 2ª série porque precisava trabalhar para ajudar meus pais. Quando criança acreditava que poderia ser feliz agradando aos outros, dizendo o que queriam ouvir, frustrando-me com a repreensão das pessoas ao meu redor.

Com o passar dos anos, como qualquer criança eu cresci e com pouca compreensão da vida, fui me tornando uma pessoa rebelde, sem consideração com a sabedoria alheia e deixei a vida me levar pelo caminho, sem uma direção programada.

Com um homem namorei, com outro me casei e sempre me perguntei “cadê “ a tal felicidade: a pior dor que a gente pode sentir é a dor da alma, porque o alívio é muito difícil. O alívio somente vem com a fé em Deus e com um tratamento com o profissional da área. Com o passar do tempo, descobri que a felicidade só depende de mim mesma, do modo como vejo a vida, do respeito à individualidade e do ideal de cada um. Sou a única pessoa que da qual depende minha felicidade.

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 entendem nada. Quando eu não sabia ler nem escrever, mesmo com a escrita nas mãos, eu não enxergava nada. Quando aprendemos a ler e a escrever é como se tivéssemos começado a enxergar o mundo pela primeira vez, de outra maneira. É muito bom! É uma experiência única, não tem preço. Só quem já passou pelas duas experiências sabe avaliar como é especial aprender, ler e escrever.

Meus objetivos com os estudos é me tornar uma podóloga.

Carolina 10

Minha história

Meu nome é "**Carolina 10**", nasci em 1977 e tenho 41 anos. Moramos em Pedro Leopoldo, lugar onde comecei a estudar no jardim perto de casa. Eu tinha cinco anos, meu pai era alcoólatra e minha mãe trabalhava num sítio. Lembro-me que passávamos muita dificuldade. Meu pai trabalhava, mas bebia muito, tinha sérios problemas com o álcool. Infelizmente, num certo dia, ele se envolveu em uma confusão no bar, levou uma martelada na cabeça e chegou em casa todo ensanguentado. Toda essa situação foi um choque muito grande para mim, pois marcou muito minha vida.

Certo dia, ele resolveu mudar de cidade. Minha mãe entrou em desespero, pois vivíamos num lote enorme com uma casa grande, mas não teve jeito, mudamos para Belo Horizonte, onde comecei a estudar na Escola Estadual Antônia Ferreira. Permaneci nesta escola até a quarta série e depois fui para a Escola Ari da Franca, onde estudei até a quinta série.

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. Casei-me aos 18 anos e tive duas filhas. Com as dificuldades, comecei a trabalhar para ajudar com o sustento da casa. Tentei, por várias vezes, voltar aos estudos, mas com criança pequena é muito difícil. Além das crianças, eu tinha que trabalhar; o que tornava tudo ainda mais difícil minha volta para a escola.

Somente após alguns anos, já completados quarenta anos, resolvi voltar a estudar e entrei para o programa da Educação de Jovens e Adultos - EJA - no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais para fazer o Ensino Fundamental. Atualmente estou cursando, também na EJA, o primeiro ano do Ensino Médio, pois após minha formatura, pretendo fazer uma faculdade e cursar Educação Física.

Apêndice 7 - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

PESQUISA: A escrita autobiográfica feminina no programa da EJA: Subjetividade e memória

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da referida pesquisa autorizando sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a serem adotados. As informações contidas nesta folha, fornecidas por **Maria Marlete de Souza** têm por objetivo firmar acordo escrito com o(a) voluntário(a) para participação na pesquisa.

Objetivos: Esta pesquisa tem por finalidade desenvolver atividades de leitura e produção textual junto aos alunos do ensino médio do Centro Pedagógico - CP da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e estudar as estratégias de letramento e da escrita literária autobiográfica de mulheres na Educação de Jovens e Adultos no PROEMJA/UFMG.

Número de participantes na pesquisa: Esta pesquisa conta com a participação de dez educandas do PROEMJA. Dentre as alunas que realizar a produção escrita, dez serão selecionadas para a pesquisa. O critério adotado para a seleção será uma análise do texto escrito que estiver de acordo com o que foi trabalhado, discutido e proposto durante os trabalhos em sala de aula.

Procedimentos metodológicos: A metodologia está centrada em desenvolver o trabalho de escrita autobiográfica em sala de aula e leitura das biografias e de obras das escritoras negras Carolina Maria de Jesus (*Quarto de despejo*) e Conceição Evaristo (*Poemas*). O trabalho de leitura e escrita será realizado com todos os alunos da sala, mas a pesquisa será realizada com dez mulheres da turma. O procedimento de coleta de dados será a aplicação de um questionário direcionado à turma do PROEMJA com a intenção de fazer um diagnóstico das práticas de leitura e escrita, situação socioeconômica, educação, trabalho, respeitando todos os princípios éticos para que os educandos não sofram nenhum tipo de constrangimento. O questionário será composto por questões abertas e fechadas, como identificação, trajetória escolar, uso do tempo, leitura e informações sobre família e casa e será aplicado em sala de aula pela pesquisadora, auxiliando nas possíveis dúvidas. As perguntas serão claras, objetivas, simples e de fácil compreensão dos estudantes. Os resultados da pesquisa serão divulgados mantendo o anonimato dos participantes e para isso, serão utilizados nomes fictícios para identificar cada uma das dez participantes na pesquisa. No final da pesquisa, será publicado um livro com as escritas biográficas de todos os alunos participantes da turma.

Riscos envolvidos na pesquisa: Os educandos poderão sentir-se incomodados com relação a algum item do questionário. Contudo, ao dar início à pesquisa, todos serão informados dos objetivos e procedimentos a serem adotados e terão livre escolha de participação na pesquisa. Caso você desista da pesquisa após o início da mesma, será devolvido o seu questionário e sua participação não constará na pesquisa.

Benefícios: Ao participar da pesquisa, você não terá nenhum benefício direto, porém contribuirá para uma melhor compreensão dos processos de leitura e escrita em sala de aula, além de participar, com os textos produzidos, de um livro de escritas literárias no final da pesquisa.

Custos: Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Liberdade de recusa: Você terá esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendido(a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável no Centro Pedagógico e a outra será fornecida ao participante. Os dados utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos na secretaria do Promestre da Faculdade de Educação da UFMG e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Consentimento Esclarecido

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **A escrita autobiográfica feminina no programa da EJA: Subjetividade e memória** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do participante: _____

Data _____

Assinatura do participante

Nome completo do Pesquisador: Maria Marlete de Souza

E-mail:

Telefone:

Assinatura do pesquisador (mestrando)

Data _____

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 34094592.

Apêndice 8 - AUTORIZAÇÃO

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, aluno(a) do Ensino Médio no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, autorizo o uso de minha imagem e depoimentos na Pesquisa "**A escrita autobiográfica feminina no programa da EJA: Subjetividade e memória**" realizada pela pesquisadora Maria Marlete de Souza, sem qualquer tipo ônus.

Belo Horizonte, 30 de outubro de 2018

Assinatura _____