

**EDIANY APARECIDA PEREIRA LIMA**

**"SOU ANALFABETA, MAS NÃO SOU PACATA":**  
Estratégias construídas por mulheres negras pouco escolarizadas  
para viverem em uma sociedade estruturada pela escrita.

**Belo Horizonte**

**Faculdade de Educação da UFMG**

**Março de 2016**

**EDIANY APARECIDA PEREIRA LIMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientadora: Profa. Dra. Carmem Lúcia Eiterer.

**Belo Horizonte**

**Faculdade de Educação da UFMG**

**Março de 2016**

Banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmem Lúcia Eiterer - UFMG  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliane dos Santos Jorge - UFOP

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shirley Aparecida de Miranda - UFMG

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanda Lúcia Praxedes – UEMG (suplente)

---

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares – UFMG (suplente)

**Belo Horizonte, 14 de março de 2016.**

Av. Antônio Carlos, 6627 – Belo Horizonte, MG - 31270-901 – Brasil

*A todas as mulheres que fazem parte da minha vida:  
mãe, avó, tias, amigas, orientadora e educandas  
que enfrentam diariamente o machismo  
(e, às vezes, também o racismo) da nossa sociedade  
e são exemplo de mulheres verdadeiramente guerreiras.*

*Ao meu pai, minha maior saudade.*

## Minha imensurável **GRATIDÃO...**

A Deus, por nunca me abandonar e por ter planos melhores que os meus para minha vida.

Aos meus pais, Edmar e Lourdes – de quem tanto me orgulho – por terem me dado a oportunidade de estudar e por serem exemplo de pessoas boas, honestas e trabalhadoras.

Ao meu noivo Marcinho, pelo apoio, companheirismo, por ser meu porto seguro, pela cumplicidade e pelo amor que me sustenta e me faz feliz!

À Carmem, por ser a melhor orientadora que eu poderia ter! Pelos anos de aprendizado e pela oportunidade que ela me deu de conhecer e trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, desde a iniciação científica. Aprendo muito com ela e a admiro pela grande profissional, mãe e mulher que ela é. Sem palavras para agradecer por tudo!

As minhas queridas amigas: Jana, Elane, Cris, Anne, Jojo, Claudinha, Michelle, Pri, Lidi, Penha, Sil, Janine, Sandra, Audrey, Gam e ao amigo Rafa, agradeço pela amizade verdadeira ao longo dos anos, por sempre me incentivarem e acreditarem em mim.

À Lud, muito mais que uma colega de trabalho, quem eu tanto admiro pessoalmente e profissionalmente, pela companhia, pela parceria e por me fazer acreditar que tudo daria certo.

Às pessoas maravilhosas do Programa que encontrei quando ingressei no mestrado, com quem muito aprendi: Edi, Bruno, Elaine, Maria Raquel, Jaime, Lorena, Julice, Adilson, Sandro e Maria Cristina.

Ao Programa Ações Afirmativas na UFMG, em especial à querida professora Nilma, por todo apoio quando eu mais precisei e por tantos ensinamentos.

Aos meus queridos educandos da EJA, homens e mulheres que são exemplos de vida e perseverança, que acompanharam de perto minha volta aos estudos, sempre me encorajando, me servindo de inspiração.

À Maria de Lourdes, Maria de Fátima, Maria das Graças, Maria Eliza e Maria Luiza, colaboradoras desta pesquisa, pela generosidade com que me acolheram e confienciaram suas histórias, compartilharam um pouco de suas vidas e tornaram possível este trabalho.

A minha querida família, em especial Tia Beth, Tia Maria dos Anjos, Nan, Tio Jorge, Aninha, Tio Arnaldo, Tia Maria, pelo apoio e orações.

As minhas amadas afilhadas e afilhado e ao meu “príncipe” Dudu, pela alegria que me transmitem.

À Lud, Lucas, Simone, Edilaine e Elisson Gabriel, pelo auxílio na finalização desta pesquisa.

Às professoras Liliane dos Santos Jorge, Shirley Miranda e Vanda Lúcia Praxedes e ao professor Leôncio Soares pela disponibilidade de participarem da banca e discutirem este trabalho. Esse agradecimento é também por fazerem parte da minha vida: Léo, meu querido professor desde a graduação; Shirley e Vanda, pela acolhida e bons momentos no Programa Ações Afirmativas e Liliane, nesta nova etapa.

Ao CNPQ, pelo recurso financeiro que tornou possível a realização deste trabalho.

*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.*

*(Conceição Evaristo)*

## RESUMO

### **"SOU ANALFABETA, MAS NÃO SOU PACATA":**

Estratégias construídas por mulheres negras pouco escolarizadas para viverem em uma sociedade estruturada pela escrita

Esta pesquisa de mestrado teve como objetivo compreender as estratégias construídas por mulheres negras (pretas e pardas) educandas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para viverem com pouca ou nenhuma escolaridade em uma sociedade organizada através da escrita. Para isso, foram selecionadas cinco mulheres – com idade entre 27 e 67 anos – em processo de alfabetização na EJA. Buscou-se resgatar suas trajetórias de vida e trabalho e também levantar os eventos de letramento de que essas mulheres participam em sua vida cotidiana, para compreender quais soluções elas encontram para resolver situações que exigem leitura e escrita (na vida pessoal, profissional e na escola). Além disso, objetivou-se identificar "se" e "como" a questão racial aparece nos discursos dessas educandas. Para isso, utilizou-se, enquanto procedimento metodológico, a abordagem de pesquisa qualitativa e como ferramenta, o estudo de caso com entrevistas, em dois momentos: no primeiro, as entrevistas foram individuais narrativas e no segundo, entrevistas semi-estruturadas. Foram articuladas as categorias gênero, raça, trabalho e geração e utilizaram-se os conceitos de vulnerabilidade social, estratégia, interseccionalidade e analfabetismo. Foi possível observar trajetórias comuns entre as entrevistadas: abandono, pobreza, violência doméstica, baixos salários, dificuldades em assumirem-se como mulheres negras. Todas as educandas iniciaram-se no trabalho doméstico (seja remunerado ou não remunerado) ainda na infância, sendo esse o fator principal para interrupção ou não acesso à escola enquanto crianças. Identificou-se também um grande número de estratégias criadas por essas mulheres para superar as dificuldades com a leitura e escrita: oralidade, uso da memorização, ter pessoas como suporte, identificação de produtos e sabores pelas cores, dentre outros. Confirmou-se a hipótese inicial de que as questões relativas a gênero, raça e pouca escolarização conjugadas produzem efeitos sociais na vida delas. Esses efeitos foram relativos à inserção no mercado de trabalho, à renda, ao acompanhamento escolar dos filhos, ao acesso à saúde, ao consumo, etc. Espera-se com este trabalho contribuir para ampliar os conhecimentos acerca desse público, de modo que o conhecimento de suas especificidades possa contribuir para a formação de educadores para a Educação de Adultos, revertendo-se em práticas pedagógicas mais adequadas às suas demandas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mulheres negras, analfabetismo, Educação de Jovens e Adultos.



## **ABSTRACT**

**"I AM ILLITERATE, BUT AM NOT PACATA":**

Strategies built narrowly educated black women to live in a society structured by writing

This master's research aimed at understanding the strategies built by black women (black and brown) educandas of Youth and Adult Learning to live with little or no schooling in a society organized by the writing presence. For this, five women were selected - aged between 27 and 67 years - in literacy process in adult education. He attempted to rescue their life trajectories and work. And also raise the literacy events that these women participate in their daily lives to understand what such women find solutions to resolve situations that require reading and writing (in personal, professional and school). In addition, the objective was to identify "if" and "how" racial question appears in the speeches of these educandas. For this, it was used as a methodological procedure for qualitative research approach and as a tool the case study interviews, in two stages: in the first, the interviews were individual narratives and in the second, semi-structured interviews. The categories were articulated gender, race, job and generation and is used the social vulnerability concepts, strategy and illiteracy. It observed common paths between collaborators: abandonment, poverty, domestic violence, low wages, difficulties in taking as black women. All collaborators started on housework (whether paid or unpaid) in childhood, which is the main factor for switching or no access to school as children. It identified also a number of strategies created by these women to overcome the difficulties with reading and writing: speaking, use of memory, have people to support, product identification and tastes the colors, among others. It confirmed the initial hypothesis that the issues related to gender, race and little schooling combined produce social effects on the lives of these women. These effects were related to the integration into the labor market, income, schooling of children, access to health, consumption, etc. It is hoped that this work contribute increasing the knowledge about this public, so that the knowledge of their specific characteristics may contribute to the formation of educators for Adult Education, reversing into more appropriate pedagogical practices to their demands.

**KEYWORDS:** Black women, illiteracy, Youth and Adult Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Charge sobre mulher negra e o homem branco .....	35
Figura 2 – Receita produzida por médica de Tiradentes/MG que utiliza desenhos, símbolos e colagens para facilitar a compreensão dos pacientes .....	76
Figura 3 – Exemplo de teste de visão apenas com números, como o utilizado no exame de Maria de Lourdes .....	77
Figura 4 – violão utilizado por Maria de Lourdes nas aulas de música com as cores representando notas musicais .....	85

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – PERFIL FAMILIAR DAS ENTREVISTADAS .....	44
QUADRO 2 – PERFIL PROFISSIONAL DAS ENTREVISTADAS .....	45
QUADRO 3 – PERFIL FAMILIAR ATUAL DAS ENTREVISTADAS .....	45
QUADRO 4 – PERFIL ESCOLAR DAS ENTREVISTADAS .....	46

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Percentual de analfabetos por Vila em relação à população – Aglomerado da Serra .....	26
---	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BPC – Benefício da Prestação Continuada

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FaE – Faculdade de Educação

FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INPS – Instituto Nacional de Previdência Social

INSS – Instituto Nacional do Seguro Social

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

PEMJA – Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PROBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PROEF 1 – Projeto de Ensino Fundamental de Jovens a Adultos – 1º segmento

PROEF 2 – Projeto de Ensino Fundamental de Jovens a Adultos – 2º segmento

SUS – Sistema Único de Saúde

TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	14
1.1 Aspectos metodológicos .....	19
1.2 Seleção das mulheres entrevistadas .....	19
1.3 Instrumentos de coleta de dados .....	21
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA .....	25
2.1 Analfabetismo no Brasil .....	25
2.2 Ser mulher negra no Brasil .....	31
2.3 Especificidades da Educação de Jovens e Adultos e as mulheres na EJA .....	36
2.4 Vulnerabilidade social e o conceito de estratégia .....	41
3. OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	44
3.1 Maria de Fátima .....	47
3.2 Maria de Lourdes .....	48
3.3 Maria das Graças .....	50
3.4 Maria Eliza .....	52
3.5 Maria Luiza .....	53
4. PROBLEMATIZANDO AS DESCOBERTAS .....	56
4.1 Quadro de ausências .....	56
4.1.1 Trabalho, abandono e pobreza .....	57
4.1.2 Violência doméstica .....	63
4.1.3 Identidade negra: processo em construção .....	68
4.2 Quadro de resistência: estratégias desenvolvidas por mulheres em processo de alfabetização nos usos sociais da leitura e escrita .....	71
4.2.1 Pagamento de contas, recebimento de salários, movimentações bancárias ...	71
4.2.2 Locomoção pela cidade: encontrar endereços e andar de ônibus .....	73
4.2.3 Saúde: uso de medicamentos, consultas e exames .....	75
4.2.4 Uso do telefone celular .....	78
4.2.5 Como fazer compras .....	79

4.2.6 Atitudes das entrevistadas nas eleições .....	80
4.2.7 Leitura e escrita no ambiente de trabalho .....	82
4.2.8 Outras situações .....	83
4.2.9 Acompanhamento escolar dos filhos e filhas .....	85
4.2.10 O retorno/a entrada na escola: o que mudou? .....	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	99

## 1. INTRODUÇÃO

Na graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da UFMG conheci e me encantei pela Educação de Jovens e Adultos. Optei pela ênfase em EJA porque me realizo profissionalmente nesse segmento. Meu primeiro contato direto com esse público se deu em 2009, quando tive a oportunidade de ser bolsista de iniciação científica no projeto *Letramento Literário na Educação de Jovens e Adultos* (bolsa PROBIC/FAPEMIG), sob a orientação da professora Carmem Eiterer. Juntamente com a pesquisa, nesse mesmo ano atuei como mediadora do Projeto de Extensão Universitária denominado *Clube de Leitura*, que promovia encontros semanais com grupos de educandos jovens, adultos e idosos do PROEF 2 - Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG/ 2º segmento - para leitura de obras da Coleção Literatura para Todos.

No ano de 2010 atuei como monitora do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG/ 1º segmento (PROEF 1). Esse Projeto é desenvolvido na Faculdade de Educação e compõe o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG juntamente com o 2º Segmento (PROEF-2), anos finais do Ensino Fundamental, e o Projeto de Ensino Médio (PEMJA). Esse Programa existe na UFMG desde o ano de 1985 e atende à comunidade interna e externa à UFMG. Foi como monitora do PROEF que tive oportunidade de trabalhar pela primeira vez com pessoas não alfabetizadas, nunca ou pouco escolarizadas. A experiência de ser professora na turma de alfabetização aumentou meu interesse em pesquisas com essas pessoas que, por diversos motivos, não tiveram a oportunidade de frequentar a escola, de aprender a ler e escrever.

Também no ano de 2010 comecei a fazer parte do Programa Ações Afirmativas na UFMG, que me proporcionou a participação em cursos, debates, seminários, participação em projetos de extensão voltados para a temática racial. Esse Programa, que teve início em 2002, tem por objetivo criar e implementar uma política de ação afirmativa destinada a jovens negros e negras, sobretudo de baixa renda, regularmente matriculados nos cursos de graduação da UFMG. Ele visa também a oferecer aos bolsistas instrumentos que possibilitem a permanência bem sucedida na universidade, a entrada na pós-graduação e, simultaneamente, a ampliação da compreensão da questão racial na sociedade brasileira.

Atuar nesse Programa ajudou-me a reconhecer minha identidade negra e a valorizá-la, ajudou-me a problematizar e questionar a questão racial, tanto na minha vida pessoal quanto na profissional.

Trabalho desde 2012 como professora alfabetizadora em uma escola particular que oferece a Educação de Jovens e Adultos como filantropia, atendendo aos moradores de um aglomerado próximo. É possível observar que nessa escola há mais matrículas de mulheres, mas ao observarmos os números de estudantes concluintes, essa maioria se inverte: o número de homens que concluem o curso é maior que o número de mulheres. Ao tentar compreender essa situação, observamos que as mulheres evadem em maior número da EJA pelos mais diversos motivos: os filhos mudam o horário de trabalho e elas têm de ficar com os netos, alguém da família adoece e cabe a elas cuidarem desse doente, ciúmes do marido ou companheiro, etc. Com isso, pude perceber como a questão de gênero influencia na entrada e permanência das mulheres nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos.

Como alfabetizadora de adultos tive a oportunidade de ouvir muitos relatos que marcaram fortemente minha vida profissional. Desde a felicidade de homens e mulheres que não precisaram mais viver o constrangimento de assinar com a impressão digital porque aprenderam a escrever o próprio nome a pessoas que, mesmo no início da alfabetização, já sentiam as transformações em suas vidas no contato inicial com o mundo escrito: uma educanda que parou de ficar com raiva porque depois que conheceu a letra “G” passou a perceber que o ônibus que ela precisava não parava no *ponto* mesmo depois que ela dava sinal porque estava em direção à GARAGEM.

O título desta pesquisa também surgiu da fala de uma educanda. No primeiro dia de aula na EJA, a primeira vez que Maria Rosa<sup>1</sup> teve a oportunidade de sentar-se em um banco escolar, perguntei o motivo de cada estudante fazer a matrícula na Educação de Adultos, ela respondeu que seu sonho era aprender a ler e a escrever, mas que ninguém no mundo conseguia enganá-la: *“sou analfabeta, mas não sou pacata. Não sou boba. Consigo pegar qualquer ônibus, chegar a qualquer lugar, fazer qualquer coisa”*.

Nosso objetivo inicial era entrevistar Maria Rosa, uma mulher batalhadora, que ficou viúva muito cedo e criou sua filha sozinha, já teve os mais diversos tipos de emprego (já trabalhou como servente de obra, vendedora ambulante, cantineira, babá, doméstica, entre outros). Contudo, ela entrou para a estatística de evasão da EJA: não conseguiu terminar o ano

---

<sup>1</sup> Por razões éticas, os nomes que aparecem neste trabalho são fictícios.



letivo porque saiu do emprego em que trabalhava como empregada doméstica e cuidadora de idosos. Ela dormia no trabalho e, como reside em uma vila em outra região de Belo Horizonte, saiu sem ter realizado o sonho de aprender a ler e escrever.

Outros relatos de pessoas não alfabetizadas que *se viravam* mesmo sem conseguir ler foram ouvidos durante os anos de Faculdade, assim como aqueles no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos.

Quando eu dava aulas no PROEF 1, um dos educandos, José, de aproximadamente 50 anos, além de não saber ler nem escrever, tinha um sério problema de visão. Ele não conhecia os números e, como necessitava aproximar bastante o papel das atividades escolares dos olhos, também não dava conta de enxergar os números no letreiro do ônibus.

Como ele conseguia, para chegar em casa, saber qual era o ônibus que precisava entrar estando em uma avenida muito movimentada como a Presidente Antônio Carlos, onde passam dezenas de ônibus, das mais diversas linhas? Quando o perguntei como sabia qual era o *seu* ônibus, ele me explicou o que fazia: que primeiro selecionava-o pela cor (há de se levar em conta que o critério da cor do ônibus nem sempre é respeitada em Belo Horizonte). Outra estratégia era observar o letreiro – mesmo sem reconhecer todas as letras, ele observou que os ônibus da Estação Barreiro que ele pegava já contavam com o letreiro eletrônico, enquanto outros ônibus da mesma cor, por serem de linhas diferentes, não contavam com esse recurso. Por fim, depois de observar a cor e ver o painel eletrônico para garantir que estava correndo para entrar no ônibus certo, ele confirmava com alguém se aquele ônibus estava indo para a Estação Barreiro.

Há ainda a história de um estudante da EJA que trabalhava como pintor. Quando ele precisava ir à loja comprar alguma tinta, enfiava o dedo na lata da tinta a ser comprada para não correr o risco de usar tintas erradas, uma vez que não conseguia ler o nome exato das cores. E de outro educando que antes de frequentar as aulas na EJA ia ao supermercado e rasgava um pequeno pedaço dos pacotes do suco em pó ou da massa de bolo para cheirar e descobrir qual era o sabor que ele queria comprar.

Outro fator relevante para escolha do tema desta dissertação está relacionado com a proximidade das histórias das educandas da EJA com a história de vida e trabalho da minha mãe. À medida que eu ouvia as trajetórias das entrevistadas, pude reconhecer diversas semelhanças: a infância em abandono (minha mãe perdeu os pais quando era muito criança ainda); conseqüentemente o trabalho infantil precoce (sempre ouvi os relatos de que ela

iniciou o trabalho doméstico com idade inferior a nove anos, que subia em latas para conseguir a altura suficiente para cozinhar no fogão); a falta de oportunidades de continuidade de estudo – minha mãe é alfabetizada, lê e escreve muito bem, porém, frequentou a escola apenas até concluir o primário (o equivalente à 4ª série do ensino fundamental). A falta de escolas para continuidade dos estudos em sua cidade natal, no interior de Minas, e a falta de especialização fizeram com que houvesse poucas opções de trabalho, restando-lhe, como a todas as nossas entrevistadas, o trabalho doméstico. Assim, ao longo de sua vida – e mesmo depois de aposentada – minha mãe continua o trabalho que iniciou em sua infância, ora como empregada doméstica, ora como diarista em casas de família, escritórios, consultórios e empresas. É possível perceber que essa realidade de trabalho doméstico desde a infância é recorrente entre as mulheres educandas da EJA e de muitas mulheres próximas a mim: tias, primas, vizinhas. Essa também podia também ser a minha realidade se meus pais não tivessem me dado a oportunidade de estudar.

Desse modo, considerando todas as histórias compartilhadas e os temas que me instigavam, defini os sujeitos da minha pesquisa: mulheres negras, em processo de alfabetização, que retomaram ou iniciaram seus estudos na Educação de Jovens e Adultos.

É comum que a imagem da pessoa analfabeta seja associada à “cegueira” e que essas pessoas sejam percebidas como alguém indefeso ou incapaz. Contudo, as mulheres com quem tenho contato na EJA sempre ajudaram a compor ou foram responsáveis pela renda familiar; sempre tiveram participação ativa nos espaços sociais, seja na religião, na comunidade, como mães, esposas, sempre desempenharam papéis sociais, foram responsáveis pela educação dos filhos, sobrinhos, netos.

Com este estudo pretendemos investigar as estratégias construídas por mulheres negras educandas da Educação de Jovens e Adultos, em processo de alfabetização e pouco escolarizadas, para viverem (trabalhar, criar filhos e netos, etc.) em uma sociedade estruturada pela escrita.

Constituíram-se como os objetivos específicos deste trabalho:

- Resgatar as trajetórias de vida e trabalho dessas mulheres;
- investigar as primeiras experiências escolares delas;
- identificar os fatores responsáveis pelo não acesso à escola ou pela interrupção do processo de escolarização;

- fazer um levantamento sobre os eventos de letramento em que essas mulheres participam na vida cotidiana (casa, trabalho, escolarização dos filhos);
- compreender quais soluções elas encontram para resolver situações que exigem leitura e escrita - na vida pessoal, profissional e na escola – atualmente e antes de estarem em processo de alfabetização;
- verificar como elas avaliam o retorno aos estudos e quais objetivos trazem quanto à alfabetização;
- identificar “*se*” e “*como*” a questão racial aparece em seus discursos.

Esta dissertação organiza-se em cinco capítulos, incluindo esta introdução. Neste tópico encontram-se as considerações metodológicas, o processo de construção do objeto de pesquisa, a problemática e as questões norteadoras da pesquisa, bem como as justificativas que motivam sua realização; são ainda detalhados os objetivos da dissertação e como foi feita a seleção das entrevistadas e a coleta de dados.

No segundo capítulo teremos os referenciais teóricos e a revisão bibliográfica já realizada sobre os temas fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa: analfabetismo no Brasil, mulheres negras e a relação da Educação de Jovens e Adultos com gênero. O terceiro capítulo foi composto pela apresentação dos sujeitos da pesquisa, nossas *Marias*: Maria de Fátima, Maria de Lourdes, Maria das Graças, Maria Eliza e Maria Luiza.

No quarto capítulo realizamos a análise de dados refletindo sobre dois tópicos: no primeiro, intitulado *Quadro de ausências*, tratamos do trabalho, abandono e pobreza, da violência doméstica e da questão racial. Já no segundo tópico temos o *Quadro de resistência*, onde abordam-se as estratégias desenvolvidas por essas mulheres em processo de alfabetização nos usos sociais da leitura e escrita e o retorno/entrada na escola.

Finalmente, no capítulo cinco, são expostas as considerações finais da pesquisa. Verificamos que adultos pouco escolarizados são capazes de desenvolver estratégias bem-sucedidas de sobrevivência nos ambientes letrados, utilizando capacidades como oralidade, memória e, principalmente, por meio de redes de sociabilidade e apoio (de familiares, vizinhos, amigos e colegas).

## **1.1 Aspectos metodológicos**

Utilizamos, como procedimento metodológico, a abordagem da pesquisa qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Ainda de acordo com esses autores, na abordagem qualitativa “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formulados com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16).

Escolhemos como ferramenta metodológica o estudo de caso, na perspectiva de Robert Yin (2005, 2010). Yin afirma que o estudo de caso é aplicado com o objetivo de se compreender os diferentes fenômenos sociais, em que não há uma definição substancial sobre os limites entre o fenômeno e o contexto. Devemos nos atentar ao que esse autor considera algumas limitações sobre a utilização de estudos de caso: rigor, generalização e tempo demasiado. Outro ponto importante levantado por Yin é que o investigador possui um papel relevante, pois deve-se ter cuidado com as generalizações e precisa-se buscar sempre o rigor científico no tratamento da questão investigada.

## **1.2 A seleção das mulheres entrevistadas**

Pretendeu-se inicialmente uma aproximação com seis mulheres negras, com idades distintas (compreendidas entre 27 e 67 anos), educandas da Educação de Jovens e Adultos em turmas de alfabetização em uma escola filantrópica de Belo Horizonte<sup>2</sup>. Contudo, como já mencionado anteriormente, não foi possível realizar as entrevistas com a educanda Maria Rosa. Assim, nossa pesquisa trará a história de vida de cinco mulheres negras (que se autodeclararam pretas e pardas) que estão em processo de alfabetização – matriculadas da 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, séries iniciais da EJA. Apenas em uma situação a colaboradora se autodeclarava-se branca. Nesse caso, foi realizada uma heteroclassificação (pois a consideramos uma mulher parda).

---

<sup>2</sup> Essa escola se configura apenas como o lugar onde buscamos identificar os sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, nosso trabalho não se deterá sobre nenhuma das práticas escolares.

Dentro dessa amostragem, procuramos realizar um recorte por faixa etária, possibilitando, assim, uma análise mais ampla e fundamentada da vida dessas mulheres e das estratégias utilizadas por mulheres de diferentes gerações. Desse modo foram selecionadas mulheres entre os 27 e os 67 anos de idade, moradoras do Aglomerado da Serra<sup>3</sup>, a maior comunidade da capital mineira (ele possui mais de 46 mil habitantes), situado na região Centro-Sul de Belo Horizonte, MG.

É importante explicar que nesta pesquisa consideramos negras as pessoas classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os dados estatísticos produzidos por instituições públicas brasileiras, como o IBGE e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) mostram que se justifica agregarmos pretos e pardos para formarmos, tecnicamente, o grupo racial negro, visto que a situação destes dois últimos grupos raciais é, de um lado, bem semelhante e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco:

Assim sendo, ante a semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, pensamos ser plausível agregarmos esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negros. (...) a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos) é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum (SANTOS, 2002, p. 13 *apud* GOMES, 2005, p.40).

Todas as educandas que participaram deste estudo tiveram seus nomes preservados, por razões éticas. Optamos por chamar a todas de MARIA – o nome mais comum entre mulheres brasileiras, que continua sendo o nome feminino com maior número de registros em cartórios do país e um nome bastante recorrente em salas de aulas de EJA. É ainda um nome de grande significado, que nos remete a tias, madrinhas, professoras, colegas de trabalho, enfim, pessoas muito importantes em nossas trajetórias. Assim, este trabalho consiste em

---

<sup>3</sup> Situado na região Centro-Sul de Belo Horizonte, na encosta da Serra do Curral, o Aglomerado da Serra faz limite com os terrenos da Fundação Benjamin Guimarães (Hospital da Baleia), Parque das Mangabeiras e com os bairros Paraíso, Santa Efigênia São Lucas e Serra. As seis vilas que integram o Aglomerado são: Marçola, Nossa Senhora de Fátima, Nossa Senhora Aparecida, Nossa Senhora da Conceição, Novo São Lucas e Santana do Cafezal. As vilas do Aglomerado estão localizadas em terreno de acentuada declividade. A região é cortada por nascentes e córregos em encostas íngremes e algumas áreas apresentam risco geológico em grau alto e muito alto. (Disponível em: <http://www.bairrosdebelohorizonte.webnode.com.br>. Acesso em 14 de janeiro de 2016, às 15h:35min).

apresentar as histórias de vida e de luta de Maria de Lourdes, Maria de Fátima, Maria das Graças, Maria Eliza e Maria Luiza.

No primeiro momento de convite para participar da pesquisa, as nossas colaboradoras ouviram a leitura do documento em voz alta e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) – que foi escrito com a preocupação de ter uma linguagem clara e acessível, levando em consideração a pouca escolaridade das entrevistadas e o fato de não lerem sozinhas textos longos. Nossas colaboradoras foram informadas da possibilidade de desistir de participar do estudo no momento que quisessem e que se tratava de uma pesquisa com livre adesão, sem nenhum ônus ou bônus.

A seleção das educandas se deu na escola onde atuo como professora alfabetizadora, de acordo com o interesse e disponibilidade de participação na pesquisa. Assim, a maioria das colaboradoras que se propuseram a participar fazia parte da turma de alfabetização (da 1ª ou 2ª série). Apenas uma não fazia parte da sala em questão, mas foi minha aluna por dois anos.

Sabíamos que corríamos o risco dessas mulheres não conseguirem separar a pesquisadora da professora, mas sempre acreditamos que esse fato seria um ponto positivo de aproximação e que acabou possibilitando um diálogo importante para o desenvolvimento da investigação. Assim, a relação de certa intimidade possibilitou um diálogo de caráter de *confissões* das histórias de vida dessas mulheres, o que talvez não fosse possível se não houvesse essa situação de cumplicidade.

### **1.3 Instrumentos de coletas de dados**

Para este estudo, no primeiro momento foram realizadas entrevistas individuais narrativas. De acordo com Flick (2009), as narrativas produzidas pelos entrevistados, como forma de obtenção de dados, podem ser uma alternativa às entrevistas semi-estruturadas. Esse tipo de entrevista permite ao pesquisador abordar um mundo empírico até então estruturado do entrevistado, de um modo abrangente:

Na entrevista narrativa, solicita-se ao informante que apresente, na forma de uma narrativa improvisada, a história de uma área de interesse da qual o entrevistado tenha participado. A tarefa do entrevistador é fazer com que o informante conte sua história da área de interesse em questão como uma história

consistente de todos os eventos relevantes, do início ao fim. (HERMANNNS, 1995, p. 183 *apud* FLICK, 2009, p. 165).

Flick (2009) nos aponta três elementos da entrevista narrativa. Primeiramente, temos a *pergunta gerativa de narrativa* (Riemann e Schütze, 1987, p. 353 *apud* Flick, 2009) que objetiva estimular a narrativa principal do entrevistado. Encontramos em Hermanns (1995, p. 182) o exemplo de uma questão gerativa de narrativa para o começo da entrevista:

Quero que você me conte a história da sua vida. A melhor maneira de fazer isso seria você começar por seu nascimento, pela criança pequena que você um dia foi, e, então, passará contar todas as coisas que aconteceram, uma após a outra, até o dia de hoje. Você pode levar o tempo que for preciso para isso, podendo também dar detalhes, pois tudo que for importante para você me interessa. (HERMANNNS, 1995, p. 182).

Para essa pesquisa, utilizamos o exemplo de pergunta gerativa citado acima e solicitamos que as colaboradoras nos contassem suas histórias de vida e buscassem na memória momentos em que mais sentiam a necessidade de saber ler e escrever.

O segundo elemento da entrevista narrativa é o estágio das *investigações mais aprofundadas da narrativa*, no qual se retomam e se complementam alguns fragmentos de narrativa que não foram suficientemente detalhados. Essa é a fase do questionamento, na qual os fragmentos de narrativa que ainda não tenham sido conduzidos são reintroduzidos. Para Flick (2009), uma opção é o entrevistador retomar aqueles trechos que não ficaram claros, com a utilização de outra pergunta gerativa de narrativa.

Por fim, Uwe Flick apresenta a *fase de equilíbrio*. Nessa fase “pode-se também fazer perguntas ao entrevistado que visem a relatos teóricos sobre o que aconteceu, bem como ao equilíbrio da história, reduzindo o ‘significado’ do todo a seu denominador comum”. (HERMANNNS, 1995, p. 184). Para Flick (2009), nesse estágio os entrevistados são considerados especialistas e teóricos de si mesmos. Nesse momento da entrevista utiliza-se um número maior de perguntas abstratas cujo objetivo é a descrição e a argumentação.

Tivemos a preocupação de tomar alguns cuidados nesse tipo de entrevista, como salienta Flick (2009):

Se o entrevistado começar uma narrativa é inevitável para a qualidade dos dados que ela não seja interrompida pelo entrevistador. Ao contrário, o entrevistador deve mostrar-se ouvinte ativo e sinalizar sua empatia com a história narrada e

com a perspectiva do narrador, estimulando-o a continuar sua vida até o final. (FLICK, 2009, p.166)

Já no segundo momento da pesquisa, em que buscamos compreender como essas mulheres pouco escolarizadas e em processo de alfabetização utilizam a leitura e a escrita em seu cotidiano, optamos por fazer perguntas diretas em uma entrevista semi-estruturada. Desejamos entender: Como elas, que não possuem o domínio da leitura e da escrita, fazem para acompanhar a vida escolar dos filhos e filhas? Quem ajuda as crianças nos deveres de casa? Como fazem compras? O que fazem para encontrar um endereço, andar pela cidade, utilizar o transporte público? Como pagam suas contas? Como recebem o seu salário? Como utilizam um banco? Recebem benefícios sociais? Como cuidam da saúde (marcam consultas médicas, tomam remédios, fazem exames, pré-natal)? Como fazem para votar? O que fazem para usar o telefone celular?

Outro aspecto de fundamental importância quando se trata de entrevistas é o que Bourdieu (1997) destaca acerca da violência simbólica que pode ser promovida pela entrevista, sobretudo no que diz respeito à “dissimetria social, já que pesquisador sempre ocupa uma posição superior ao do pesquisado, na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente o capital cultural”. Segundo esse sociólogo francês, é necessário que o pesquisador instaure uma relação de escuta ativa e metódica, a fim de tornar a relação entre pesquisador e pesquisado menos distante e menos submissa por parte da pessoa entrevistada.

Essas entrevistas tiveram duração aberta e foram realizadas em mais de uma ocasião. As informações obtidas através desse processo foram analisadas à luz do referencial teórico e com os resultados de outros estudos. Dessa forma, elas foram realizadas em locais e horários de acordo com a disponibilidade dos sujeitos. Nosso objetivo inicial era conhecer a residência das nossas colaboradoras, mas no início sentimentos de constrangimento dificultaram esse nosso intento: algumas entrevistadas alegaram que o local onde moram é perigoso, elas ficaram com vergonha porque há pontos de usuários de drogas no caminho de suas casas, que as casas são feias, etc. Não insistimos para não deixá-las mais constrangidas. Porém, depois do primeiro momento de conversa, duas das três mulheres entrevistadas que resistiam em nos receber em suas residências ficaram menos receosas e nos convidaram para conhecê-las. Desse modo, não visitamos apenas uma das casas das cinco entrevistadas.

As conversas constituíram-se, principalmente, de relatos de vivências e experiências dessas mulheres, os problemas que já enfrentaram ao longo da vida por não serem



alfabetizadas e como superaram esses problemas. Buscamos também apreender características de suas rotinas de vida, assim como seus percursos escolares, profissionais e familiares, criação dos filhos. Buscou-se identificar qual sua ocupação, número de irmãos, ordem de nascimento na fátia, número de filhos, estado civil, origem, número de moradores em sua residência, se elas são ou não responsáveis pelo sustento da família, etc.

As entrevistas realizadas foram transcritas, analisadas e discutidas, procurando estabelecer o diálogo de seu conteúdo com o levantamento bibliográfico realizado.

## 2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Para entender os caminhos que as mulheres educandas da EJA utilizam para viverem em uma sociedade marcada pela escrita mesmo não sabendo ler e escrever discutimos temas que dialogam diretamente com nossa pesquisa: analfabetismo, interseccionalidade, mulheres negras, mulheres educandas da Educação de Jovens e Adultos. Recorremos ainda à noção de suporte na obra de Martuccelli (2007): os suportes podem ser definidos como a relação entre recursos subjetivos que os indivíduos conseguem articular para que sustentem a si mesmos e o entorno social existente na forma de “redes e apoios materiais e simbólicos”.

Utilizamos ainda os conceitos de estratégia proposto por Bourdieu (2007; 2004) e vulnerabilidade social nas perspectivas de Kaztman (1999, 2001), Pizarro (2001) Monteiro (2001) e Ximenes (2010).

### 2.1 Analfabetismo no Brasil

*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.*

*Paulo Freire*

Os resultados do Censo Demográfico 2010, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostram que a taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais de idade caiu de 13,63% em 2000 para 9,6% em 2010. Em 2000, o Brasil tinha 16.294.889 analfabetos nessa faixa etária, ao passo que os dados do Censo 2010 apontam 13.933.173 pessoas que não sabiam ler ou escrever, sendo que 39,2% desse contingente eram de idosos. Entretanto, a maior proporção de analfabetos estava nos municípios com até 50 mil habitantes, na região Nordeste: cerca de 28% da população de 15 anos ou mais. Nessas cidades, a proporção de idosos que não sabiam ler e escrever girava em torno de 60%.

Já segundo dados do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) 2013, a população brasileira estaria estimada em 201,5 milhões e a taxa de analfabetismo no Brasil reduziu de 8,7% em 2012 para 8,5% em 2013. Separando os dados pelas regiões brasileiras, a

maior taxa é a do Nordeste (16,9%) e a menor é a do Sul (4,6%). Na região Centro-Oeste é de 6,5%, na região Norte chega a 9,5% e 4,8% no Sudeste.

O pesquisador Jonas Custódio Nunes publicou os resultados do Plano Global Específico (PGE), uma pesquisa realizada pela Prefeitura de Belo Horizonte que mostra um acentuado índice de analfabetismo em todas as vilas do Aglomerado da Serra. De acordo com Nunes (2012, p. 80), o percentual de analfabetos se aproxima dos 23%, sendo o dobro do índice das pessoas que concluíram o segundo grau. Ele destaca ainda um percentual grande de pessoas com baixa escolaridade ou que não continuaram os estudos após o ensino fundamental (PGE, 2001). O mesmo autor apresenta uma tabela com a proporção de analfabetos por Vila em relação à população do Aglomerado da Serra:

**Tabela 1**  
**Percentual de analfabetos por Vila em relação à população – Aglomerado da Serra**

<b>Vilas</b>	<b>% Analfabetos</b>
S. do Cafezal	23,42
V. Conceição	18,95
V. Fátima	26,98
V. Marçola	22,15
N. S. Lucas	33,33
V. Aparecida	23,42

Fonte: PGE (2001) – Autor: NUNES (2012, p. 81).

Conforme a Tabela 1, a Vila do Aglomerado da Serra com maior índice de analfabetismo é Novo São Lucas, com mais de 33%, porém, ao observarmos os números absolutos de analfabetismo, a Vila Fátima supera todas as outras devido ao tamanho de sua população. As residências de nossas colaboradoras Maria de Lourdes, Maria Eliza e Maria Luiza estão localizadas na Vila Fátima, enquanto Maria das Graças e Maria de Lourdes residem na Vila Conceição.

O conceito de analfabetismo tem sofrido mudanças há algumas décadas. De acordo com Fávero (2004), o analfabetismo é tema de discussão desde à Colônia ao Império, mas foi no início do século XX, principalmente após 1940, que o analfabetismo passou a ser visto como problema nacional.

De acordo com Ferraro (2014), a palavra analfabeto (em seu sentido etimológico) designa qualquer pessoa que não conheça o alfabeto ou que não saiba ler e escrever. Ela era utilizada por volta do século VI d.C., aplicado ao imperador Justino, do Império Romano do Ocidente, com a conotação pejorativa de pessoa muito ignorante.

Ainda em Ferraro (2014), vemos que foi a partir de uma reforma eleitoral para o início do voto direto – Lei Saraiva, 1881, período relacionado ao fim da escravidão – que o Partido Liberal excluiu o voto dos analfabetos, alegando que o analfabetismo representava “ignorância, cegueira, pauperismo, falta de inteligência e de discernimento intelectual, incapacidade política e até marginalidade e periculosidade” (FERRARO, 2014, p. 30). Segundo o autor, foi a partir desse momento que o analfabetismo transformou-se repentinamente em um estigma: uma marca negativa e excludente.

Ferraro (2009) mostra que nas obras de Paulo Freire as pessoas nunca eram chamadas de analfabetas, mas de *alfabetizandas*. Freire sempre fez uma severa crítica contra os diversos sentidos atribuídos ao termo *analfabetismo*. Em um inventário produzido em 1968 pelo autor, ele denomina o termo como uma concepção *limitada e distorcida*. Freire reúne seis significados atribuídos ao termo analfabetismo: *erva daninha, enfermidade, chaga, incapacidade, pouca inteligência e preguiça*:

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, 2001, p. 15)

Em *Preconceito contra o analfabeto*, Ana Maria de Oliveira Galvão e Maria Clara Di Pierro (2007) fizeram uma análise de ideias ou expressões que vieram à mente de alfabetizadores de jovens e adultos quando escutam ou leem a palavra *analfabeto*. Obtiveram como respostas:

*pessoa que não sabe ler ou escrever, pessoa a quem falta letramento e alfabetização, pessoa que sabe menos, pessoa que não tem conhecimento, pessoa que não compreende alguma coisa ou pessoa sem instrução (...). Incapaz, incompleto, dependente, perdido, manobrado, cego, coitado, sofredor, despreparado, desumanizado, isolado, alienado, massa amorfa, aquém da sociedade, desinformado, fome, pobreza, classe dominada, exclusão, segregação, sem acesso aos direitos, discriminação, Brasil, preconceito, foram algumas delas. Cidadão, sabedoria e curioso foram outras (GALVÃO E DI PIERRO, 2007, p. 9).*

Ao analisar as respostas, Galvão e Di Pierro (2007) separam os termos em grupos. O primeiro grupo de expressões busca identificar os atributos desses sujeitos. Na maioria dos casos a caracterização se dá por aquilo que o sujeito não possui, pela falta de algo. O analfabeto é alguém que *não* sabe ler e escrever, alguém que *não* é capaz, *não* é preparado, *não* é informado, *não* é humanizado, *não* tem conhecimento. Já as expressões que se referem ao que o sujeito tem são menos frequentes e carregadas de sentidos negativos: dependentes, perdidas, sofredoras, coitadas, alienadas. As expressões cidadão e curioso aparecem como uma exceção.

As expressões do segundo grupo, de acordo com as autoras, buscam explicar porque existem pessoas analfabetas, vinculam o analfabetismo à segregação, à exclusão, à pobreza, à classe dominada, à fome, à ausência de direitos. Já no terceiro grupo, as palavras estão relacionadas ao preconceito e à discriminação sofridos pelos analfabetos. (GALVÃO E DI PIERRO, 2007, p. 10).

Em levantamento bibliográfico, encontramos trabalhos importantes que tratam de analfabetismo associado à Educação de Jovens e Adultos. A seguir, uma breve síntese sobre eles.

Coutinho (2005) investigou o letramento de sujeitos que estão fora da sala de aula, ou não, que utilizam a leitura e a escrita em seu ambiente de trabalho. Os sujeitos investigados eram trabalhadores de portarias de prédios residenciais de um bairro de Maceió. A pesquisa evidenciou a impossibilidade de vincular a conclusão de determinada série escolar a um determinado nível de letramento. Os dados apontam que a situação é agravada pelo fato de encontrarmos pessoas alfabetizadas com baixo nível de letramento e que diante desse fato, o analfabetismo pode ter uma dimensão maior do que os números sugerem (analfabetismo funcional).

A tese de Gomes (2006) consiste no estudo de seis sujeitos analfabetos moradores do município de São José do Norte/RS e buscou uma compreensão de tais sujeitos para além das representações sociais que os qualificam como inferiores. Nessa pesquisa, constatou-se que os sujeitos investigados dizem-se para além dos modos como têm sido representados socialmente, no momento em que falam a respeito de aspectos de particulares de seu ser, desejos, perspectivas e histórias de vida. Deste modo, utilizam-se de palavras muitas vezes desconsideradas em discursos que os representam como sujeitos *incultos*, *inferiores* e *incapazes de pensar criticamente*. Mesmo assim, tais discursos também estão presentes em suas falas e que influenciam na forma como pensam de si.

São sujeitos que desejam não mais serem reconhecidos como analfabetos e, para isso, a busca pelo aprendizado das letras é tida como a garantia da migração para um *modo de ser* entendido como *o melhor*. Esta ideia ganhou forma em suas falas, ao justificarem a busca pela frequência em classes de alfabetização. Queriam ser *menos dependentes*, *ter mais possibilidades de ter um melhor emprego em termos financeiros*, *saber expressar bem seus pensamentos*, *usar menos a memória* e, quem sabe, *ter mais noção das coisas* (GOMES, 2006, p. 229).

Wociechowski (2006) visou a registrar o significado do aprender e do ensinar a ler e escrever a partir da fala dos alunos e professores das turmas de alfabetização de Jovens e Adultos. Vale destacar que no terceiro capítulo dessa dissertação a autora reflete sobre a dificuldade dos professores em alfabetizar pessoas na terceira idade.

A dissertação de Lúcio (2007) discute a interrupção do processo de escolarização na EJA a partir da análise das expectativas e dos significados de alunos egressos de um projeto de Educação de Jovens e Adultos em relação à alfabetização e ao letramento. Nesse trabalho a autora buscou analisar a visão dos participantes sobre o analfabetismo, focalizando as representações do significado de ser analfabeto num grande centro urbano (o que também faz parte dos objetivos de nossa pesquisa) e observando a aquisição das habilidades de leitura e de escrita como condicionantes para a interrupção do processo de escolarização. Segundo essa investigação, os participantes compartilham o desejo de aprender a ler e a escrever para lidar com as questões do cotidiano de maneira autônoma.

Lemos (2008) investigou a produção textual de jovens e adultos que integraram turmas de alfabetização no programa governamental Alfabetiza Rio Grande a partir do eixo temático

*importância de voltar a estudar*, produzindo três categorias: *a presença dos mitos constituindo verdades, referências aos usos sociais da escrita e da leitura e a escrita de si*.

A tese de Calháu (2008) trata da dificuldade de jovens e adultos para se tornarem leitores e escritores proficientes durante sua trajetória escolar e ao longo de suas vidas, focalizando particularmente o processo de aprendizagem vivido por eles nas turmas de Alfabetização.

Pupo (2011) procurou investigar os condicionantes que determinam o fracasso escolar e supostamente social, de um grupo de jovens e adultos em salas de alfabetização da cidade de Piracicaba, SP. Para a autora, a escolarização é apenas uma das relações sociais das quais essas pessoas são excluídas. Assim, EJA pode representar um espaço de contradição e superação das desigualdades sociais e a procura pela escolarização na fase adulta pode representar uma forma de resistência.

A dissertação de Souza, A. (2015) intitulada *É tudo no dedão – constrangimentos vividos por adultos em processo de alfabetização* nos ajudou a refletir sobre os constrangimentos que as mulheres da nossa pesquisa passam e às vezes têm vergonha de assumir, e também a complementar as categorias a serem analisadas (como essas pessoas votam? Como criam senha do banco?). As conclusões desse trabalho vêm ao encontro do resultado de nossa pesquisa: segundo essa autora, os adultos em processo de alfabetização são expostos diariamente a diferentes tipos de constrangimentos quando estão diante de situações que necessitam do uso da leitura e da escrita e que esses constrangimentos são agravados devido à condição social a que pertencem: são pobres, mulheres, moradores das periferias, vilas e favelas dos grandes centros urbanos; migrantes; trabalhadores que ocupam os cargos mais baixos hierarquicamente, entre outros aspectos. (SOUZA, A. 2015, p. 98-99).

Analisando os números, observamos que a escolha por mulheres não alfabetizadas se justifica: segundo Irina Bokova (2010)<sup>4</sup>, dois de cada três do total de 759 milhões de analfabetos adultos no mundo são mulheres, o que comprova a existência, ainda nos dias de hoje, da desigualdade no acesso à educação. De acordo com a autora, para a diretora geral da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), o analfabetismo mantém as mulheres marginalizadas e constitui um dos principais obstáculos para a redução da pobreza extrema em um mundo movido pela tecnologia, onde ler, escrever

---

<sup>4</sup> Mensagem da Diretora Geral da UNESCO, Irina Bokova, por ocasião do Dia Internacional da Alfabetização, 8 de Setembro de 2010. Disponível em: <http://feminismo.org.br/dos-796-milhoes-de-analfabetos-no-mundo-dois-tercos-sao-mulheres-diz-unesco/>. Acesso em 29 de janeiro de 2016, às 14h25min).

e saber contar é indispensável para desfrutar de direitos e oportunidades básicos. De acordo com Bokova (2010), adquirir habilidade alfabética proporciona à mulher uma sensação de autoconfiança e controle sobre sua vida e seu futuro e o empoderamento da mulher se refere a adquirir o conhecimento para tomar decisões informadas e compartilhar o poder no seu lar e na vida política. Ela afirma que a igualdade de gênero é uma das prioridades estratégicas globais da UNESCO porque não pode haver desenvolvimento sustentável quando as mulheres não desfrutam de direitos e oportunidades iguais. Para a autora, a alfabetização dá às mulheres uma voz – nas suas famílias, na vida política e no cenário mundial. É um primeiro passo em direção à liberdade pessoal e à maior prosperidade.

Nosso trabalho se diferencia dos outros já citados porque pretende articular as categorias gênero, raça, trabalho e geração ao analfabetismo e entender como as mulheres da Educação de Jovens e Adultos constroem estratégias para cumprir seus papéis sociais anteriormente e durante o processo de alfabetização. Assim, ouvimos as narrativas de mulheres que estavam sendo alfabetizadas no momento da pesquisa ou iniciaram o processo de alfabetização já na idade adulta (recém-alfabetizadas), matriculadas nas turmas de 1ª a 4ª série da EJA.

## **2.2 Ser mulher negra no Brasil**

*Todos os dias nós, mulheres negras, sobrevivemos!*

*Sobrevivemos apesar de crescermos ouvindo que o boi que assusta tem a cara preta, que o gato que dá azar é preto, que inveja que já é ruim, fica pior quando é preta, que o humor que desrespeita é negro, que quando a coisa tá ruim ela tá preta, que a lista do que não presta é negra, que falar mal de alguém é denegrir – tornar negro.*

*Sobrevivemos apesar de nossos cabelos, nossa roupa e nossa cultura estarem na moda sem a gente dentro.*

*Sobrevivemos apesar de crescermos ouvindo que nosso cabelo é errado, que a cor de nossa pele é errada, que nosso nariz é errado, que o formato dos nossos corpos é errado, ou melhor, às vezes é certo, desde que seja entre quatro paredes sem contar para ninguém e não pode dizer não, afinal toda mulata é fogosa e só serve pra sexo.*

*Sobrevivemos apesar de ganharmos menos com mais anos de estudo. Apesar de estarmos sempre nos cargos subalternos, apesar de termos jornadas triplas, apesar de sermos a grande maioria se prostituindo por pequenos valores, apesar de sermos as maiores vítimas de feminicídio, apesar de sermos as maiores vítimas do aborto inseguro, apesar de sermos as maiores vítimas de violência obstétrica, apesar de vermos nossos filhos morrerem nas mãos da violência policial, apesar*



*de criarmos nossos filhos sem pai, e sermos a maioria em celibato definitivo, apesar de não termos direito a amor, sobrevivermos!*

*Pior se for lésbica, pior se for transgênera, pior se for gorda, pior se for mãe solteira, pior se for muito jovem ou velha demais, porque o branco masculino, heterossexual, cisgênero e magro é a norma, a régua usada para enquadrar a todos, e quanto mais distantes suas medidas estão das ideais, menos espaço o mundo tem pra você.*

*Sobrevivemos denunciando o machismo na luta do homem negro e o racismo na luta da mulher branca. Para ambos nossa voz é inconveniente porque aponta a falha que eles não querem enxergar. E não cabendo nem lá, nem aqui, criamos nossas brechas e sobrevivemos e de tanto sobrevivermos acabamos aprendendo a viver contrariando todas as estatísticas e sendo felizes.*

*Sobrevivemos e resistimos porque pra nós mulheres negras viver e ser feliz é um ato revolucionário.*

*Zaira Pires<sup>5</sup>*

Como é possível observar no texto de Zaira Pires, em uma sociedade de base patriarcal e machista como a brasileira, ser mulher negra significa carregar *diferentes fardos*: é preciso conviver com o racismo velado (ou às vezes declarado), presente em expressões cotidianas que associa tudo de negativo à cor preta ou ao negro; à beleza negra tida como exótica, ao empoderamento negro (através da moda, roupas e cabelos crespos) visto como moda; à falta de representatividade, desvalorização do corpo e do cabelo negros, solidão da mulher negra. Segundo Sueli Carneiro<sup>6</sup>, a mulher negra é a síntese de duas opressões, de duas contradições essenciais: a opressão de gênero e a de raça. Isso resulta no tipo mais perverso de confinamento. Se a questão da mulher avança, o racismo vem e barra as negras. Se o racismo é burlado, geralmente quem se beneficia é o homem negro. Ser mulher negra é experimentar essa condição de *asfixia social*. Ser mulher negra representa um acúmulo de lutas, indignação, avanços e um conflito constante entre a negação e a afirmação de nossas origens étnicorraciais. Representa também suportar diferentes tipos de discriminação, de acordo com o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. O documento ainda ressalta que a articulação entre o sexismo e o racismo incide de forma implacável sobre o significado do que é ser uma mulher negra no Brasil. A partir do racismo e da consequente hierarquia racial

---

<sup>5</sup> Redatora, revisora, blogueira e jornalista. Texto transcrito de um vídeo que a autora fez para o Dia da Consciência Negra de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3CbSa6i1gW8>. Acesso em 06 de fevereiro de 2016, às 15h32min).

<sup>6</sup> Cf. CARNEIRO (2003a; 2003b); SILVA, P. (2002).

construída, ser negra passa a significar assumir uma posição inferior, desqualificada e menor. Já o sexismo atua na desqualificação do feminino. (BRASIL, 2008, p. 166).

Optamos pelo conceito de interseccionalidade porque ele nos ajuda a pensar as desigualdades vivenciadas pelas entrevistadas, em vários âmbitos de suas vidas. De acordo com Kimberlé Crenshaw, a interseccionalidade é

uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Nesta investigação queremos chamar a atenção para a articulação (intersecção) do gênero e da raça com outros marcadores de diferença, pois o conceito de interseccionalidade afirma a coexistência de diferentes fatores (vulnerabilidades, violências, discriminações), também chamados de eixos de subordinação, que acontecem de modo simultâneo na vida das pessoas. Assim, é possível pesquisar e visibilizar a existência ou não de desvantagens produzidas pela sociedade desigual sobre as pessoas (AMNB, 2007, p. 3).

No caso das mulheres negras, essas desvantagens podem ser resultantes das discriminações de raça/ negra; de gênero/do sexo feminino; de classe social/pobre, de moradia/ residir em favelas ou em áreas rurais afastadas; de idade/ jovem ou idosa. (AMNB, 2007, p.4). Com base nessas intersecções poderemos analisar de maneira mais ampla quem são essas mulheres negras, em condição de analfabetismo, pobres, excluídas, que tiveram uma série de direitos negados (entre eles o direito à escolarização).

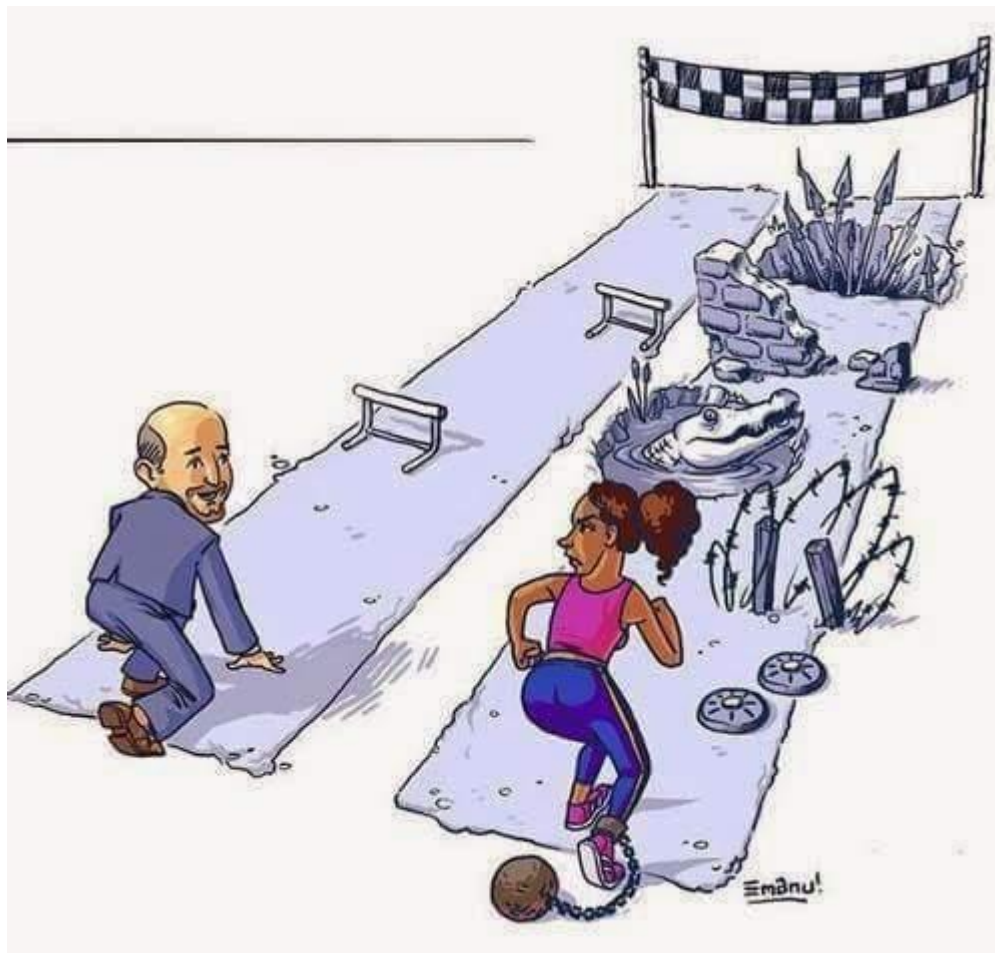
Sobre a condição de ser mulher negra, como mencionado anteriormente, o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres ressalta que a articulação entre o sexismo e o racismo incide de forma implacável sobre o significado do que é ser uma mulher negra no Brasil. A partir do racismo e da consequente hierarquia racial construída, ser negra passa a significar assumir uma posição inferior, desqualificada e menor. Já o sexismo atua na desqualificação do feminino. (BRASIL, 2008, p. 172).

É importante refletir sobre o que resulta a articulação entre desigualdade social, desigualdade étnicorracial e de gênero: além das desigualdades sociais, as desigualdades étnicorraciais e de gênero se somam, contribuindo para a construção de uma hierarquia que se repete em praticamente todos os indicadores analisados: homens e brancos estão, em geral, em melhores condições de inserção no mercado de trabalho do que mulheres e negros. Destaque-se, ainda, que são as mulheres negras que sofrem a mais pesada carga de discriminação, vivendo uma situação de dupla diferenciação: de gênero e raça/etnia. Assim,

Esta interseccionalidade contribui para criar um ordenamento social que coloca no topo os homens brancos, seguidos pelas mulheres brancas, os homens negros e, por fim, as mulheres negras. Dentre todos, são elas que vivenciam na escala inferior da pirâmide social as piores condições de trabalho, que recebem os menores rendimentos, que mais sofrem com o desemprego e as relações informais (e sua consequente ausência de proteção social tanto presente quanto futura) e que ocupam as posições de menor prestígio na hierarquia profissional. (BRASIL, 2008, p. 33).

A charge a seguir nos convida a pensar na diferença de privilégios existentes entre a mulher negra (na base da pirâmide) e do homem branco (no topo):

Figura 1 – Charge sobre mulher negra e homem branco



Fonte: s/d.p

Atualmente, os resultados do Censo Demográfico 2010, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que nos últimos dez anos a estrutura da população mudou em termos de cor ou raça, com destaque para uma maior proporção das pessoas que se declaram como pretas e pardas, de 44,7% da população em 2000 para 50,7% em 2010. Ainda de acordo com o Censo, as mulheres brasileiras constituem a maioria da população, têm maior perspectiva de vida, têm mais anos de estudos que os homens, ainda assim elas continuam recebendo menores salários e a renda das mulheres negras brasileiras é a pior se comparada aos outros segmentos.

A tese de Gebara (2014) utiliza a mesma perspectiva que pretendemos utilizar para compreender as dinâmicas e consequências de diferentes eixos de subordinação experimentados por mulheres negras e pobres:

A situação de dupla discriminação – de gênero e raça – vivida pela mulher negra (pretas e pardas) frequentemente se agrava pela discriminação derivada da sua origem social. Essa situação não pode, portanto, ser analisada como uma simples somatória – mulher, negra e trabalhadora. Assim referida, ela não expressa a complexidade do fenômeno, que resulta do entrelaçamento entre classe social, gênero e raça. Nesse contexto, é importante analisar sistematicamente as desvantagens das mulheres negras (pretas e pardas) frente às demais mulheres e a outros grupos. Um exemplo contundente dessa desvantagem é o mercado de trabalho, tanto quando as mulheres negras são comparadas com os trabalhadores, em geral, quanto com as mulheres brancas e os homens negros, em particular. (GEBARA, 2014, p. 32)

Do mesmo modo que em nosso estudo, a pesquisa de Gebara (2014) adota as categorias gênero, raça e classe como categorias políticas, articuladas entre si, “como ferramentas analíticas que possibilitam uma leitura das múltiplas dimensões constitutivas dos sujeitos” (GEBARA, 2014, p. 32). A autora destaca ainda que as mulheres entrevistadas (assim como as escolhidas como sujeitos da nossa pesquisa) possuem um perfil específico, vivenciam diferentes desigualdades sociais, sendo necessário um esforço teórico-metodológico para compreensão das dinâmicas e consequências dos diferentes eixos de subordinação experimentados por elas, já citados anteriormente.

### **2.3 Especificidades da Educação de Jovens e Adultos e as mulheres na EJA**

Antes de tratarmos sobre as mulheres da EJA, consideramos importante trazer características comuns entre os homens e mulheres desse segmento: pensarmos juntos sobre as especificidades do público da Educação de Jovens e adultos no Brasil. Não foi intenção desta pesquisa retomar toda a trajetória da EJA no Brasil, pois essa discussão já se apresenta em uma vasta bibliografia: BEISIEGEL (1974), HADDAD e DI PIERRO (2000), SOARES (2002), CARLI (2004), GALVÃO e SOARES (2004), entre outros.

Mas, ao nos remetermos ao estudante da EJA, devemos levar em consideração todas as especificidades desse grupo. São, em sua maioria, sujeitos excluídos, que tiveram negados uma série de direitos. Arroyo (2005) nos convida à reflexão:

A EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizonte. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal sob nomes mais nossos, de nosso discurso como escolares, como pesquisadores ou formuladores de políticas: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis... Esses nomes escolares deixam de fora dimensões de sua condição humana que são fundamentais para as experiências de educação. Podemos mudar os nomes, mas sua condição humana, suas possibilidades de desenvolvimento humano, entretanto, continuaram as mesmas ou piores. Não aumentou apenas o número de analfabetos, mas de excluídos. (ARROYO, 2005, p.223)

Sérgio Haddad (1994) afirma que a Educação de Adultos no Brasil se constituiu muito mais como produto da miséria social do que do desenvolvimento. Ele afirma ainda que esse segmento é consequência dos males do sistema público regular de ensino e das precárias condições de vida da maioria da população, que acabam por condicionar o aproveitamento da escolaridade na época apropriada.

É este marco condicionante – a miséria social – que acaba por definir as diversas maneiras de se pensar e realizar a Educação de Jovens e Adultos. É uma educação para pobres, para jovens e adultos das camadas populares, para aqueles que são maioria nas sociedades do Terceiro Mundo, para os excluídos do desenvolvimento e dos sistemas educacionais de ensino. Mesmo constatando que aqueles que conseguem ter acesso aos programas de Educação de Jovens e Adultos são os com *melhores condições* entre os mais pobres, isto não retira a validade intencional do seu direcionamento aos excluídos. (HADDAD, 1994, p. 68)

Marta Kohl de Oliveira (1999), há mais de uma década, apontou a marca sociocultural como aspecto determinante na definição da EJA, ao afirmar que esse território da Educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um “determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea.” (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

Fonseca (2002) destaca que quando falamos sobre sujeitos inseridos na educação de jovens e adultos, nos referimos a uma ação educativa dirigida a um sujeito de escolarização básica incompleta ou jamais iniciada e que recorre à escola na idade adulta ou na juventude. A autora destaca que a interrupção ou impedimento da trajetória escolar desses estudantes não é apenas um episódio de não-acesso a um serviço, mas um "contexto mais amplo de exclusão social e cultural e que, em grande medida, condicionará também as possibilidades de reinclusão que se forjarão nessa nova (ou primeira) oportunidade de escolarização". (FONSECA, 2002, p.14).

Sobre o perfil dos educandos e educandas da Educação de Jovens e Adultos, nos pautaremos nas dissertações de Natalino Silva (2007) sobre a juventude negra na EJA e Jerry Adriani Silva (2010) que trata das especificidades desse público.

A pesquisa de Natalino Neves da Silva (2007; 2010) aproxima-se da nossa proposta porque problematiza a EJA e a questão racial. Seu trabalho objetivou compreender os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização vivenciados na EJA. A investigação ocorreu em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte que possuía uma grande parcela de jovens como alunos desse público. A pesquisa concluiu que além dos sentidos visíveis atribuídos à escolarização, há outros significados e sentidos que ainda encontram-se invisíveis nas práticas educativas dessa modalidade de ensino. Esses outros significados referem-se às relações educativas entre docentes e discentes, às implicações de “ser jovem” negro/negra na sociedade brasileira e ao sentimento de se encontrar “fora do lugar” na EJA, na sociedade e na escola (SILVA, 2010, p. 106).

Já Jerry Adriani da Silva (2010) investigou se as especificidades das educandas e educandos da EJA são contempladas nas propostas pedagógicas das instituições que ofertam essa modalidade. Segundo o autor, os dados empíricos coletados revelam que o currículo da EJA, na maioria das vezes, silencia temáticas como o racismo, o sexismo e a homofobia, além de não atentar para as relações estabelecidas entre jovens e adultos pobres, trabalhadores e moradores da periferia. Esse trabalho contribui com nossa pesquisa, pois ele descreve e analisa várias especificidades dos educandos: gênero, sexualidade, relações étnicorraciais, a dimensão religiosa, periferia, pobreza, desigualdade e vulnerabilidade social, mundo do trabalho, diversidade etária e geracional – pontos de fundamental importância para analisarmos as mulheres escolhidas em nossa pesquisa.

Não pretendemos debater o conceito de gênero e sua história, pois não é esse nosso objetivo. Contudo, consideramos Louro (1997), Rosemberg (2001) e Almeida (2007) referencias importantes para as discussões da relação entre gênero e educação.

Louro (2004) mostrou que o conceito de gênero, entendido como uma construção social e articulado à classe, etnia, religião e idade determinou algumas posições que as mulheres ocuparam e ocupam na sociedade. A autora salientou que discursos carregados de sentido sobre relações de gênero explicaram como mulheres e homens constituíram suas subjetividades e é também no interior e em referência a tais discursos que elas constroem suas práticas sociais, assumindo, transformando ou rejeitando as representações que lhes são propostas.

Sobre mulheres na EJA encontramos algumas dissertações que dialogam, em alguns pontos, com nossa pesquisa: Nogueira (2002), Manzato (2007), Canto (2009), Costa (2009), Valle (2010), Bastos (2011, 2014) e Leoncy (2013). É importante explicar a colaboração de cada uma delas sobre o tema.

A dissertação de Nogueira (2002) trata de aspectos da condição feminina que influenciam na busca de escolarização de mulheres adultas das camadas populares da periferia de Belo Horizonte, matriculadas em uma turma de alfabetização da EJA. Ela concluiu que essa busca por escolarização constitui-se primeiramente do momento anterior à matrícula e outro quando as mulheres se organizam para permanecer na escola. A pesquisa constata que para concretizar a busca pela escolarização essas mulheres enfrentam várias restrições, mas principalmente relacionadas ao universo das relações sociais de gênero.

Ainda de acordo com Nogueira (2002), na época de sua dissertação as pesquisas sobre alfabetização da mulher adulta (apesar de haver a concentração dos maiores índices de analfabetismo do país na parcela da população feminina dos grupos etários mais velhos) as políticas públicas educacionais voltadas para a EJA e especialmente para a alfabetização da mulher não haviam incorporado o enfoque do gênero. As mulheres eram apenas vistas como fator de mediação da escolarização dos filhos, o que reforçaria ainda mais os papéis femininos tradicionais.

A pesquisa de Manzato (2007) se aproxima da nossa, pois aborda o retorno de mulheres (nesse caso são 6 mulheres, com idade entre 41 e 58 anos) ao meio escolar, buscando compreender quais as razões e objetivos da volta à escola, as experiências escolares,



os motivos da interrupção ou negação do processo de aprendizado escolar e as implicações na busca pelo reingresso à escola.

Canto (2009) buscou compreender as relações de mulheres trabalhadoras domésticas e alunas da EJA com o saber escolar e com o saber de suas experiências de trabalho. A autora constatou que essas mulheres estabelecem relações invisíveis com o saber das experiências de trabalho e relações contraditórias entre o saber escolar, pois ficam entre o *distanciamento* e a *libertação*.

Costa (2009) investigou os vínculos entre escola, relações sociais de gênero e raça na constituição de jovens negras da EJA em processo de escolarização. A sua pesquisa revelou que as jovens negras ainda têm pouco acesso à escolarização e, em sua maioria, encontram-se no mercado informal de trabalho, particularmente em atividades domésticas (dado observado também em nossa pesquisa). A escola está entre as expectativas e preocupações das jovens negras como valor, necessidade, direito, ou mesmo como busca de autonomia familiar e possibilidade de garantir a sobrevivência.

O trabalho de Valle (2010) investigou as práticas da leitura literária entre mulheres educandas da EJA. Em sua dissertação são descritas e analisadas tanto as práticas como as estratégias que essas mulheres usavam para contrariar os discursos que negam a presença da leitura literária entre esse público. Como resultados, Valle destacou que as trajetórias de vida das mulheres pesquisadas é marcada pelo difícil acesso a materiais escritos, sobretudo na infância e que os padrões são os principais mediadores de leitura desse grupo. Em nosso trabalho essa afirmação não foi comprovada.

Bastos (2011, 2014) pesquisou mulheres estudantes da EJA egressas do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, tendo como objetivo conhecer as trajetórias delas após a conclusão do curso e compreender os efeitos permanentes da escolarização em suas vidas e como essas mulheres avaliam a influência da escola em sua qualidade de vida. O trabalho concluiu que essas educandas valorizavam a escola e atribuíam a ela o aumento da confiança em si mesmas, inserção e reinserção no mercado de trabalho, convivência social e a consciência de serem pessoas portadoras de direitos e deveres. A conclusão aponta que a escola simbolizava para essas educandas a oportunidade de mudança de vida.

Leoncy (2013) utilizou a história oral para discutir as questões de gênero e identidade presentes nas narrativas de mulheres entre 20 e 40 anos que cursavam o equivalente à 8ª série da EJA em uma escola pública da periferia do município de Hortolândia, SP. Vemos uma

proximidade com nossa pesquisa porque a autora buscou entender qual o valor atribuído à educação por essas alunas e como ou se a educação representa alguma mudança para as educandas naquilo que se refere aos papéis sociais tradicionalmente impostos às mulheres.

#### **2.4 Vulnerabilidade social e o conceito de estratégia**

O conceito de vulnerabilidade social – discutido ainda por Kaztman (1999, 2001) e Pizarro (2001) – é, segundo Ximenes (2010), multidimensional, que se refere à condição de indivíduos ou grupos em situação de fragilidade, que os torna expostos a riscos e a níveis significativos de desagregação social. Relaciona-se ao resultado de qualquer processo acentuado de exclusão, discriminação ou enfraquecimento de indivíduos ou grupos, provocado por fatores, tais como pobreza, crises econômicas, nível educacional deficiente, localização geográfica precária e baixos níveis de capital social, humano ou cultural, dentre outros, que gera fragilidade dos atores no meio social (nossas entrevistadas sofrem com praticamente todos os processos e fatores). Para Ruben Kaztman, vulnerabilidade não é sinônimo de pobreza, mas a inclui.

De acordo com Ximenes (2010), as fragilidades na escolarização são um dos fatores que reforçam o quadro de vulnerabilidade social de indivíduos e grupos, principalmente no que se refere ao fluxo escolar (trata-se da análise do comportamento da progressão dos alunos pertencentes a uma *coorte*, em determinado nível de ensino seriado, em relação à sua condição de promovido, repetente ou evadido). Para o autor, são relevantes para a análise da vulnerabilidade social de indivíduos e grupos no campo educacional as taxas de distorção idade-série (inadequação entre a série e a idade do aluno) e as taxas de distorção idade-conclusão (percentual de alunos que concluem o nível de ensino com idade superior à recomendada).

Monteiro (2011) propõe aprofundar o marco conceitual da vulnerabilidade social. Ela destaca como aspecto importante na concepção de vulnerabilidade social é que o referido termo se constitui como um produto negativo da relação entre recursos simbólicos e materiais, de indivíduos ou grupos, e o acesso a oportunidades. Assim,

A vulnerabilidade é entendida como o desajuste entre ativos e a estrutura de oportunidades, provenientes da capacidade dos atores sociais de aproveitar oportunidades em outros âmbitos socioeconômicos e

melhorar sua situação, impedindo a deterioração em três principais campos: os recursos pessoais, os recursos de direitos e os recursos em relações sociais (KAZTMAN, 1999 *apud* MONTEIRO, 2011, p.33).

Ainda segundo Monteiro, os ativos podem ser compreendidos como um conjunto articulado de condições que irão implicar a qualidade, quantidade e diversidade dos recursos internos, os quais devem ser avaliados a partir de quatro aspectos: físico, financeiro, humano e social. Os ativos físicos caracterizam-se pelo meio de vida, como moradia e acesso a bens duráveis e meios de produção da vida material. Os ativos financeiros são os diferentes instrumentos financeiros formais e informais, de acesso a crédito, poupança, cartão de crédito, caderneta, etc. Os ativos humanos, ou capital humano, são definidos pelos recursos que dispõem os lugares em termos de qualidade e quantidade de força de trabalho, bem como investimentos em educação e saúde para seus membros. Os ativos sociais são definidos por meio do atributo coletivo pautado em relações de confiança e reciprocidade, que se manifestam em redes interpessoais. (MONTEIRO, 2001, p. 34-35).

Já o conceito de estratégia proposto por Bourdieu (2004; 2007) nos auxilia a pensar as armas que as mulheres entrevistadas nesta pesquisa utilizam e utilizaram ao longo de suas vidas para viverem nessa sociedade estruturada pela leitura e pela escrita. O autor cita a concepção de Lévi-Strauss, em que estratégia seria sinônimo de escolha, escolha consciente e individual, guiada pelo cálculo racional ou por motivações éticas e afetivas. Porém, essa concepção é muito diferente da dele. Para o sociólogo francês, as estratégias são tomadas de posições apreendidas e realizadas inconscientemente pelo agente que se encontra em disputa no campo social. São resultados de experiências vividas socialmente.

De acordo com Da Cruz (2011), ao serem incorporadas pelos sujeitos, “tais experiências criariam um sistema de disposições, o *habitus*, que produziria estratégias que se ajustariam às diversas situações em que os sujeitos estivessem envolvidos” (DA CRUZ, 2011, p.57-58). Desse modo, os indivíduos agem pelo senso prático do jogo, não atuando mecanicamente e nem calculando racionalmente suas ações. Assim, a experiência já incorporada torna o sujeito capaz (ou não) de construir espontaneamente estratégias necessárias às necessidades de sobrevivência: “o bom jogador faz a todo instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda e exige. Isso supõe uma invenção permanente, indispensável para se adaptar às situações indefinidamente variadas, nunca perfeitamente idênticas” (BOURDIEU, 2004, p. 81).

Para Trigo (1998), Bourdieu vê a estratégia como um instrumento de ruptura com o objetivismo e com a ideia de ação sem sujeito suposta pelo estruturalismo. Para ela, ao construir sua teoria na prática, o autor define a estratégia como produto do senso prático, de um determinado jogo social, historicamente definido, que os indivíduos aprendem desde a infância participando dele. De acordo com Trigo, ainda que seja exigido do agente uma ponderável dose de adaptabilidade às novas circunstâncias, suas ações não são produto de regras exteriores.

### 3. OS SUJEITOS DA PESQUISA

*Não fomos vencidas pela anulação social,  
Sobrevivemos à ausência na novela, no comercial;  
O sistema pode até me transformar em empregada,  
Mas não pode me fazer raciocinar como criada;  
Enquanto mulheres convencionais lutam contra o machismo,  
As negras duelam pra vencer o machismo,  
O preconceito, o racismo  
(Yzalú)*

Nossas colaboradoras serão apresentadas mais detalhadamente mais adiante, mas organizamos um quadro síntese para uma apresentação geral:

QUADRO 1- PERFIL FAMILIAR DAS ENTREVISTADAS

Entrevistada	Idade	Local de nascimento	Número de irmãos	Estudou quando criança?	Irmãos estudaram?	Os pais estudaram?
<b>Maria de Fátima</b>	67 anos	Iapu/MG	10 (é a 2ª filha)	Não	Só os irmãos homens.	Não
<b>Maria de Lourdes</b>	67 anos	Botafogo/RJ	5 (é a mais nova)	Não	Não	Não
<b>Maria das Graças</b>	60 anos	Veredinha/MG	12 (é a 5ª filha)	Não	Só a caçula.	Não
<b>Maria Eliza</b>	33 anos	Belo Horizonte/MG	7 (é a 6ª filha)	1ª e 2ª séries	Só o caçula.	Não
<b>Maria Luiza</b>	27 anos	Belo Horizonte/MG	2 (é a mais nova)	Muito pouco	Muito pouco	Não se lembra

É possível observarmos que, de modo geral, a origem de família numerosa é comum entre elas. Os irmãos, assim como os pais, também não se escolarizaram. O próximo quadro apresenta as atuais profissões, o rendimento mensal e quando as entrevistadas começaram a trabalhar:

QUADRO 2 – PERFIL PROFISSIONAL DAS ENTREVISTADAS

Entrevistada	Profissão	Rendimento mensal	Quando começou a trabalhar
<b>Maria de Fátima</b>	Aposentada, recebe pensão do marido e é passadeira.	Pensão do marido + aposentadoria + roupas que lava	Na roça, ainda criança, colhendo arroz.
<b>Maria de Lourdes</b>	Não trabalha e não é aposentada	R\$79,00 (Bolsa Família)	7 anos – quando uma mulher a tirou da “creche” e a levou para casa dela.
<b>Maria das Graças</b>	Aposentada	1 salário (aposentadoria)	Trabalhava na roça desde criança para ajudar a mãe (pai faleceu cedo).
<b>Maria Eliza</b>	Empregada doméstica e diarista	1 salário (na carteira) e as diárias	Aos 9 anos quando a mãe saiu de casa.
<b>Maria Luiza</b>	Faxineira com carteira assinada e diarista	R\$437,00 na carteira (meio salário mais benefícios) + trabalho como diarista	Aos 9 anos, quando morava na casa das pessoas e trabalhava em troca de um lugar pra dormir.

Percebemos que as mulheres da pesquisa recebem baixos salários e exercem função pouco especializada. Maria de Fátima, Maria Eliza e Maria Luiza trabalham em mais de um emprego para complementarem a renda. Todas começaram a trabalhar ainda na infância.

Das cinco mulheres, Lourdes, Graça e Eliza se separaram de seus companheiros, Fátima é viúva e Luiza é a única casada. Quanto ao número de filhos, Maria de Fátima e Maria das Graças têm três, Maria de Lourdes e Maria Luiza, apenas um filho e Maria Eliza não tem filhos. Seguem algumas informações sobre os filhos e filhas de nossas interlocutoras:

QUADRO 3 – PERFIL FAMILIAR ATUAL DAS ENTREVISTADAS

Entrevistada	Quantos filhos e filhas	Idade dos filhos e filhas	Escolaridade dos filhos e filhas	Profissão dos filhos e filhas
<b>Maria de Fátima</b>	3 (2 homens e 1 mulher)	51 anos 39 anos 32 anos	Os mais velhos: fundamental incompleto e o caçula ensino médio completo	O mais velho é locutor de rádio, a filha é empregada doméstica e o mais novo é gerente de uma loja de roupas em um shopping.
<b>Maria de Lourdes</b>	1 (homem)	27 anos	Fundamental incompleto	Lixeiro
<b>Maria das Graças</b>	3 (2 homens e 1 mulher)	34 anos 27 anos 23 anos	Todos concluíram o ensino médio	O mais velho é concursado no Banco do Brasil; o segundo filho trabalha em uma multinacional; a caçula é cozinheira
<b>Maria Eliza</b>	0	-	-	-
<b>Maria Luiza</b>	1 (homem)	10 anos	Cursando 5º ano	-

Verificamos, quanto à formação escolar, que quatro deles, ou seja, a metade do total de oito não completou o ensino médio. Contudo, o mais jovem está na série correspondente à sua idade.

O último quadro faz uma síntese da vida escolar das nossas entrevistadas, mostrando o porquê delas não terem estudado ou o porquê de terem interrompido os estudos, a série que estão cursando na EJA e os obstáculos para frequentar as aulas:

QUADRO 4 – PERFIL ESCOLAR DAS ENTREVISTADAS

Entrevistada	Porque não estudou	Série que está cursando	Dificuldades de frequentar as aulas
<b>Maria de Fátima</b>	Só os irmãos homens estudaram. Morava na roça, a escola era muito longe e o pai dizia que mulher não precisava estudar.	2ª série	Doenças (tem muitas dores nas pernas e na coluna)
<b>Maria de Lourdes</b>	Os pais morreram quando era criança. Ela viveu em um orfanato por um tempo e começou a trabalhar quando foi morar com a mulher que a trouxe do RJ para BH.	1ª série	Ter que cuidar dos netos que foram morar com ela.
<b>Maria das Graças</b>	Morava na roça, não tinha escola. Trabalhava na colheita desde muito nova. Começou a trabalhar em casas de família depois que o pai faleceu para criar os irmãos que eram muito novos.	2ª série	Cuidar dos netos; Problemas com sua saúde e da mãe; compromissos na igreja.
<b>Maria Eliza</b>	Apanhava na escola de um grupo de meninas. Ficou constrangida depois que urinou na roupa em sala. O pai era falecido e a mãe saiu de casa, depois disso ela começou a trabalhar como doméstica aos 9 anos.	2ª série	Desânimo, cansaço e falta de apoio da mãe.
<b>Maria Luiza</b>	Mãe e padrasto mudavam-se muito. Começou a trabalhar com 9 anos, depois que a mãe suicidou-se e ela e a irmã passaram a viver de favor na casa de conhecidos.	4ª série	Cansaço, desânimo e dificuldade de aprender.

Agora, apresentaremos cada colaboradora, indicando as informações básicas para conhecermos melhor a vida dessas mulheres e suas estratégias de sobrevivência nessa sociedade grafocêntrica.

### 3.1 Maria de Fátima

*Mas é preciso ter força  
É preciso ter raça  
É preciso ter gana sempre  
Quem traz no corpo a marca  
Maria, Maria  
Mistura a dor e a alegria  
(Milton Nascimento e Fernando Brant)*

Maria de Fátima tem 67 anos, é uma mulher ativa, tem cabelos curtos, sempre pintados e autodeclara-se branca<sup>7</sup>. Nasceu em Iapu<sup>8</sup>, no Vale do Aço, em Minas Gerais. As duas entrevistas foram realizadas em sua residência, no Aglomerado da Serra. Fátima ficou muito feliz em nos receber em sua casa e preparou um farto café da tarde.

Maria de Fátima vem de uma família numerosa: seus pais tiveram onze filhos, sendo cinco homens e seis mulheres e só os irmãos homens estudaram na infância. Nossa entrevistada é a segunda mais velha. O pai trabalhava na roça e a mãe era dona de casa e era responsável por cuidar dos filhos. Seus pais não estudaram: a mãe não sabia assinar o nome, o pai não lia, mas assinava.

Ela tem três filhos: dois homens e uma mulher. O filho mais velho tem 51 anos, a filha do meio, 39 anos e o caçula tem 32. O mais velho foi criado pela sogra dela em sua cidade natal, é locutor de rádio (estudou até a sexta série); a filha do meio trabalha como diarista (abandonou os estudos na 4ª série, quando começou a trabalhar e se sentia cansada, mas sabe ler e escrever muito bem, nas palavras da mãe) e o mais novo é gerente em uma loja de roupas no shopping (terminou o ensino médio).

É interessante observar que a filha tem quase a mesma trajetória da mãe: não concluiu o ensino fundamental (embora a filha seja alfabetizada e tenha estudado até os dez anos), ambas trabalham em emprego doméstico remunerado e casaram-se aos dezesseis anos. Sobre o estudo dos filhos, ela afirma que as oportunidades que ela não teve ela passou para os filhos, que deu o melhor para eles. Embora apenas o caçula tenha concluído o ensino médio, para Maria de Fátima ela fez o melhor que pode pela escolarização dos filhos.

---

<sup>7</sup> Pela sua auto-classificação ela é branca, porém nossa heteroclassificação aponta nossa colaboradora como uma mulher parda.

<sup>8</sup> Município mineiro localizado a 255 km de Belo Horizonte. (Disponível em: <http://www.distanciaentrecidades.com.br>. Acesso em 25 de janeiro de 2016, às 17h:55min).



Nossa entrevistada criou os filhos mais novos praticamente sozinha, pois o marido faleceu há mais de trinta anos. De acordo com suas memórias, ele sentiu uma forte dor de cabeça, fez exames e descobriu um tumor em estágio avançado que acabou com sua vida em seis meses. Ela estava grávida na época em que descobriram essa doença e quando seu marido faleceu, o filho caçula não tinha completado dois meses.

Por causa do casamento dos filhos, Fátima mora sozinha em sua casa própria – uma casa ampla, arejada, no Aglomerado da Serra, bem no início da comunidade. É uma casa grande, muito limpa e organizada, com móveis novos e que passou por uma reforma entre a primeira e a segunda entrevista. Ela tem três quartos, dois banheiros, uma cozinha grande, copa e terraço, onde geralmente acontecem as comemorações da família.

Uma de suas atividades preferidas é cozinhar. Ela é conhecida por ter uma “mão” muito boa para fazer comida. Mas ela nos conta que sente muita falta de saber ler e escrever sozinha para preparar as receitas que vê na televisão, pois na hora de fazer sempre fica faltando alguma coisa que ela não sabe identificar o que é pela falta do registro em receita. Ela afirma que não tem o hábito de sair de casa, pois está muito cansada, mas às vezes frequenta algumas igrejas evangélicas próximas a sua casa, a convite de sua nora ou de suas amigas. Além de ir trabalhar e ir para escola, ela faz hidroginástica em uma academia próxima ao seu local de trabalho, a pedido do médico, na tentativa de diminuir as dores que sente na coluna e nas pernas.

### **3.2 Maria de Lourdes**

*Maria, Maria  
É o som, é a cor, é o suor  
É a dose mais forte e lenta  
De uma gente que ri  
Quando deve chorar  
E não vive, apenas aguenta.  
(Milton Nascimento e Fernando Brant)*

Maria de Lourdes afirma ter 67 anos, embora aparente ter mais idade. É uma mulher tímida, anda sempre com a cabeça baixa, tem uma expressão triste e sofrida, fala sempre baixo e às vezes não é possível compreender o que ela diz. Ela se autodeclara uma mulher morena. Nasceu em Botafogo, no Rio de Janeiro, e não sabe explicar há quanto tempo está em

Belo Horizonte. Nossa entrevistada mostrou dificuldades em lembrar datas, idades e em organizar os acontecimentos de sua vida. As duas entrevistas com ela foram realizadas no colégio, fora do horário das aulas, por escolha da nossa colaboradora que se mostrou envergonhada de nos receber em sua casa.

Ela conta que teve cinco irmãs, mas não se lembrou dos nomes nem da diferença de idades. Ela afirma que era filha caçula. São poucas as lembranças de seus pais também. De acordo com ela, o pai era pedreiro e a mãe, dona de casa. Eles nunca estudaram e não sabiam assinar os nomes. Os dois eram pessoas idosas e doentes e faleceram quando ela era bem nova. Depois da morte dos pais, Maria de Lourdes foi morar no que ela chama de “*creche*”. Pelos seus relatos ela ficava o tempo todo nesse local, inclusive dormia lá e com isso chegamos à conclusão que era uma espécie de orfanato, abrigo, no qual ela ficou por cerca de um ano.

Ainda sem saber precisar quando, nossa colaboradora conta que foi trazida para Belo Horizonte por uma mulher: “*Eu vim pra cá miúda, pequenininha! É por isso que eu não lembro mais!*”<sup>9</sup>. Luzia, a senhora que a tirou da “*creche*”, a criou. Ela viveu na casa de Luzia até os quarenta anos, quando conheceu Raimundo, o pai de seu filho, e começaram a namorar, até que ela engravidou e foi viver com ele no Aglomerado da Serra. Raimundo era viúvo e tinha quatro filhas.

Atualmente ela e Raimundo, que tem cerca de 86 anos e está “*acamado*”, são separados. Ambos moram no mesmo lote. Ele, em um barracão enquanto ela mora “*de favor*”, segundo suas próprias palavras, num cômodo que sequer tem banheiro, o que a faz usar o da casa de Raimundo. Nesse cômodo, ela tem uma cama, um guarda-roupa, uma televisão, um rádio, uma geladeira e um fogão. Faz-se necessário salientar que, embora quase sem espaço, nesse cômodo ela também cozinha. Cumpre ressaltar também que uma das filhas de Raimundo pediu que ela fosse embora, o que ela não fez porque não tem dinheiro para pagar aluguel.

Seu filho, Marcelo, tem 27 anos e tem quatro filhos e filhas, com idade de 6, 4, 3 anos e uma menina com apenas alguns meses.

No momento da primeira entrevista, Lourdes morava sozinha. Já durante a segunda entrevista, percebemos uma grande mudança na vida de Maria de Lourdes. Seu filho Marcelo

---

<sup>9</sup> Contrariando as normas da ABNT, para não sobrecarregar o texto com notas de rodapé, optamos por apresentar os trechos coletados nas entrevistas (informação verbal), em itálico e entre aspas. Esclarecemos também que eles foram reproduzidos na íntegra.

separou-se da esposa e foi morar com ela, levando dois de seus quatro filhos. A mãe das crianças ficou com as meninas e o pai ficou com os meninos (de três e quatro anos). Agora nossa entrevistada passa o dia “*por conta*” dos netos – dá comida, cuida, leva e busca na creche.

Além disso, ela revelou que como tem apenas uma cama de solteiro em seu cômodo, ela optou por dormir no chão e deixar a cama para seu filho e seus netos.

Apesar dessas alterações em sua vida, ela não esconde a felicidade em ter o filho e as crianças morando com ela e afirma não querer mudar nada em sua vida.

### 3.3 Maria das Graças

*Mas é preciso ter manha  
É preciso ter graça  
É preciso ter sonho sempre  
Quem traz na pele essa marca  
Possui a estranha mania  
De ter fé na vida  
(Milton Nascimento e Fernando Brant)*

*Porque a vida da gente é o que a gente é, e eu batalhei muito, eu comecei a trabalhar cedo. Foram muitas conquistas, foi muita batalha, muito choro, muita lágrima, muito cansaço. (Maria das Graças)*

Maria das Graças tem 60 anos e autodeclara-se parda. Ela nasceu em Veredinha<sup>10</sup>, Minas Gerais. A primeira entrevista foi realizada no colégio, fora do horário das aulas. Ela apresentava certo receio em realizar a entrevista em sua residência, pois dizia que sua casa “*não é bonita*”. Para marcar a segunda entrevista sugerimos que ela escolhesse o local e então Maria das Graças fez o convite para conhecermos sua residência, no Aglomerado da Serra.

Nossa entrevistada nasceu em uma família numerosa, seus pais tiveram doze filhos: cinco mulheres e sete homens. Graça é a quinta filha. Seus pais, que trabalhavam em plantações na roça, nunca tiveram a oportunidade de estudar, não sabiam assinar o nome.

---

<sup>10</sup>Município mineiro localizado a 310 km de Belo Horizonte. (Disponível em: <http://www.distanciaentrecidades.com.br>. Acesso em 27 de janeiro de 2016, às 16h:45min)

Apenas a irmã caçula da família estudou, pois foi morar com o irmão mais velho que se casou em São Paulo.

Graça relata que não teve infância, pois o pai faleceu quando ela era muito nova, deixando a mãe grávida da irmã caçula e, por isso, desde cedo ela teve de trabalhar.

Maria das Graças é solteira e tem três filhos: Marcos, de 34 anos; Ricardo, de 27 anos e Rute, de 23 anos. Os dois filhos são casados, a filha é solteira e saiu de casa para trabalhar em um restaurante em São Paulo. Nossa entrevistada tem três netos, que são suas paixões.

Graça conta que seus filhos mais velhos foram registrados apenas no nome dela: o pai do mais velho não quis assumi-lo. Ao receber a notícia da gravidez de Graça, ele pediu demissão de um emprego em uma montadora multinacional e foi embora para São Paulo, não chegando a conhecer a criança. Graça nunca mais teve notícias dele. O segundo filho, Ricardo, é fruto de um relacionamento que ela teve com um homem que ela descobriu ser casado no dia em que foi contá-lo de sua gravidez. Ao perceber que foi enganada, Graça ficou com medo e não comunicou a ele e nem a ninguém da família desse homem que ela estava grávida e que ele era o pai. Já o pai de Rute chegou a viver com ela e os filhos por um curto tempo, foi ele quem fez o registro da filha e a ajudou na educação das crianças no tempo em que viveram juntos. Mas o relacionamento também não deu certo e eles se separaram.

Atualmente Maria das Graças reside sozinha, em uma casa de sua propriedade, no Aglomerado da Serra. Sua casa tem dois quartos, banheiro, sala, cozinha e uma varanda. Ela nos explicou que as casas na favela não têm escritura, apenas nota de compra e venda. Contou também que no início morava de aluguel, mas trabalhou muito para juntar dinheiro e conseguir comprar sua casa, que era bem simples, feita de adobe. Ela teve que mandar derrubar e construir uma nova, mas explicou que não *investiu* muito na casa, no sentido de trocar os pisos e fazer muitas melhorias, porque seu sonho é mudar-se de lá. Seu desejo é morar perto dos filhos e em uma casa onde possa plantar e criar galinhas.

Sobre a escolarização dos filhos, nossa colaboradora conta que todos começaram a ler muito cedo, nunca deram nenhum tipo de problema na escola. Eles faziam as atividades escolares sozinhos porque ela não sabia e não tinha tempo de ensinar.

O fato de não ter tido praticamente ninguém para dividir o cuidado dos filhos e somados às despesas da casa fizeram com que Graça trabalhasse muito e quase não tivesse tempo para os filhos. Ela conta que, por trabalhar o dia inteiro, o filho mais velho cuidava dos mais novos, levando-os para a escola, ensinando-os o dever de casa. Ela pedia aos vizinhos

para observá-los indo para escola e atravessando a rua. Todos os seus filhos terminaram o ensino médio. Marcos, o filho mais velho e que sempre gostou de estudar, fez alguns cursos técnicos e passou em um concurso do Banco do Brasil. Um de seus patrões disse certa vez que ele era superdotado, pois tinha uma inteligência fora do comum.

### 3.4 Maria Eliza

*Maria, Maria  
É um dom, uma certa magia  
Uma força que nos alerta  
Uma mulher que merece  
Viver e amar  
Como outra qualquer  
Do planeta  
(Milton Nascimento e Fernando Brant)*

Maria Eliza tem 33 anos e autodeclara-se parda. É uma jovem bonita, alegre, está sempre com os cabelos escovados, as unhas feitas e maquiada. Ela nasceu em Belo Horizonte, Minas Gerais, e nunca saiu dessa cidade. A nossa primeira entrevista foi realizada no colégio, fora do horário das aulas. Ela também foi uma das entrevistadas que apresentava receio de realizar a entrevista em sua residência porque havia um ponto de venda de drogas no caminho de sua casa, onde alguns usuários ficavam, o que a constrangia.

Para a segunda entrevista surgiu de Maria Eliza o convite para conhecermos a casa de sua mãe (no Aglomerado da Serra), onde ela mora. A residência é própria, está sendo reformada e de acordo com ela, tratava-se de um lugar que ela tinha vergonha de receber alguém, pois a casa era feita com tijolos de barro, o que supomos adobe. Há dois anos os irmãos se uniram para arrumá-la. Eliza conta que trocou praticamente todos móveis e colocou o piso de seus sonhos, “*tudo muito devagar e com muito sacrifício*”, segundo ela.

Nossa entrevistada é solteira e não tem filhos. Ela morou com um rapaz por três anos, mas o relacionamento não deu certo. Ele a traiu e ela voltou para casa da mãe, fato que a deixa envergonhada, pois sua mãe não aceita a filha ser uma mulher separada e ter voltado para casa, apesar de Maria Eliza ajudá-la com relação a medicamentos e nas tarefas da casa. Ela pretende sair de casa e arrumar um canto só seu para não ter que ouvir as ofensas da mãe.

Os pais de Eliza tiveram, juntos, oito filhos: cinco mulheres e três homens, dos quais ela é a mais nova. Sua mãe teve um filho, hoje com 22 anos, com outro companheiro. Esse irmão mais novo é o orgulho de Eliza pois foi o único da família que completou o ensino médio e hoje vive em uma cidade do interior como pastor, responsável por uma igreja evangélica.

Ainda sobre seus pais, ela informou que eles não tiveram a oportunidade de estudar não assinavam o nome. A mãe nunca trabalhou fora. O pai era carroceiro, faleceu quando ela tinha quatro anos.

### 3.5. Maria Luiza

*Mas é preciso ter força  
É preciso ter raça  
É preciso ter gana sempre  
Quem traz no corpo a marca  
Maria, Maria  
Mistura a dor e a alegria  
(Milton Nascimento e Fernando Brant)*

*Minha vida dá um livro!(Maria Luiza)*

Maria Luiza tem 27 anos e autodeclara-se preta. Ela nasceu em Belo Horizonte, MG, mas passou parte de sua infância no interior do estado, na cidade de Sobrália<sup>11</sup>. A primeira entrevista foi realizada em sua residência, no Aglomerado da Serra, em uma tarde de sábado, após várias tentativas. Já a segunda foi feita no colégio, fora do horário das aulas, atendendo seu desejo.

Maria Luiza é a caçula e tem uma irmã que nasceu com uma deficiência que ela não soube explicar: puxa a perna e é deficiente da mão. Os outros irmãos (que ela não sabe dizer quantos, acredita serem dois meninos e uma menina) morreram muito novos, ainda bebês.

---

<sup>11</sup>Município mineiro localizado a 300 km de Belo Horizonte. (Disponível em: <http://www.distanciaentrecidades.com.br>. Acesso em 17 de janeiro de 2016, às 12h45min).

Sobre seus pais, Maria Luiza não soube dizer se eles estudaram ou não, pois tem poucas lembranças, já que quando ambos faleceram ela era muito nova. Ela lembra apenas que o pai trabalhava como servente de pedreiro e que a mãe nunca “*trabalhou fora*”, era dona de casa.

Nossa colaboradora disse, em nossa primeira entrevista, que seu estado civil era *solteira* porque ela ainda não tinha realizado o sonho de casar-se oficialmente. Na segunda entrevista ela anunciou que a realização desse sonho já tinha data marcada, outubro de 2015, o que de fato aconteceu.

Quando Maria Luiza foi morar com seu companheiro, há 16 anos, ela tinha apenas 11 anos e ele 20 anos. Essa união deu-se, segundo sua própria declaração, porque ela não tinha onde morar e não queria depender da caridade das pessoas. Eles se conheceram quando ela morava na casa de conhecidos e começaram a namorar.

Assim como as outras casas do Aglomerado da Serra, a casa de Maria Luiza não possui escritura, pois o terreno foi ocupado. Eles não pagam aluguel – a casa foi cedida pela mãe de seu companheiro que “*fez um papel*” passando para o filho a casa, mas ela não sabe com quem está esse documento. Eles moram na parte de baixo e estão construindo (acerca de 3 anos) uma casa nova, do jeito que sempre sonharam. O próprio marido é quem constrói. Maria Luiza conta que antigamente ele ajudava mais nas tarefas de casa, mas agora com a obra ele tem ajudado menos. Depois que a casa do andar superior estiver pronta, pretendem alugar a casa de baixo.

Maria Luiza é a única colaboradora casada de nossa pesquisa. Ela reside com o marido (que trabalha como porteiro) e com o filho que tem 10 anos e está no 5º ano do ensino fundamental. Segundo suas informações, ele não dá nenhum trabalho na escola. Ela sempre conversa com a professora para saber como seu filho está e ela nunca reclamou de nada, o filho nunca foi reprovado. Sobre a alfabetização do filho, Maria Luiza diz que “*foi devagarzinho*”, pois ele é muito tímido e sério, não gostava de ler perto dos pais. Quando perguntada sobre quem ajudava seu filho a fazer o dever de casa, ela explica que ele sempre o fez sozinho, sem pedir ajuda. Quando ela oferecia auxílio, ele dizia: “*você também não vai saber, mãe!*”.

. Ela não gosta muito de sair, prefere fazer um churrasco em casa. Em seu tempo livre, ela às vezes leva o filho ao parque e ao clube. Sobre a maternidade, nossa entrevistada conta que engravidou aos 16 anos, que não foi planejado, mas ela nunca evitou. De acordo com ela,

a gravidez foi tranquila. Sobre ter mais filhos, ela e o marido pretendem ter mais dois. Primeiro tentarão uma menina, mas se for menino ela tentará uma menina depois. Os planos de engravidar são para quando ela acabar de construir sua casa, tiver um carro e conseguir melhorar um pouco a vida.

Quanto à vida no Aglomerado da Serra, Maria Luiza afirma que gosta de morar lá e que o local onde fica sua casa é tranquilo, que as crianças brincam o dia inteiro na porta de casa e sem nenhum problema – o que é destoante com a história que ela conta do dia que desceu no meio de um tiroteio para a maternidade.



## 4. PROBLEMATIZANDO AS DESCOBERTAS

Percebemos que a vida dessas mulheres é marcada por pouca ou nenhuma oportunidade. As formas de exclusão em que estão inseridas (exclusão econômica, da escola, local de moradia) trazem limitações à vida delas quanto à autonomia, à cidadania, ao acesso à saúde, ao deslocamento pela cidade, à busca por melhores empregos e melhores condições de vida. Essa realidade é inegável. Contudo, queremos mostrar também o quadro de resistência vivenciado por elas para atualmente estarem em uma situação de vida melhor do que a do passado, com projetos para o futuro, embora ainda haja alguns pontos a avançar.

Na primeira parte deste capítulo traremos o *quadro de ausências* e na segunda parte, o *quadro de resistência*, em que se revela a resiliência dessas mulheres e as estratégias que elas estabeleceram para resistir e superar as dificuldades.

### 4.1. Quadro de ausências

Foi possível observar trajetórias comuns entre as colaboradoras: abandono, pobreza, violência doméstica, trabalho infantil, baixos salários, dificuldades em assumirem-se como mulheres negras. Confirmamos o que Souza, A. (2015) destacou: homens e mulheres que não têm acesso à leitura e à escrita têm reduzida sua condição de exercício da autonomia. Mais do que o conhecimento das letras e dos números, não saber ler e escrever coloca-os em uma posição de submissão, vergonha e dependência.

Primeiramente, no tocante ao quadro de ausências, elucidaremos três categorias (trabalho, abandono e pobreza), deixando a violência doméstica e a dificuldade que elas demonstraram em se assumirem como negras para um segundo momento. Aqui cabe ressaltar que a opção por essa dinâmica adveio do fato de que ao abordarem a temática violência doméstica elas o fizeram com maior dificuldade, com maior resistência. Com relação à segunda temática, ou seja, a dificuldade de se assumirem como negras, mereceu uma seção em separado por ter sido fruto das nossas observações e não de informações declaradas das entrevistadas.

Cumpramos ainda salientando que para finalizar o tópico quadro de resistência, optamos por fazer salientando as razões das entrevistadas não terem tido a oportunidade de frequentar a escola quando crianças e o porquê delas, agora, na vida adulta, optarem por estudar. A nossa

intenção quanto a essa particularidade foi demonstrar que, embora algumas entrevistadas tenham conseguido independência econômica e até residir em casa própria, todas elas são condicionadas a terem de valer-se de estratégias para superarem a lacuna decorrente do fato delas possuírem quase ou nenhum domínio da escrita e da leitura em um universo geográfico todo regido por essas duas categorias.

#### **4.1.1. Trabalho, abandono e pobreza**

*Eu só trabalhava, trabalhava, trabalhava! Todas as férias que eu tinha eu vendia, pra comprar minha casa... Pra cuidar dos meus filhos. (Maria das Graças).*

*“Quando eu era criança eu ia pra escola pra comer, não era pra estudar. Nessa época a barriga roncava...” (Maria Eliza).*

Foi possível observar nas histórias de vida de nossas colaboradoras três características em comum. A primeira é o trabalho infantil, bem precoce: muitas mulheres não sabem precisar nem a idade com que começaram a trabalhar, de tão novas que eram.

Percebemos na vida das entrevistadas e em outros relatos de estudantes da EJA que a grande maioria dos analfabetos é constituída por pessoas oriundas do campo, de municípios pequenos, nasceram em famílias com muitos filhos e geralmente muito pobres. O trabalho na roça frequentemente era iniciado na infância. Esse fato nos remete a Galvão e Di Pierro, pois

o trabalho precoce na lavoura, as dificuldades de acesso ou a ausência de escolas na zona rural impediram ou limitaram os estudos dessas pessoas na infância ou na adolescência. Nessas famílias, onde os adultos não estudaram, os saberes adquiridos no trabalho costumavam ser mais valorizados que os conhecimentos veiculados pela escola (GALVÃO e DI PIERRO, 2007, p. 16).

De acordo com o Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador<sup>12</sup>, o trabalho infantil refere-se às atividades econômicas

---

<sup>12</sup> Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/fiscalizacao-combate-trabalho-infantil>. Acesso em: 28/01/2016, às 13h24min).

e/ou atividades de sobrevivência, com ou sem finalidade de lucro, remuneradas ou não, “realizadas por crianças ou adolescentes em idade inferior a 16 anos, ressalvada a condição de aprendiz a partir dos 14 anos, independentemente da sua condição ocupacional”. (BRASIL, 2011b, p.6). Por terem começado a trabalhar tão novas, o trabalho infantil caracteriza uma etapa da vida que elas não querem recordar – é comum as entrevistadas afirmarem que “não tiveram infância” e que as lembranças dessa época da vida não são boas. Sabemos que o período de infância dessas mulheres teve pouco espaço para brincadeiras porque foi marcado pelo trabalho.

Na maioria das histórias aparece corriqueiramente o trabalho infantil não remunerado, demonstrando uma espécie de continuidade da escravidão – esse tipo de trabalho doméstico é impregnado das memórias do trabalho escravo: não há direitos trabalhistas, não há carga horária a ser cumprida, trabalham-se todos os dias da semana em troca de um local para morar e por alimentação. Essa equiparação com a escravidão também se repete quando elas crescem e vão trabalhar em casas onde também dormem<sup>13</sup>.

Kofes (2001) relaciona a escravidão com as empregadas que dormem no emprego pois, mesmo sendo assalariadas, elas não possuem tempo livre, além de iniciarem essa profissão muito cedo, ainda na infância. Essa autora afirma que todas essas características fazem dessas empregadas serem *mais escravizadas*. Maria de Lourdes, Maria das Graças, Maria Eliza e Maria Luiza já passaram por isso e afirmam ser a pior relação de trabalho: “*É péssimo! É a pior coisa do mundo! A exploração come solta! Ia dormir meia noite, acordava cinco e meia. É muito ruim! Trabalhar de dormir é vida de cachorro!*” (Maria Eliza).

Outra característica similar nas vidas das colaboradoras é o abandono: várias delas não foram criadas por suas famílias por diversos motivos – os pais faleceram e a filha foi enviada para um abrigo; o pai não teve condições de criar as filhas depois da morte da mãe; a mãe fugiu de casa e os filhos ficaram sem assistência, e por isso foram cuidados por terceiros; elas, na adolescência, se mudaram para a cidade grande para trabalhar e não conviveram com suas famílias.

---

<sup>13</sup> A tese de doutoramento de Ludimila Corrêa Bastos, intitulada *Trabalho doméstico, EJA e representações de gênero*, está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG e tem previsão de defesa para 2017. Ela analisará as representações de gênero construídas e vivenciadas por empregadas domésticas, alunas e ex-alunas do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos, incluindo as empregadas que dormem em seus empregos.

Há em comum também a vida marcada pela pobreza – famílias na maioria das vezes muito numerosas, pais analfabetos e com profissão pouco especializada, poucos recursos econômicos e às vezes até situações de falta de alimento.

No texto *Ser mulher, mãe e pobre*, Fonseca (1997) constata que no Brasil, desde o século XVIII, as mulheres pobres sempre trabalharam fora de casa, pois às vezes o salário do marido não supria as necessidades domésticas ou as mulheres separavam-se e precisavam sustentar suas famílias. Observamos, então, que as mulheres das camadas populares não precisaram lutar junto com o movimento feminista para entrarem no mercado de trabalho, elas já tentavam escapar da miséria por seu próprio trabalho.

De acordo com Resende (2008), 20% das mulheres que trabalham no Brasil são empregadas domésticas. Todas as nossas colaboradoras exercem atualmente ou já exerceram essa função. Veremos agora um enfoque particularizado do trabalho, abandono e pobreza nos relatos das entrevistadas.

a) Maria de Fátima:

Maria de Fátima trabalhava na roça colhendo arroz, desde muito nova. Aos 16 anos ela se casou, teve o primeiro filho e então o marido decidiu sair da cidade natal no interior e os dois mudaram-se para Belo Horizonte, deixando o filho mais novo aos cuidados de sua sogra. Após a morte do marido, ela, além de cuidar dos dois filhos, teve que trabalhar para complementar a renda da família. Nossa entrevistada confessa que teve medo de não conseguir criar os filhos, tinha muito medo deles passarem fome. Assim, ela trabalhava muito e todo o dinheiro era para sustentar a casa.

Fátima trabalhou como lavadeira e passadeira de roupas, mas por questões econômicas houve uma mudança em seus serviços: ela lavava as roupas em casa, mas com o aumento das contas de luz e de água ela achou melhor lavar e passar as roupas na casa dos patrões. Para tanto, ela deixava os filhos na creche ou escolinha e ia para as casas onde trabalhava.

Atualmente ela trabalha em quatro residências, como passadeira. Além do dinheiro das roupas, ela recebe uma pensão pela morte do marido (um salário mínimo) e sua própria aposentadoria (também um salário mínimo), sendo a colaboradora de nossa pesquisa que possui a maior renda. Ela conta que conseguiu se aposentar com a ajuda de uma de suas patroas que a aconselhou a pagar seu INPS para ter uma segurança maior quando não

conseguisse mais trabalhar. Essa patroa comprou o carnê e não deixava ela esquecer de pagá-lo, conferindo todos os meses se estava tudo correto.

b) Maria de Lourdes

Maria de Lourdes afirma que a mulher que a tirou do abrigo não a levou para sua casa para trabalhar, mas ela tinha que ajudar nos trabalhos domésticos: lavar, limpar e cozinhar, mesmo com a pouca idade (cerca de oito anos). Ela não recebia salário, trabalhava em troca de comida e moradia e tinha um quarto separado do quarto dos filhos dessa senhora.

Nossa entrevistada conta que também trabalhou em uma outra casa de família por doze anos, como empregada doméstica. Lá ela lavava, passava, cozinava e não tinha carteira assinada. Na época em que trabalhava nessa residência, Lourdes dormia no emprego porque ficava longe para voltar pra casa. Assim, ia apenas aos finais de semana para casa de Luzia, a mulher que a trouxe para Belo Horizonte.

Percebemos que Maria de Lourdes não considerava o trabalho doméstico, mesmo que remunerado, como um emprego, pois ela chegou a dizer que nunca trabalhou.

Como ela nunca teve a carteira assinada, não conseguiu se aposentar e não tem nenhum tempo de contribuição previdenciária. Atualmente, Lourdes sobrevive com um benefício social no valor de R\$79,00, que ela chama de Bolsa Família (não foi possível comprovar essa informação). Além desse dinheiro, ela recebe a ajuda de uma igreja e ganha uma cesta básica. Quando morava sozinha, passava por necessidades diversas: algumas vezes já chegou à escola passando mal por não ter almoçado e reclamando que não tinha feito comida porque o gás havia acabado e não tinha dinheiro para comprar outro. Por alguns momentos foi necessária a intervenção dos colegas e professores do colégio que organizaram uma cesta de alimentos e coletaram dinheiro para a compra do gás.

c) Maria das Graças:

Como já mencionado anteriormente, depois da morte precoce do pai, Maria das Graças e todos os irmãos mais velhos tiveram que trabalhar na roça para ajudar a mãe, que ainda estava grávida da irmã caçula. Algum tempo depois surgiu a oportunidade de Graça

mudar-se para Belo Horizonte, trabalhar e mandar algum dinheiro para a família que continuava no interior.

Na capital mineira, nossa entrevistada trabalhou em conservadoras, empresas que prestam serviço terceirizado de limpeza. Ela já trabalhou em diversos locais como, por exemplo, Secretaria de Saúde, de Fazenda, Caixa Econômica, Banco do Brasil. Ao mesmo tempo em que trabalhava com carteira assinada nesses locais, ela fazia a complementação da renda como diarista em casas de família.

Atualmente Graça é aposentada. Ela recebe um salário mínimo e conta economicamente com o auxílio dos filhos, que sempre procuram saber do que ela precisa. Maria das Graças aposentou-se por tempo de contribuição, em 2009, quando estava com 55 anos. De acordo com seu relato, o problema maior era que ela gostava de ajudar as pessoas que iam ao gabinete do secretário, na Secretaria de Saúde – algumas pessoas chegavam lá passando mal porque não tinham se alimentado e ela gostava de ajudar. Porém, alguns colegas de trabalho não gostavam dessa sua atitude e diziam que aquele local não era lugar de caridade. Insatisfeita com o emprego, ela e o filho procuraram um advogado que a aconselhou a aposentar-se porque ela já havia trabalhado mais que o suficiente para isso.

#### d) Maria Eliza

A infância de Maria Eliza foi marcada pelo abandono. Sua mãe teve depressão após a morte do marido e de dois filhos – uma menina faleceu com leucemia e um menino morreu afogado na lagoa da Pampulha. Ela foi para outra cidade com um novo companheiro e não deu notícias por cerca de cinco anos. Nessa situação, nas palavras de Eliza, todos os filhos tiveram que trabalhar para não morrerem de fome.

Depois do abandono da mãe, Eliza foi criada pela madrinha, uma senhora já idosa que faleceu em pouco tempo. Então a irmã mais velha, que já era casada, foi morar próximo a ela e aos outros irmãos.

Ela começou a trabalhar com 10 anos em casa de família - a casa onde uma tia trabalhava e a levou para trabalhar lá também. Trabalhou nessa residência por 12 anos. De acordo com suas memórias, ela era responsável por arrumar a casa toda, esfregar os banheiros com escova de roupa e, enfim, era muito explorada.

Atualmente ela ainda trabalha como empregada doméstica. Os patrões são seus grandes incentivadores e chegaram a fazer “*chantagem*” com ela para que voltasse a estudar, ameaçando mandá-la embora se ela não fosse para escola. Dizem que não querem que ela trabalhe como doméstica, querem que ela estude para conseguir um emprego melhor.

Ela trabalha três vezes por semana de 07:30h às 15:30h (“*Agora tem a lei, né professora?*”), recebe um salário mínimo, tem registro na carteira de trabalho, tem férias e os patrões pagam o seu INSS. Ela já trabalhou como babá de três crianças, mas não gostou. Em sua folga ela trabalha como diarista em outros três locais para complementar a renda.

e) Maria Luiza

*“Quando as pessoas não queriam a gente mais, a gente mudava. Era ir e voltar (...) eu era muito nova. Eu e minha irmã ficamos desamparadas”.*  
(Maria Luiza)

O pai separou-se da mãe quando Maria Luiza tinha aproximadamente cinco anos de idade e trouxe as filhas para Belo Horizonte. A mãe fora proibida de ver as filhas e, não sabendo onde encontrá-las, suicidou-se tomando “*chumbinho*”.

Em Belo Horizonte, ela viveu cerca de um ano com o pai, mas pediram a casa onde eles moravam “*de favor*” e ela e a irmã passaram a viver em casas distintas, de amigas. Com isso, ela perdeu o contato com o pai. Viveu em diversas casas de conhecidos, fazendo trabalhos domésticos em troca de um lugar para dormir e comer até os 11 anos. Nem a avó nem os tios quiseram ficar com elas. Luiza afirma que a avó controlava a quantidade de comida e as tratava mal, por isso ela e a irmã ficavam nas casas de amigas. Quando as pessoas não as queriam mais, elas se mudavam.

O dono de uma mercearia queria que ela fosse morar com eles porque a sua esposa estava grávida e ela poderia ajudar. Maria Luiza considerou uma ótima oportunidade, mas a mulher com quem ela morava *fez a cabeça* do pai dela dizendo que ele iria levá-la pra roça, matá-la. Então o pai não a deixou ir.

Entre tantas casas que Maria Luiza morou, a que passou maior tempo foi na casa de uma amiga. Nessa casa ela ajudava nas atividades domésticas em troca de um lugar para morar. Ela lembra que pediu uma vez para estudar, mas a mãe da amiga não deixou porque se ela estudasse não daria conta de suas obrigações.

Quando perguntada quando começou a trabalhar, afirma que foi com 17 anos, como babá. Ela não considera o trabalho não remunerado como emprego. Conta que com nove anos de idade já trabalhava na *casa dos outros*. As outras crianças da casa eram mais velhas que ela e estudavam, somente ela que não.

Atualmente, Luiza trabalha como faxineira em um prédio pela manhã (até às 11 horas), de segunda a sexta, com carteira assinada, recolhimento de INSS, férias, *tudo certinho*. Esse foi seu primeiro e único emprego com carteira assinada, e está lá há sete anos. O síndico do prédio sempre a incentivou a estudar.

Após o trabalho no prédio, Maria trabalha como diarista, nos bairros Sion, Cruzeiro e Mangabeiras. Nas sextas-feiras ela não consegue ir para aula, pois fica no serviço até às dezoito e trinta horas.

#### **4.1.2 Violência doméstica**

*“Já apanhei demais na mão desse homem! Já fui espancada dentro de casa! (...) Eu sofri demais! Não bastava eu ter sofrido nova, depois quando eu casei eu sofri dobrado! Eu vi minha mãe sofrer tanto sendo espancada de homem pra poder cair nessa!” (Maria Luiza).*

Todas as mulheres ouvidas nesta pesquisa apresentam um ou mais casos de violências físicas sofridas (motivadas por seus pais ou companheiros) ou ainda violência obstétrica.

De acordo com o Mapa da Violência – 2015, que aborda especificamente o tema da violência de gênero, trazendo dados sobre homicídio de mulheres no Brasil, a violência contra a mulher não é um fato novo. O que é novo, e muito recente, é a preocupação com a superação dessa violência. E mais novo ainda é a judicialização do problema, a criminalização da violência contra as mulheres.

Em 2006 foi sancionada a Lei 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha, que buscou incrementar e destacar o rigor das punições para esse tipo de crime. Essa lei

cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir,



Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. (BRASIL, 2010, p. 11)

Já em março de 2015, a Presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei 13.104/2015, conhecida como a Lei do Feminicídio, classificando como crime hediondo o assassinato de mulheres decorrente de violência doméstica ou discriminação de gênero, e tendo agravantes quando isso acontece em situações específicas de vulnerabilidade (gravidez, menor de idade, na presença de filhos, etc.).

O Mapa da Violência 2015<sup>14</sup> aponta que o perfil preferencial das mulheres vítimas de homicídio são meninas e mulheres negras. As taxas de homicídio de brancas caem na década analisada (2003 a 2013): de 3,6 para 3,2 por 100 mil, queda de 11,9%; enquanto as taxas entre as mulheres e meninas negras crescem de 4,5 para 5,4 por 100 mil, aumento de 19,5%. Com isso, a vitimização de negras, que era de 22,9% em 2003, cresce para 66,7% em 2013. Isto significa que: em 2013 morrem assassinadas, proporcionalmente ao tamanho das respectivas populações, 66,7% mais meninas e mulheres negras do que brancas. Houve, ainda, um aumento de 190,9% na vitimização de negras nessa década (WAISELFISZ, 2015, p. 73).

Já o Balanço<sup>15</sup> dos atendimentos realizados de janeiro a outubro de 2015 pela Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180, da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM-PR) mostrou que 38,72% das mulheres em situação de violência sofrem agressões diariamente; para 33,86%, a agressão é semanal. Ainda de acordo com esse balanço, em 2015, do total de atendimentos, 63.090 foram relatos de violência, dos quais 58,55% foram cometidos contra mulheres negras. Na avaliação dos técnicos da Central, esses dados demonstram a importância da inclusão de indicadores de raça e gênero nos registros administrativos referentes à violência contra as mulheres.

Dentre os relatos do ano de 2015, 49,82% corresponderam a de violência física; 30,40% de violência psicológica; 7,33% de violência moral; 2,19% de violência patrimonial; 4,86% de violência sexual; 4,87% de cárcere privado; e 0,53% de tráfico de pessoas (o que significa 332 pessoas nesta situação nos primeiros dez meses de 2015).

<sup>14</sup> Disponível em: [http://www.compromissoeatitudo.org.br/wp-content/uploads/2015/11/MapaViolencia\\_2015\\_homicidiodemulheres.pdf](http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2015/11/MapaViolencia_2015_homicidiodemulheres.pdf). Acesso em 29 de janeiro de 2016, às 22:00h

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.spm.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/publicacoes/2015/balanco180-10meses-1.pdf>. Acesso em 29 de janeiro de 2016, às 20:00h.

Nos relatos ouvidos, percebemos marcas dessas diferentes formas de violência. Um dos mais comoventes veio de Maria Eliza que, ao lembrar a morte do pai quando ela tinha apenas quatro anos, começou a chorar copiosamente, repetindo por diversas vezes a frase: “*ele não fez falta nenhuma... não fez falta nenhuma*”. Depois que se acalmou, ela nos relatou que mesmo muito pequena não se esquecia da forma violenta com que o pai tratava todos da casa e das cenas de agressão física que vivenciou.

Maria Eliza também foi vítima da violência na escola onde estudava, como já relatado no tópico anterior sobre retorno/entrada na escola. Algumas meninas, por ciúmes, a agrediam em grupo, diariamente. O fato se repetiu diversas vezes e, como a escola isentou-se da culpa, Maria Eliza passou a apanhar também em casa para *deixar de ser boba* e revidar as agressões que sofria na escola. Juntamente com outros fatores, esse foi um dos problemas que a levaram a abandonar os estudos.

Outra entrevistada que contou cenas tristes de violência sofrida foi Maria Luiza. Primeiro ela relatou que a mãe era frequentemente violentada na frente das filhas (primeiro pelo seu pai, depois pelo companheiro, padrasto de Luiza). Ao ser afastada de suas filhas, a mãe dela se suicidou tomando veneno e as filhas foram abandonadas pelos outros membros da família (pai, avó, tias) até que, aos 11 anos de idade, estabeleceu um “casamento” com um jovem que na época tinha 20 anos. Em seus relatos ela deixa claro que a relação era primeiramente uma forma de obter um local para morar e viver, mas é necessário problematizar a situação, uma vez que o código penal brasileiro considera crime a relação sexual ou ato libidinoso (todo ato de satisfação do desejo ou apetite sexual da pessoa) praticado por adulto com criança ou adolescente menor de 14 anos.

Além do “casamento” precoce, Luiza cita as dificuldades enfrentadas no início do relacionamento, uma vez que ele passou a beber muito e a usar drogas, tornando-se um homem muito violento e vendendo as coisas que ela comprava para casa em troca de bebidas e drogas. Ela afirma que já sofreu muito, pois era espancada dentro de casa e não aceitava passar por aquilo depois de ter acompanhado o sofrimento da mãe com a violência de seus companheiros. Ela conta que em suas orações falava com Deus que preferia a morte a viver sendo espancada. De acordo com ela, a vida do casal só melhorou depois que ela conseguiu um tratamento médico para o marido no posto de saúde e, com ajuda de medicamentos (e de suas orações, nas palavras dela), ele superou o vício e largou as bebidas e as drogas.

Outro caso de violência relatado por ela começou em seu local de moradia, no Aglomerado da Serra, e terminou no hospital, quando ela foi dar à luz ao seu único filho. É que no momento em que Maria Luiza começou a sentir as contrações e entrou em trabalho de parto, estava acontecendo próximo a sua casa um tiroteio entre grupos que disputavam pontos de tráfico de drogas. De acordo com suas memórias, ela tentou esperar a troca de tiros passar, mas como eles não cessavam e ela e o marido sabiam que naquelas circunstâncias não conseguiriam ninguém para levá-la ao hospital, eles foram, a pé, no meio do tiroteio, em direção à maternidade.

Chegando ao hospital, mais uma cena de violência, agora obstétrica: de acordo com o documento da Defensoria Pública de São Paulo intitulado *Violência obstétrica, você sabe o que é?*<sup>16</sup>, a violência obstétrica existe e

caracteriza-se pela apropriação do corpo e processos reprodutivos das mulheres pelos profissionais de saúde, através do tratamento desumanizado, abuso da medicação e patologização dos processos naturais, causando a perda da autonomia e capacidade de decidir livremente sobre seus corpos e sexualidade, impactando negativamente na qualidade de vida das mulheres. (SÃO PAULO, 2013, p. 2).

Segundo dados da cartilha *Conversando sobre violência obstétrica* (2015), uma a cada quatro mulheres sofre algum tipo de violência durante o atendimento do parto. Foi o que aconteceu com Maria Luiza: ela explica que estava sentindo muita dor, por isso gritava bastante. Então o médico fez um corte para tentar o parto normal e vendo que não deu certo, fez o corte para cesárea. Ela ficou muito nervosa e gritava de dor e o médico a repreendeu, dizendo que mulheres como ela gritavam daquela maneira na hora do parto, mas “não tomam vergonha” e depois de poucos meses estavam no hospital novamente para parir mais crianças. Maria Luiza sentiu-se ofendida e ficou revoltada com a postura do médico. De fato ela não voltou depois de alguns meses para ter outros filhos. Ela foi vítima de uma das formas mais comuns de violência no parto, que se caracteriza pela ação verbal ou comportamental que pode causar na mulher sentimentos de inferioridade, vulnerabilidade, abandono, instabilidade emocional, medo, acuação, insegurança, ludibriamento, alienação, perda de integridade, dignidade, prestígio, dentro outros.

---

<sup>16</sup> Documento disponível em: <http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/repositorio/41/violencia%20obstetrica.pdf>. Acesso em: 29 de janeiro de 2016, às 21:00h.

No dia seguinte as enfermeiras também se referiam a ela por meio de apelidos, a chamavam de *gritadeira e escandalosa*.

Tanto o marido de Luiza como o de Maria de Fátima eram muito ciumentos e não deixavam suas esposas frequentarem as aulas. Luiza conseguiu reverter a implicância do marido levando-o para estudar na mesma escola. Depois que ele conheceu o ambiente, parou de impedi-la de ir às aulas. Já Maria de Fátima só conseguiu começar os estudos quando ficou viúva e depois de criar os filhos. Esses são casos claros de machismo, em que mulheres são impedidas de estudar por causa de homens (pais e/ou maridos), em que elas dependem da aprovação dos companheiros pela relação de gênero existente nesses meios sociais.

No caso de Maria das Graças observamos que o medo de sofrer violência a levou a omitir que estava grávida. Ela, que na primeira gravidez se viu sozinha, pois o namorado fugiu da cidade para não assumir o filho, passou por uma situação inversa na segunda gravidez: foi ela quem fugiu e omitiu estar grávida. Tudo isso porque ela começou a se envolver com um rapaz que morava próximo a casa de sua amiga, em uma cidade da região metropolitana de Belo Horizonte. Ela e o rapaz estavam se relacionando quando ela descobriu que estava esperando um filho dele. No dia em que iria anunciar sua gravidez, Maria das Graças descobriu por meio da amiga que o namorado era casado, que tinha outra família e estava naquela cidade porque era um ex-presidiário. Nossa colaboradora conta que ficou desesperada com as revelações e decidiu não contar a ninguém que o conhecia e que estava esperando um filho desse homem. Ela temia que o homem ficasse violento ao saber da criança que ela esperava. Então ela temeu pela vida do bebê e pela sua, já que ele já havia cometido um homicídio. Assim, ela nunca mais teve notícia dele, mas agora tem vontade que o filho o procure e o conheça. Ela até sugeriu que ele o procurasse porque, diferente do primeiro caso, esse pai não abandonou o filho, já que não ficou sabendo da gravidez de Maria das Graças.

Enquanto esse filho era bem pequeno nossa entrevistada casou-se com um homem que o assumiu, tratando como se fosse filho dele. Eles viveram juntos por um tempo, ela teve mais uma criança, agora uma menina, mas o relacionamento mais uma vez não durou muito tempo: o problema eram os ciúmes que o companheiro tinha de Maria das Graças com seu filho mais velho. Ela percebeu que o marido tratava o filho mais velho de maneira diferente, com menos carinho, sem assumi-lo como filho (como fez com os outros dois), então a relação não deu certo e eles se separaram. Por isso Maria das Graças criou seus filhos sozinha, sem a ajuda de nenhum dos pais de suas crianças.

### 4.1.3. Identidade negra: processo em construção

*“(...) a gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha dentre outras, mas tornar-se negra é uma conquista”.* (Lélia Gonzalez)

*“Como formar uma identidade em torno da cor e da negritude não assumidas pela maioria cujo futuro foi projetado no sonho do branqueamento?”* (MUNANGA, p. 137, 2004).

A história da sociedade brasileira é marcada por um acontecimento que dificultou muito o processo de reconhecimento da identidade negra: houve um esforço dos colonizadores em fazer os negros se dividirem entre pretos, moreno claro, moreno escuro, mulatos. Souza, F. (2013) afirma que um dos maiores problemas para a conscientização racial no país é o lugar ocupado pelo mestiço pois, como uma categoria intermediária entre o branco e o negro, o mestiço é resultado do longo processo de mestiçagem que marca o Brasil. De acordo com a autora, foi essa mestiçagem que embasou o *mito de democracia racial*<sup>17</sup>, cuja ideia central é de que todos nós, brasileiros, somos mestiços, fruto da mestiçagem entre as raças branca, indígena e negra e que esse processo de mistura ocorreu através de um contato e de uma convivência harmoniosa entre as três raças. Como nos alerta Souza, F. (2013), o mito da democracia racial, juntamente com o ideal de branqueamento, remodelado, sustentado e difundido por aparelhos ideológicos como escola, família e mídia, que veiculam valores que reforçam uma suposta superioridade racial e cultural branca, torna um desafio o processo de afirmação de uma identidade negra em uma sociedade racista como a brasileira.

Segundo Gomes (2002), a reflexão sobre a construção da identidade negra não pode prescindir da discussão sobre a identidade enquanto processo mais amplo, mais complexo. Esse processo possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social. Para a autora, enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Contudo, somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes e por isso as identidades sociais têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural. Ainda de acordo com essa autora, como em outros processos identitários, a

---

<sup>17</sup> Cf. GOMES (2005, p. 58); BERNARDINO (2002).

identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos e este processo geralmente se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece.

Ainda na perspectiva de Nilma Gomes (2005), a identidade negra é uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. O problema, como já nos apontava a autora, é construir uma identidade negra positiva nessa sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo (voltamos ao ideal de branqueamento).

No caso das mulheres da nossa pesquisa podemos observar que, apesar de autodeclararem-se, em sua maioria, pardas (como já mencionado, uma se declarou preta e a outra, branca), não é possível identificar em suas trajetórias elementos que comprovem que elas assumem uma identidade negra. Um dos objetivos do nosso trabalho era observar se a questão racial apareceria em suas falas, espontaneamente. Como apareceu em apenas dois momentos (quando mencionam o trabalho escravo e na autodeclaração), perguntamos diretamente e recebemos como resposta a negativa sobre qualquer questão relacionada a casos de racismo e discriminações motivadas pela cor da pele, seus traços ou cabelo. Elas apresentam o discurso de que *somos todos iguais* e negam a existência de racismo em nossa sociedade. Conforme Gomes (2002, p. 46), a sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas as pesquisas atestam que nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnicorraciais do país.

Essas mulheres não lidam positivamente com a identidade de mulheres negras. Há um silenciamento sobre o tema. Um conceito que nos ajudou a pensar no posicionamento de nossas educandas quanto à questão racial é o conceito de colorismo. Djokic (2015) apresenta a definição abordada por Alice Walker, em 1982, do colorismo ou pigmentocracia como a discriminação pela cor da pele, que quanto mais pigmentada uma pessoa, mais exclusão e discriminação essa pessoa irá sofrer. Assim, ainda que uma pessoa seja reconhecida como negra, a tonalidade de sua pele será decisiva para o tratamento que a sociedade lhe dará.

Nesse caminho, a pessoa negra que tem a pele mais clara (pessoas ditas “pardas”), mesmo não sendo branca, tem certos privilégios, é mais tolerada que os negros e negras mais

escuros/pigmentados. Voltamos ao imaginário social de que o pardo não é negro, outra forma de embranquecimento (ainda que estatisticamente o grupo se aproxime do ponto de vista do acesso a bens e serviços mais dos pretos que dos brancos). Souza, F. (2013) problematiza: não sendo branca e não se considerando negra, como fica o processo de afirmação de uma identidade étnicorracial de uma mulher mestiça/parda/mulheres negras de pele mais clara? Para Fernanda Souza, um país racista, onde o branqueamento é um valor e um modelo hegemonicamente estabelecido ao qual se deve buscar atingir, as pessoas de pele mais clara tendem a negar e não afirmar qualquer identidade ligada à negritude, buscando, a todo custo, se embranquecer, uma vez que internalizam uma autoimagem negativa de si, reforçada, por exemplo, por uma mídia que exalta e propaga apenas a beleza de mulheres brancas.

Aline Djokic levanta ainda outro ponto que aproxima ainda mais esse conceito à realidade de nossas colaboradoras: na nossa sociedade, a tolerância do sujeito negro é construída através do mimetismo (camuflagem) e, para serem toleradas na sociedade racista e discriminatória, as pessoas negras viram-se forçadas a praticar o mimetismo para terem acesso a espaços dos quais sempre foram excluídas. Para a autora, os alisamentos capilares nasceram dessa necessidade de *camuflar* a própria presença, de tornar-se menos *perceptível* para a branquitude e assim garantir a própria sobrevivência (Djokic, 2015). Vale ressaltar que todas as participantes da nossa pesquisa alisam seus cabelos com química e acreditam que eles só estão arrumados se estiverem bem esticados, escovados e pranchados.

Para concluir esse item citaremos ainda Arroyo (2012), que no diálogo com Boaventura Souza e Santos e Quijano, destaca como estratégia de dominação nas Américas (Ásia e África inclusos), a inferiorização dos povos diferentes em etnia. Impondo imagens que auxiliassem no processo de catequização, submissão/dominação (p.126) a partir de um padrão considerado legítimo que lhes é/foi imposto. A questão sobre como se configurou o sistema de classificação social, Arroyo responde citando o peruano Quijano:

Quijano defende que se configurou um sistema de classificação e expressão da colonidade do poder/saber que se impôs a escola societal a partir da América colonizada. Sistema de classificação que o capitalismo torna mundial. Esse poder e o sistema de classificação que o sustenta configuram identidades sociais: índios, negros, brancos, mestiços (ARROYO, 2010, p.152).

Arroyo conclui lembrando que a escala de gradação de cores entre *branco* da *raça branca* e cada uma das outras cores de pele foi assumida como uma gradação entre superior e o inferior na classificação social/racial resultante do processo colonial.

## **4.2 Quadro de resistência: Estratégias desenvolvidas por mulheres em processo de alfabetização nos usos sociais da leitura e escrita**

Este trabalho confirma o que outros estudos já apontavam (GALVÃO; DI PIERRO, 2007; REIS, 2014): os adultos pouco escolarizados são capazes de desenvolver estratégias bem-sucedidas de sobrevivência nos ambientes letrados, utilizando capacidades como oralidade, memória e, principalmente, por meio de redes de sociabilidade e apoio (de familiares, vizinhos, amigos e colegas).

Veremos a seguir algumas das estratégias reveladas pelas participantes desta pesquisa em seus usos sociais da leitura e escrita. As categorias observadas foram: acompanhamento escolar dos filhos e filhas, pagamento de contas, recebimento de salários e movimentações bancárias, locomoção pela cidade (como encontrar endereços e pegar um ônibus), saúde (uso de medicamentos, consultas e exames), usos do telefone celular, como fazer compras, eleições e outras situações pontuais. Além disso, veremos o que mudou na vida das mulheres após a entrada/retorno da escola.

### **4.2.1. Pagamento de contas, recebimento de salários e movimentações bancárias**

*“Pra esse negócio de dinheiro eu sempre fui esperta (...). Dinheiro eu sempre soube contar, mesmo quando eu não sabia ler, dinheiro eu aprendi contar cedo. Nunca tive dificuldade com dinheiro não”. (Maria Luiza)*

Foi possível observar que a estratégia mais recorrente entre nossas colaboradoras é utilizar os serviços das casas lotéricas para pagamento de contas. Além de pagar suas contas, Maria Luiza e Maria de Lourdes também sacam dinheiro na lotérica – Maria Luiza recebe seu



salário pela Caixa e Maria de Lourdes recebe um benefício social do governo que ela chama de Bolsa Família.

Ainda sobre recebimento de seus salários, Maria das Graças era paga por cheque ou conta-salário antes de aposentar-se. Atualmente, vai ao banco e enfrenta a fila para receber o salário diretamente de um funcionário, na *boca do caixa*. Quando há algum funcionário do banco para ajudá-la no caixa eletrônico ela o utiliza, mas deixa bem claro que nunca vai sozinha, apenas quando a assistente do banco está perto. Aliás, todas as entrevistadas afirmaram que não utilizam de maneira alguma o caixa eletrônico quando estão sozinhas, pois temem que aconteça algo errado e o dinheiro não saia.

Maria Eliza, Maria Luiza e Maria de Fátima recebem o pagamento por seus serviços de doméstica, faxina e passadeira em dinheiro, diretamente de seus patrões. Porém, quem mais se arrisca é Maria Eliza, que vai para casa a pé carregando todo o salário do mês. Por considerarem perigoso, o casal dono da casa onde ela trabalha está exigindo que ela abra uma conta no banco, mas ela está receosa de não conseguir usar *tais tecnologias*.

Já a pensão e a aposentadoria de Maria de Fátima são recebidas pelo filho mais novo dela, que fica com o cartão, sabe a senha, vai ao banco e repassa o dinheiro para mãe. Nossa entrevistada afirma gostar de manter um dinheiro na poupança, para alguma emergência – recentemente usou parte do dinheiro que tinha juntado para a reforma de sua cozinha. De acordo com ela, o filho não a deixa ir ao banco porque teme que alguém a siga e roube seu dinheiro. Ela explicou na entrevista que queria ir ao banco e transferir o dinheiro de sua aposentadoria para a conta que possui na Caixa Econômica, pois isso a possibilitaria sacar o dinheiro nas casas lotéricas, quando precisasse, sem a necessidade de depender do filho para ir sacar seu salário todo mês.

Das cinco entrevistadas, duas não possuem conta em banco: Maria Eliza e Maria de Lourdes. Maria Eliza ainda utiliza serviços bancários e Maria de Lourdes, não. Maria Eliza relatou em entrevista que resiste em abrir uma conta no banco porque teme esquecer a senha – seus patrões estão pressionando-a, mas ela disse que sua cabeça é fraca, por isso tem medo. As outras três colaboradoras possuem conta em banco e utilizam os serviços desse estabelecimento, desde que auxiliadas por alguém – Maria de Fátima conta com o filho, as outras procuram por funcionários do banco, mesmo que isso demande mais tempo, como o enfrentamento de filas, etc.

Quando indagadas sobre como fizeram para abrir a conta bancária, Maria Luiza conta que entregaram a ela um formulário para que preenchesse e que ela pediu ajuda à funcionária do banco, dizendo que tinha dificuldades para preencher sozinha, então restringiu-se em só assinar o formulário. Já Maria de Fátima conta que tinha feito uma reserva – juntava o dinheiro que recebia lavando roupas e resolveu abrir a conta. Pediu para um de seus sobrinhos ir com ela ao banco e, de acordo com suas palavras, o gerente ficou até surpreso com a quantidade de dinheiro que ela guardava em casa (Maria de Fátima conta que não se lembra do valor, mas afirma que colocou na poupança uma *economia boa para época* e que a perdeu na época do governo Collor e não procurou saber se tinha direito de reaver esse valor posteriormente).

Maria das Graças explica que abriu a sua conta quando se aposentou. O gerente do banco a explicou que, caso ela adoecesse e não buscasse o pagamento em trinta dias, o benefício seria recolhido. Assim, a criação de uma conta corrente seria mais cômodo, pois o dinheiro não dependeria de prazos, não seria recolhido. Ela então aproveitou para abrir a conta corrente e a poupança e utiliza as duas formas: guarda uma parte do dinheiro na poupança e deixa outra parte na conta corrente para poder fazer pagamentos utilizando o cartão de débito. Nossa colaboradora considera mais seguro usar apenas o cartão e o leva para todos os lugares onde vai, pois assim não precisa andar com muito dinheiro.

Sobre a criação da senha do banco, Luiza escolheu o primeiro número que veio a sua cabeça e o memorizou. Maria de Fátima não conseguiu se lembrar do processo de criação da senha de sua conta e Maria das Graças conta que criou em um banco a mesma senha que já tinha em outro para ajudá-la a não esquecer nem se confundir.

#### **4.2.2. Locomoção pela cidade: como encontrar endereços e andar de ônibus**

*Por que eu não pergunto pra qualquer pessoa não, sabe? Eu pergunto o policial, porque é melhor pra ensinar a gente. (Maria de Fátima)*

Quando o assunto é encontrar um endereço, todas as nossas colaboradoras apresentam a mesma estratégia: perguntam para alguém na rua. Maria Eliza explica que como sempre teve facilidades com números, conseguia achar os endereços que procurava pelo número.

Maria das Graças conta que, mesmo antes de conhecer todas as letras e ainda hoje, costuma parar em frente às placas com os nomes das ruas e comparar as letras com as que estão escritas em seu papel.

Maria de Fátima opta por descobrir qual ônibus passa mais próximo ao local que ela procura perguntando a algum policial – de acordo com ela, não pergunta a qualquer pessoa porque tem medo de ser enganada, medo de lhe mandarem para o local errado, como já aconteceu. Já Maria de Lourdes pede ao motorista do ônibus que pare no local mais próximo e a explique como chegar.

Já para locomoverem-se pela cidade, Maria Luiza é a única das participantes que possui veículo próprio. Ela comprou uma moto que, de acordo com ela, *não precisa de carteira porque tem o motor fraco*. Luiza utiliza a moto para ir trabalhar e ir à escola. Em uma das entrevistas, ela relatou que antes de começar a estudar não ia ao centro da cidade. Ficou traumatizada porque uma vez, quando ela era bem nova, foi ao centro com uma pessoa que a deixou sozinha próximo à rodoviária e ela não sabia nem que ônibus deveria procurar para voltar para casa. Como não conseguia ler e não conhecia o local, ficou totalmente perdida. De acordo com ela, só depois que passou a frequentar as aulas na EJA e que aprendeu a ler se dispõe a ir sozinha ao centro. Agora ela já sabe o local de pegar o ônibus, onde descer e como voltar para casa, uma vez que utiliza a moto só para ir para escola e para ir trabalhar.

As outras colaboradoras utilizam o transporte público coletivo diariamente. De acordo com elas, conhecem bem os pontos de ônibus dos coletivos que mais utilizam e sempre que precisam ir para um local desconhecido, descobrem qual ônibus pegar e onde pegá-lo e depois perguntam e pedem ao cobrador ou ao motorista para lhes indicarem em que lugar descer.

Souza, A. (2015) aponta algumas dificuldades enfrentadas por pessoas não alfabetizadas na utilização do transporte público. De acordo com a autora, não ser alfabetizado incide na forma dos constrangimentos na vida dos sujeitos, como pedir ajuda a estranhos para realizarem seu percurso; dificuldades e insegurança em alterar o trajeto que fazem diariamente, o que gera uma visível limitação e a dificuldade em identificar letreiros. (SOUZA, A. 2015, p. 86)

### 4.2.3. Saúde: Uso de medicamentos, consultas e exames

Para lidar com remédios, foi possível perceber diferentes estratégias entre as entrevistadas: Maria Luiza pede orientação ao médico sobre a dosagem e o horário de tomar os remédios ou dá-los para seu filho e coloca o despertador do celular para tocar para não perder a hora de dar ou tomar o remédio.

Maria Eliza não faz uso constante de nenhum medicamento, mas é responsável por cuidar da medicação da mãe. Ela se diz pontual e atenta: separa os remédios da mãe pelo formato e as cores e os dá na hora exata.

Maria das Graças salienta que pedia orientação ao médico ou ao farmacêutico, quando comprava os remédios para ela e/ou para os filhos, e também se preocupava muito em os dar no horário e na quantidade de dias corretos.

Maria de Fátima separa os remédios, assim que os compra, separando os que tem que tomar pela manhã e à noite. Ela confessa que diminuiu a dose de um dos remédios de pressão, sem consultar o médico, pois achava que estava tomando remédios em demasia.

Maria de Lourdes contou com a ajuda da professora para separar os remédios que deveria tomar de acordo com a receita médica. Como é grande a quantidade de medicamentos, a professora fez uma legenda com desenhos, separando os remédios a serem tomadas pela manhã (com a ilustração de um sol), no almoço (com a ilustração de um garfo) e à noite (com o desenho de uma lua). Todas as vezes que ela vai ao posto de saúde buscar mais remédios, leva-os para a escola para que a professora coloque-os novamente em ordem.

Foi publicada na internet uma receita<sup>18</sup> da médica Lara Rodrigues Felix, do Programa de Saúde da Família, da cidade de Tiradentes, Minas Gerais, que segue a mesma estratégia da usada pela professora para com Maria de Lourdes. Ela optou por isso após constatar que a população idosa que ela atende possui uma dificuldade muito grande para organizar os horários das medicações. Então, para ajudar às pessoas não alfabetizadas da comunidade, ela usa desenhos, símbolos e colagens nas receitas médicas, conforme podemos observar na figura 2.

---

<sup>18</sup> A reportagem intitulada *Receita médica com colagem e ditado - Conheça iniciativas usadas por médicos para driblar o analfabetismo funcional e fazer os pacientes entenderem o tratamento*, do jornal online *Último Segundo*, apresenta outras iniciativas de médicos para obterem sucesso no tratamento de pacientes que não dominam a leitura e a escrita. (Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/receita+medica+com+colagem+e+ditado/n1237768999584.html>. Acesso em: 28 de janeiro de 2016, às 19h:30min.)

Figura 2- Receita produzida por médica de Tiradentes/MG que utiliza desenhos, símbolos e colagens para facilitar a compreensão dos pacientes.



Fonte: Jornal On Line Último Segundo

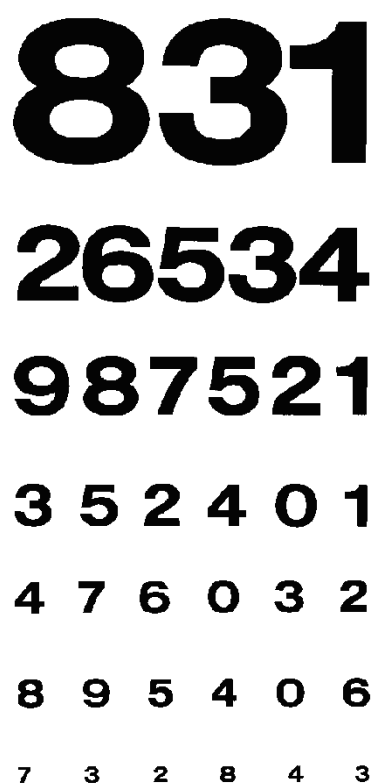
Quanto às consultas e exames, todas as participantes utilizam os postos de saúde pública, inclusive para a retirada de medicamentos.

Todas contaram que foram bem atendidas nos postos de saúde que frequentam, no Aglomerado da Serra e que, embora as consultas e exames demorem para ser agendadas (às vezes a espera é de um, dois ou três meses, dependendo da especialidade), o atendimento é bom, na opinião delas.

Maria de Lourdes nos relatou um episódio interessante sobre uma consulta que realizou com a oftalmologista do posto de saúde. Essa era a segunda vez que ela marcava a consulta, pois da primeira vez ela fez confusão com as datas e a perdeu, demorando mais de três meses para conseguir uma nova data. A médica percebeu que ela não conhecia todas as

letras do alfabeto na hora de fazer o exame e mudou o método: procurou as placas de números<sup>19</sup> e, após verificar que Maria de Lourdes reconhecia todos os números, recomeçou o exame.

Figura 3- Exemplo de teste de visão apenas com números, como o utilizado no exame de Maria de Lourdes



Fonte: Site Dr. Visão

Quando perguntada sobre a realização do pré-natal, Maria de Fátima contou que não fez o acompanhamento médico da primeira gravidez, pois seu primeiro filho não nasceu em hospital – nasceu de parto normal, realizado por uma parteira, em sua cidade natal, no interior. Dos outros dois filhos ela fez acompanhamento médico, assim como Maria de Lourdes e Luiza, que não relataram nenhum problema com a realização do pré-natal de seus filhos.

---

<sup>19</sup> Exemplo de tela para exames de vista contendo apenas números. (Disponível em: <http://www.drvisao.com.br/testes-de-visao>. Acesso em: 28 de janeiro de 2016, às 13h50min).

Maria das Graças diz que fez o acompanhamento da gravidez dos três filhos, e que seu problema foi conseguir a autorização do SUS para realizar a cirurgia de laqueadura.

#### 4.2.4 Uso do telefone celular

*“WhatsApp? Esse é o dia inteiro. (risos) Tem que dar uma olhadinha”. (Maria Luiza)*

*“Aí eu vejo os números aqui, eu mesmo ligo. Olha como é que muda a vida da gente! Se eu pegasse antigamente, eu não sabia nada. Mas olha hoje que maravilha”! (Maria das Graças)*

Todas as mulheres entrevistadas possuem aparelhos de telefone celular. Contudo, o uso feito por cada uma delas é bem distinto e está diretamente relacionado à faixa etária: as mais jovens utilizam mais funções desse aparelho e o tem há mais tempo, já as mais velhas utilizam as funções mais básicas. Todas relatam que contaram com alguém que sabia mexer nas funções do celular para ensiná-las num primeiro momento (filhos, netos, irmãos, marido, sobrinhos).

Maria Luiza é quem tem mais facilidade e habilidade para usar as diversas funções do aparelho: recebe e faz ligações, usa a internet, faz pesquisa no Google, tira fotos, procura nomes na agenda telefônica, usa o despertador (inclusive para lembrá-la de tomar remédios), usa a calculadora, consulta sua fatura bancária, utiliza muito o WhatsApp,<sup>20</sup> consegue ler e encaminhar mensagens e vídeos, mesmo preferindo utilizar a opção de mensagens por voz.

A segunda entrevistada mais nova é Maria Eliza, que utiliza o telefone para fazer e atender ligações, não sabe colocar os números na agenda, mas consegue procurar os números de telefone que estão salvos. Ela conta que tem muita vontade de aprender a pesquisar na internet, mas ainda não consegue fazer isso sozinha. Ela precisa pedir ajuda aos patrões ou a algum sobrinho para fazer a pesquisa. Ela também utiliza o WhatsApp e, assim como Maria Luiza, consegue ler e encaminhar mensagens e vídeos, mas prefere usar as mensagens por voz.

---

<sup>20</sup> WhatsApp é um software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão à internet. (Disponível em: <http://www.significados.com.br/whatsapp/>. Acesso em 28 de janeiro de 2016, às 18h:50min).

Maria das Graças não sabe utilizar a internet no celular, faz e atende ligações, procura números na agenda, tira fotos e sabe procurá-las nos arquivos do telefone.

As entrevistadas mais velhas já possuem um acesso mais limitado aos recursos do telefone celular. Além de possuírem telefones mais simples (sem acesso a internet, por exemplo) Maria de Fátima usa o celular para atender ligações e, como não sabe salvar os números na agenda, ela procura em sua agenda de papel o número de telefone que pretende ligar. Já Maria de Lourdes utiliza o telefone apenas para atender ligações, pois não sabe usar nenhuma das outras funções desse aparelho.

#### 4.2.5 Como fazer compras

*Pelo pacotinho eu pegava uma cor de cada um, vermelho, verde... Era a cor dele. Agora eu já leio. Leio qual que é laranja, morango, uva. É bem melhor!(Maria Luiza)*

*Detergente, coisa pra limpar casa, queria comprar uma coisa que tirasse gordura, mas como eu não lia, eu comprava qualquer um. Hoje eu já sei qual que tira, eu compro aquele melhor. Então é muita coisa que muda na vida da gente quando você lê. Muita coisa muda. (Maria das Graças)*

As entrevistas permitem verificar seus processos de autonomia em diferentes aspectos, até mesmo como consumidoras. Maria das Graças e Luiza enfatizam que uma das melhores coisas de terem aprendido a ler é conseguir olhar a validade dos produtos quando vão fazer compras. Além disso, de acordo com Luiza, antes de entrar na escola, como não conseguia ler o nome dos sabores dos produtos que ela queria comprar, ela utilizava a estratégia de comprar um suco de cada cor.

Maria das Graças nos revelou a solução que encontrou para descobrir se o produto que tinha em mãos era xampu ou condicionador: ela abria a tampa e apertava a embalagem para conseguir perceber a consistência do produto. De acordo com ela, o xampu tem uma *baba* e o condicionador não tem, é mais *soltinho*. Ela explica que uma das coisas mais importantes de aprender a ler foi conseguir ler no pacote de papel higiênico a palavra *perfumado*, pois sempre quis comprar um papel perfumado e não sabia distinguir as embalagens. Ela conta ainda que às vezes queria comprar uma farinha de trigo com fermento mas, como não conseguia ler,



ficava comparando as embalagens pois, de acordo com ela, a cor era diferente: ela observava as embalagens e conta que muitas vezes dava certo, conseguia comprar a farinha que ela queria (contava com a sorte, nesse caso).

Sobre as compras em lojas, Maria das Graças se lembrou de um episódio quando viu uma blusa e gostou dela. Como o estabelecimento vendia produtos de *marca*, então chamou sua atenção ver nele uma blusa bonita custando apenas dez reais. Porém, nesse momento entrou uma menina na loja com a mãe e Maria das Graças prestou atenção na conversa das duas: a menina apontava para blusa enquanto sua mãe reclamava dizendo que a blusa estava muito cara, que não compraria uma blusa que custava cem reais. Nossa entrevistada relatou que ficou andando na loja de um lado para o outro para ver se alguém iria perguntar o preço da blusa, pois lhe faltava coragem para tanto.

Maria de Fátima explica que o marido era quem fazia compras de casa. Depois que ficou viúva ela assumiu essa tarefa, mas nunca teve dificuldades em supermercados ou qualquer outra loja porque *é boa para olhar os preços*.

Maria Eliza também afirma nunca ter tido dificuldades em fazer compras por conta da facilidade que tinha para compreender os preços. Ela só considerou problemático quando, há alguns anos, resolveu fazer um cartão de crédito em uma loja e lhe deram um formulário com muitas páginas para preencher. Ela reconhece que atualmente está mais fácil. Hoje, para se fazer um cartão de loja, é preciso só assinar e que não é preciso passar mais pela vergonha de ter que pedir ajuda.

Maria de Lourdes explicou que não vai ao supermercado e que não frequenta outras lojas, porque *vive* das doações que recebe. Ela recebe todo mês uma cesta básica e, com menos frequência, recebe doações de roupas e sapatos de vizinhos e de igrejas. Como a colaboradora ficou constrangida ao abordar esse tema, não insistimos em maiores detalhes.

#### **4.2.6 Atitudes das entrevistadas nas eleições**

Foi possível perceber que as principais estratégias utilizadas pelas nossas entrevistadas na hora de votar são o uso de um papel que as ajude a lembrar os números dos candidatos e o recurso visual da foto deles na urna. Assim, Luiza acha fácil votar, escolhe os candidatos e leva a *colinha*, um papel com os números que deve votar. Maria de Lourdes também conta

com o auxílio do número dos candidatos escritos em um papel e diz que espera aparecer o rosto do candidato para *apertar o verde*.

Maria Eliza nos relatou que não possuía título de eleitor e que só votou na eleição de 2014. De acordo com ela, a iniciativa de fazer seu título se deu depois que viu uma propaganda na televisão dizendo que quem não tem título de eleitor não é cidadão. Ela ressalta que ficou um pouco nervosa para votar, tremeu um pouco, mas hoje acha fácil e sabe usar a urna eletrônica – espera aparecer a foto do seu candidato antes de apertar *o verde*. Sobre a escolha dos candidatos, Maria Eliza pergunta a alguém da família em quem votar.

Maria de Fátima diz que não tem problemas para votar, pois leva um papel com o número de seus candidatos para não errar. Porém, disse que às vezes resolve mudar na hora. Ela conta que uma vez a pessoa que estava na mesma fila de votação que ela a convenceu na última hora a não votar em mulher e Maria de Fátima mudou seu voto minutos antes de entrar na sala para votar.

Maria das Graças revelou que as principais orientações sobre as eleições ela recebeu das igrejas evangélicas que ela frequenta e já frequentou. De acordo com ela, sua conversão foi cedo e desde que passou a frequentar a igreja, na época das eleições os pastores orientam muito sobre o voto, apresentam os candidatos da igreja e entregam os folhetos desses candidatos. Assim, nunca teve problemas para votar, nem mesmo quando o voto era em papel e era preciso marcar um X. Para ela a mudança para urna eletrônica deixou as coisas ainda mais fáceis e atualmente qualquer pessoa consegue votar. Ela contou ainda que certa vez estava grávida de sua filha caçula, estava muito inchada, com a barriga muito grande e saiu para votar levando os dois filhos pequenos consigo, pois não tinha ninguém para ficar com eles. Ela ia em direção ao ponto de ônibus e foi abordada por um homem em um carro, oferecendo carona para levá-la até o local de votação, caso ela votasse nele. Maria das Graças conta revoltada que concordou, foi de carona com ele, pegou o papel com o número dele e na hora de votar jogou o papel fora e votou nos candidatos que já havia escolhido. Ela ficou revoltada com a atitude dele e disse que quem tenta comprar votos entra para a política *só para roubar o dinheiro do povo*. Depois de ter votado, ela encontrou o homem novamente. Quando perguntada se tinha votado nele, ela confirmou, mas só para garantir sua carona de volta para casa.

A pesquisa de Souza, A. (2015) acompanhou sujeitos não alfabetizados nas eleições de 2014. No momento seguinte à votação, a pesquisadora questionou os mesários se eles

recebiam alguma orientação para lidar com pessoas que não são alfabetizadas. Eles disseram que a única orientação presente no *Manual do Mesário* era que os analfabetos não deveriam entrar acompanhados para realizar a votação. A autora explicou a eles que muitos jovens adultos e idosos também não conheciam os números e os mesários se mostraram surpresos com a informação, dizendo não acreditar que as pessoas não conhecessem os números. (SOUZA, A. 2015, p. 93). Diante dessa situação, a pesquisadora comprovou quanto os órgãos públicos estão despreparados para lidarem com as singularidades dos sujeitos, principalmente no que diz respeito ao analfabetismo.

#### 4.2.7 Leitura e escrita no ambiente de trabalho

*“Eu pedia, eu falava: ‘Você não faz pra mim não? Eu não sou boa pra isso não!’. Despistava, né? Aí a pessoa fazia pra mim”. (Maria Eliza)*

Sobre a necessidade de usar a leitura e a escrita nos locais de trabalho, Luiza relata que já teve muitas dificuldades, pois às vezes os patrões pediam para que ela anotasse alguma informação ou recado, como alguma lista de produtos para comprar, e ela tinha que passar pelo constrangimento de dizer que não sabia ler. Certa vez, um de seus patrões deixou um papel escrito para ela, o que a deixou desesperada, pensando ser algum serviço doméstico que deveria ser feito. Ela foi até a casa da irmã desse patrão, explicou que não sabia ler e perguntou o que ele queria que ela fizesse. Foi então que ela pode entender que não tratava de nenhum pedido, pois tratava-se apenas de um cartão desejando-a feliz natal e informando que a caixa de bombons que estava próxima ao bilhete era um presente para ela. Luiza relata que foi preciso contar para o dono da casa que ela não sabia ler e que quando ele precisasse de algo era para ele, do seu serviço, fazer uma ligação telefônica para ela.

Atualmente, como já consegue ler, ela é responsável por entregar as correspondências em cada apartamento do prédio onde trabalha e nas casas onde é diarista ela já consegue deixar por escrito as listas de materiais de limpeza que ela precisa.

Já Maria Eliza nos relata que, atualmente, para ler um bilhete que o patrão escreveu, é necessário tempo, pois ela demora, mas consegue. No passado ela não conseguia e, quando precisava ler ou escrever alguma coisa, recorria às pessoas que estavam próximas a ela, pedindo ajuda, dizendo que *não era boa* para ler e escrever.

Maria de Fátima e Maria de Lourdes afirmam que não precisavam da leitura e da escrita em seus trabalhos. Para Maria de Fátima, em seu trabalho de lavadeira e passadeira, nunca fez falta ler ou escrever. Já Maria de Lourdes avisava às pessoas da casa que ela não sabia ler, então ninguém a pedia para fazer nada por escrito. Ela atendia ao telefone e memorizava os recados, já que não conseguia anotá-los.

Maria das Graças foi a única que mencionou já ter procurado emprego em agências que fazem seleção de pessoas. Assim, foi a única colaboradora que relatou dificuldades em preencher formulários para concorrer a vagas e ter que pedir ajuda e avisar que não conseguia ler nem escrever. As outras entrevistadas relatam que conseguiam emprego através da indicação de alguém. Como na maioria das vezes não há contrato formal de prestação de serviço, elas não passaram pelo processo de contratação com a necessidade de preencher papéis.

#### **4.2.8 Outras situações**

Durante as entrevistas, foram-nos relatados diferentes métodos utilizados por essas mulheres, os quais não se enquadram nas situações anteriores. Dessa forma, apresentaremos neste tópico outras estratégias. A primeira, que apareceu recorrentemente nos relatos de nossas colaboradoras e que parece ser um hábito frequente entre as mulheres que possuem mais dificuldades para ler e escrever, é pedir às pessoas para lerem ou escreverem as coisas para elas. Podem ser pessoas próximas ou desconhecidas, mas é comum recorrerem a terceiros para realizarem essa tarefa, pois não a conseguem fazer sozinhas. Marinho (1990) apresenta o termo *favores de escrita* para se referir a essa situação. Segundo a autora, “como se trocam favores em outras áreas do relacionamento, trocam-se também favores de escrita. Quem não sabe escrever e ler pede aos outros que sabem que o faça por eles”. (MARINHO, 1990, p. 44).

Maria das Graças ainda apresenta outra estratégia, relacionada à primeira: ela confessa que muitas vezes fingiu não enxergar direito ou mentia, dizendo que esqueceu os óculos para que alguém a ajudasse a ler ou escrever o que era necessário naquele momento – é possível perceber nessa atitude uma maneira de não ter que assumir que não sabe ler e/ou escrever e evitar o constrangimento de revelar isso às pessoas.

Outra situação narrada por Maria das Graças é a ajuda que recebe dos colegas de ginástica para viajar “*de graça*” nos ônibus da rodoviária com destino a São Paulo e alguns outros estados porque ela tem mais de 60 anos e recebe um salário mínimo de aposentadoria (a gratuidade é para quem recebe até dois salários). Ela declarou que recebe auxílio dos colegas para não perder essa possibilidade de viajar e também para tirar dúvidas sobre o processo de como conseguir essa gratuidade (os colegas explicam qual é o tempo de antecedência para fazer o pedido, quais documentos ela deve levar).

Sobre o uso do cartório e retirada de documentos oficiais, Maria das Graças é a única das entrevistadas que fez o registro dos filhos assim que eles nasceram. Como já dito anteriormente, os pais de seus dois filhos mais velhos não assumiram as crianças, então foi ela mesma quem foi ao cartório fazer o registro, só em seu nome. Os filhos das outras entrevistadas foram registrados em cartório pelos pais.

Maria das Graças nos revela ainda mais duas táticas: quando ela precisava ir a um banheiro público e a placa não tinha desenho ou cores, ela conta que ficava em um canto observando em qual das portas os homens e as mulheres entravam, até ter certeza de qual era o banheiro feminino.

A mesma entrevistada explicou que para utilizar o microondas ela só aprendeu o básico. Ela consegue apenas usar o comando principal (uma tecla de atalho que ela aperta duas vezes e liga o aparelho por um minuto). Ela conta que antes de aprender, colocava a comida no microondas e chamava os filhos para ligarem o aparelho.

Maria de Fátima nos contou sobre a dificuldade que passou para organizar o enterro de seu marido e providenciar o atestado de óbito: ela não sabia como tirar dinheiro do banco, então necessitou da ajuda de uma sobrinha que resolveu tudo, a acompanhou no cartório para solicitar o atestado de óbito e pagou o que foi necessário.

Já Luiza nos explicou que mesmo agora que ela consegue ler com mais facilidade, ainda tem problemas para escrever. Assim, depois de dezessete anos morando juntos, ela e o marido resolveram oficializar a união e, para conseguir marcar seu casamento no cartório, ela contou com a ajuda de sua madrinha de casamento para preencher os formulários.

Com Maria de Lourdes aconteceu algo surpreendente: ela sempre se mostrou disposta a participar de todas as atividades extraclasse que o colégio onde estuda oferece. O professor de música do colégio, notando a boa vontade dela em participar de todas as aulas, tentava ensiná-la a tocar violão, mas percebeu que ela tinha dificuldades com as notas – não

conseguia memorizar, as confundia, etc. Até que o professor de música utilizou uma técnica diferente: associar cada nota musical a uma cor, como mostra a figura 4.

Figura 4: violão utilizado por Maria de Lourdes nas aulas de música com as cores representando notas musicais.



Fonte: arquivo da pesquisadora

O resultado foi que Maria de Lourdes conseguiu aprender a tocar violão e fez até uma apresentação musical para os colegas de escola, tocando violão e cantando, deixando a timidez de lado e surpreendendo a todos.

#### **4.2.9 Acompanhamento escolar dos filhos e filhas**

*“Eu dei para os meus filhos tudo de estudo que eu não tive” (Maria das Graças)*

Foi possível perceber que as mulheres entrevistadas sempre estiveram presentes de algum modo na escolarização dos filhos: valorizando os estudos e mostrando a eles a falta que a escolarização fez em suas vidas, dando apoio moral para que eles estudassem, etc. Eram

essas mulheres as responsáveis pelo acompanhamento das reuniões nas escolas, elas quem conversavam com as professoras dos filhos, pediam as explicações sobre os boletins escolares e faziam e renovavam a matrícula nos estabelecimentos de ensino. Confirma-se, então, que é um mito a omissão dos pais de camadas populares referente à escolarização dos filhos, conforme os estudos de Laihre (2004) já apontavam.

Os relatos de Maria de Fátima, Maria de Lourdes e Maria das Graças mostram que elas investiram em aulas particulares (com pessoas mais escolarizadas da vizinhança) para suprir a falta de compreensão que tinham frente às atividades escolares de seus filhos e filhas, o que outras pesquisas mostram que costuma ocorrer com mulheres pouco escolarizadas.

Elas relatam que pagavam alguém para ajudar seus filhos nos trabalhos e atividades para serem realizadas em casa. No caso de Maria Luiza, o auxílio nas atividades escolares cabia ao seu marido, pai da criança – que era um pouco mais escolarizado. Ela conta, constrangida, que tentava ajudar, mas a própria criança falava que ela não sabia fazer as atividades.

Maria Eliza é a única das colaboradoras que não tem filhos, por isso não faz parte dessa análise.

Conforme Nogueira (2012), é possível identificar efeitos intergeracionais da atividade educativa com adultos. Percebemos tais efeitos na vida das colaboradoras desta pesquisa: há uma influência positiva dos pais e das mães nos índices de matrícula, na assistência, na permanência e no rendimento escolar dos filhos.

Conseguimos observar também que todos os filhos e filhas das entrevistadas superaram suas mães e pais quanto à escolarização. São todos alfabetizados, embora poucos tenham concluído o ensino médio. Apenas um faz curso técnico e nenhum cursou ou está cursando o ensino superior.

#### **4.2.10 A entrada/ o retorno à escola: o que mudou?**

*“Meu filho nem acredita. Ele acha: ‘Ah mãe não é possível esses cadernos da senhora... está muito perfeito pra ser da senhora’.” (Maria das Graças).*

Nossas colaboradoras têm um histórico de pouca ou nenhuma escolaridade. Os motivos para isso são os já descritos nos capítulos anteriores: muitas mulheres são impedidas

de frequentar a escola por seus pais (que não consideravam importante que as filhas estudassem), outras por causa de seus maridos ou porque eram as únicas responsáveis pelo cuidado dos filhos e não conseguiram conciliar a dupla jornada (ter que trabalhar em casa e em um trabalho remunerado) com a escola. Há ainda a falta de acesso, decorrente do lugar onde moravam na infância.

Veremos a seguir o que aconteceu nas vidas dessas mulheres para não terem estudado enquanto crianças, ou porque tiveram o percurso escolar interrompido. Neste tópico ainda veremos como elas aprenderam a escrever o nome, quando aconteceu o retorno à Educação de Jovens e Adultos, quais são os obstáculos que enfrentam para frequentar as aulas e quais seus projetos de futuro (o que pretendem com os estudos).

a) Maria de Fátima:

De acordo com Maria de Fátima, só os seus irmãos homens estudaram, o que era comum na época. Segundo ela, o pai era ignorante e falava que “*menina mulher*” não precisava aprender a ler. Outra dificuldade era a ausência de escolas próximas ao lugar onde moravam, por isso ela aprendeu a assinar o próprio nome com a ajuda dos irmãos que estudaram e que escreviam o seu nome para que ela copiasse, até decorar a escrita – o mesmo aconteceu com suas irmãs.

Maria de Fátima teve seu primeiro contato com a escola depois de viúva e do casamento do filho, a convite de uma vizinha. Ela já havia demonstrado o interesse de estudar antes, mas o marido era ciumento e não deixava. Ela se matriculou em 2012, na 1ª série. Sobre as mudanças de ter voltado a estudar, ela destaca que quando não vai à aula sente muita falta da escola. Nossa colaboradora cursou por dois anos a 1ª série e atualmente está na 2ª, mas não se sente preparada para avançar pois, de acordo com ela, tem muita dificuldade e precisa de mais tempo pra *juntar as letras*. O que a atrapalha ir para a escola são os problemas de saúde: nossa entrevistada sente dores muito fortes nas pernas e na coluna. Ela vai ao médico, faz exames, já começou a fazer hidroginástica, mas ainda assim tem algumas crises que a forçam a ficar em casa.

Nossa colaboradora fala sobre suas aspirações na escola: quer aprender a ler pra chegar nos lugares e ler qualquer coisa. Para ela está sendo muito difícil juntar as letras, mas ela tem esperanças de conseguir. Afirma que seu sonho é ter o diploma da 4ª série.



b) Maria de Lourdes:

Segundo Maria de Lourdes, Luzia (a mulher que a tirou do abrigo) a levou junto com os filhos para a escola, mas conta que isso foi apenas uma vez. Como ela não aprendia nada e as outras crianças faziam muita bagunça, ela parou de estudar para trabalhar.

Nossa colaboradora matriculou-se na EJA em 2014, na primeira série. De acordo com ela, é a primeira vez que frequenta de verdade uma escola. Quando começou a estudar não sabia assinar seu nome e utilizava-se da impressão digital para assinar documentos. Aprendeu a assinar o nome na escola, mas quando foi tirar uma nova Carteira de Identidade não soube explicar que já sabia escrever seu nome e mais uma vez o documento veio apenas com assinatura em digital. Ela continua na primeira série, demonstrando avanços como no conhecimento de mais letras e na realização de operações de adição e subtração com auxílio de material concreto. Ela se destaca na resolução de problemas que envolvem dinheiro, que é a sua atividade preferida, junto com as aulas de arte. Ela diz que também gosta de ir à escola para conversar com as colegas, que tem amigas em sua sala.

Foi observado pelos professores que ela possui um sério problema de vista, o que a impede de enxergar o que está escrito no quadro e muitas vezes até nas folhas de atividades. Já foi solicitado pela escola que ela procurasse um oftalmologista e providenciasse os óculos, mas ela se esqueceu da consulta e para remarcar-la foi necessária a espera de três meses. Agora que conseguiu a consulta, ela está com o pedido de óculos mas não conta com recursos econômicos para providenciá-los e ainda não conseguiu ajuda para mandar fazê-los, embora tenha sido solicitada a procurar auxílio em instituições que ajudam pessoas que não podem comprar seus óculos, como é o caso dos postos de saúde.

A mudança de seu filho e dos dois netos para sua casa tem impedido-a de fazer as atividades escolares, o que tanto gostava: como ela tem de buscar um dos netos na escola às 17:30h, não está mais participando das atividades extra-classe oferecidas no colégio e não vai mais às aulas de informática nem nas de violão, as quais não faltava nenhum dia. Ela parou também de frequentar as aulas de ginástica e de bordado (que fazia à tarde, próximo a sua casa) por causa dos netos. Até sua frequência nas aulas à noite foi alterada: ela, que antes não tinha nenhuma falta, passou a faltar – ou por cansaço, alegando dor de cabeça, ou porque seu filho às vezes demora a chegar do trabalho e ela não tem com quem deixar as crianças. Até

seu horário de saída da escola mudou: As aulas terminam às 21:30h e Maria de Lourdes, que já saía mais cedo (às 21:00h) para não correr o risco de perder o ônibus, agora pediu para sair ainda mais cedo, às 20:40h, pois seu filho a pediu para chegar antes em casa para ele poder tomar banho e ela ficar com as crianças.

Maria de Lourdes conta que seu sonho é aprender a ler para poder trabalhar de trocadora no *Amarelinho* – microônibus que atende aos moradores do Aglomerado da Serra – embora esse sonho a nós nos parece pouco exequível devido à idade e aos problemas de saúde que ela tem.

### c) Maria das Graças

*“Meus filhos são muito inteligentes! Todos eles! Graças a Deus. Às vezes meu filho fala: ‘a senhora também é, só que a senhora não teve oportunidade’.” (Maria das Graças).*

. O local onde morava era de difícil acesso. Assim, nem Maria das Graças nem a maioria dos seus irmãos estudou quando criança, pois moravam na roça e não tinham recurso: a escola mais próxima ficava a uma distância de três a quatro horas de carro e não havia transporte para lá. Ela relata que aprendeu a escrever seu próprio nome com a ajuda de uma prima. Ela e os irmãos copiavam as letras que a prima escrevia, mesmo sem conhecê-las, até decorar a escrita do nome e ter aprendido a assinatura.

Nossa colaboradora conta que quando seus filhos eram pequenos ela sentia muita necessidade de estudar, mas como trabalhava com faxina pesada, ficava muito cansada. Chegou a matricular-se cerca de três vezes na EJA, mas não conseguia ir à escola por causa do cansaço: ela levantava de madrugada para ir trabalhar e quando chegava em casa e tinha que fazer comida para as crianças. Ela tinha de lavar as roupas e arrumar a casa e não tinha ninguém para ajudá-la, pois não tinha nenhuma pessoa da família em Belo Horizonte e conhecia poucas pessoas.

Maria das Graças conta ainda que quando matriculou-se na EJA, em uma escola do Aglomerado da Serra, entrava e saía dela frequentemente, mas tinha muita vontade de aprender, sentia muita falta de saber ler, mas encontrou outro problema além do cansaço: a

quantidade de jovens que iam para escola para brincar, conversar, fazer bagunça e desafiar os professores. Por essas razões ela tomou a decisão de interromper os estudos naquela época.

A volta à escola se deu depois de sua aposentadoria e conseqüentemente com a diminuição de seu cansaço. Graça matriculou-se em 2012 na primeira série. Chegou à escola sem conhecer muitas letras, mas aprendeu muito rápido, sendo aprovada para a segunda série no ano seguinte. Nos anos de 2013 e 2014 ela frequentou as aulas por poucos meses pois, primeiro, sua mãe havia adoecido e ela teve que ir para o interior para cuidar dela e, depois, ela própria adoeceu (problema de apendicite, o que culminou em uma infecção generalizada).

Outro motivo que afasta Maria das Graças da escola é a responsabilidade que ela tem em cuidar dos netos quando eles não têm aula (algum recesso ou as férias escolares, por exemplo, já que algumas vezes o calendário do colégio onde ela estuda não é o mesmo que o dos netos). De acordo com ela, os pais não confiam em outras pessoas para deixar as crianças, só nela. Assim, ela falta às aulas para receber os netos. Ela também falta às aulas nas terças-feiras porque tem compromisso na igreja evangélica.

Sobre começar a estudar na EJA e aprender a ler, Maria das Graças conta que foi muito bom porque ela acha que se desenvolveu muito rápido e acredita que se ela não tivesse tido os problemas que a afastaram da escola, teria avançado muito mais. Ela se considera uma pessoa muito inteligente e afirma que entrou na escola pra *ler a palavra de Deus* (a Bíblia).

Quando perguntada sobre o que pretende na escola, Maria das Graças declara, emocionada, que não tem a ambição de se formar, deseja apenas aprender. Quer ser independente. Ela afirma que, por estar aposentada, não tem o sonho de ir muito longe, quer aprender para poder viajar, para não depender das outras pessoas. Ela conta que quer aproveitar a vida, já que por sempre trabalhar muito, ter criado os filhos sozinha, não saía de casa, não conhecia lugar nenhum, não aproveitava a vida.

No momento desta nossa pesquisa, Maria das Graças estava frequente nas aulas e com notas muito boas, o que muito possivelmente resultará em sua aprovação para cursar a 3ª série no próximo ano.

#### d) Maria Eliza

Quando criança, Maria Eliza cursou até a terceira série. Ela disse que era muito fraca, tinha muita dificuldade para aprender, mas a escola iria passá-la de ano assim mesmo porque ela já tinha uma reprovação.

Ela aprendeu a escrever o próprio nome e o nome da escola porque copiava todos os dias a ficha que a professora deu, o que fez em várias páginas do caderno, até aprender a escrevê-lo *sem olhar*.

Eliza havia parado de estudar aos 8, 9 anos de idade porque apanhava muito na escola. Ela conta que o garoto mais bonito da turma se interessou por ela, queria namorá-la e as garotas da escola, por não aceitarem ser desdenhadas por ele, a agrediam todos os dias. Ninguém na escola se responsabilizava porque as agressões aconteciam na rua, depois da aula. Eliza diz que *ficava até doente* para não ir para escola.

Outro acontecimento foi decisivo para que Maria Eliza abandonasse os estudos. Na última vez que foi para a escola, a professora não a deixou ir ao banheiro. Ela estava com dor de barriga e não conseguiu se segurar e fez suas necessidades na calça. Maria Eliza conta que desde então ficou muito constrangida e sem graça de voltar à escola, pois passou a sofrer *bullying* por causa disso.

Ela tentou estudar antes em escolas públicas que oferecem EJA no Aglomerado da Serra. Matriculou-se algumas vezes, mas não conseguiu dar sequência, sempre desanimava. Matriculou-se em 2015 na EJA porque um de seus irmãos mais velhos já estudou lá e gostou bastante, tendo concluído os estudos na quarta série.

Maria Eliza cursa a 2ª série, tem apresentado avanços, mas às vezes desanima e para de ir às aulas. Ela acredita que tem dificuldades de aprender, apesar de todos da escola dizerem o contrário.

Ela não concluiu o ano de 2015 na escola. Ela parou de frequentar as aulas por alguns meses e, embora sempre promettesse voltar, se disse desanimada. Como dificuldade de ir para a escola ela cita o desânimo, o cansaço e a falta de apoio da mãe, que se encontra doente e *faz de tudo* para que ela não saia de casa, algumas vezes fingindo não estar se sentindo bem para não ficar sozinha.

Ela quer estudar para *ler a palavra do Senhor*. Seu sonho é ser obreira na igreja evangélica onde frequenta. Afirma que pretende com os estudos conquistar coisas boas na vida, fazer curso de informática e o técnico de cabeleireiro e conseguir um emprego melhor.

e) Maria Luiza

Maria Luiza chegou a frequentar a escola quando era criança, antes da morte de sua mãe, mas a família mudava-se muito, *praticamente todo mês*. Quando ela conseguia uma escola, mal tinha tempo de se adaptar, já se mudavam novamente. Ela conta que isso acontecia em razão da profissão do seu padrasto. Assim, tanto Maria Luiza quanto sua irmã estudaram muito pouco quando crianças, não completando nenhum ano letivo. Ela relata que não dava tempo de fazer amizade com ninguém, pelo curto período em que ficavam nas escolas. Ela aprendera a assinar o próprio nome na escola, quando criança ainda, copiando as fichas feitas pela professora.

Já adulta, seu marido tinha muitos ciúmes dela e por isso não a deixava estudar. Quando ela decidiu voltar para a escola, o marido também se matriculou e eles começaram juntos na mesma sala (ela, na primeira série e ele, na segunda).

A entrevistada vê na escola uma oportunidade de mudar de emprego e deseja prestar um concurso público para que tenha um emprego de meio horário e não precise trabalhar tanto. Como dificuldade de frequentar as aulas, ela aponta o cansaço, o desânimo e a dificuldade de aprender.

Sobre as mudanças que a alfabetização fez em sua vida, ela afirma que a vida mudou muito, pois agora já consegue ler as coisas, fazer suas compras no supermercado, pegar ônibus e ler as placas.

Nossa colaboradora estava matriculada na 4ª série, mas no mês de maio de 2015 ela mudou de escola; fez a transferência para uma escola, da prefeitura, mais próxima de sua casa, onde ela frequentou apenas um mês e parou de estudar. De acordo com ela, a nova escola era muito diferente, mais fraca, e esse foi o motivo do desânimo. Ela pretendia voltar no próximo ano para a escola onde estudou desde 2012 e fez a 1ª, 2ª e 3ª séries.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa foi possível observar que mulheres que viveram grande parte da vida sem saber ler nem escrever são capazes de elaborar estratégias (algumas vezes estratégias inusitadas) para conseguirem cumprir seus papéis sociais em uma sociedade que é organizada pela leitura e escrita. Mesmo com suas trajetórias marcadas pelo abandono, trabalho infantil, continuação da escravidão, criação dos filhos sozinhas e algumas vezes sendo responsáveis pelo sustento da família, é possível observar, conforme o título deste trabalho, que elas não são “pacatas”.

Com o objetivo de compreender as estratégias construídas por mulheres negras (pretas e pardas) educandas da EJA para viverem com pouca ou nenhuma escolaridade em uma sociedade organizada pela presença da escrita, desenvolvemos esta pesquisa com a participação de cinco Marias, mulheres, com idades entre 27 e 67 anos: Lourdes, Fátima, Graça, Eliza e Luiza.

Para isso, utilizou-se, enquanto procedimento metodológico, a abordagem de pesquisa qualitativa e, como ferramenta, o estudo de caso com entrevistas, em dois momentos: no primeiro, as entrevistas foram individuais narrativas e no segundo, entrevistas semi-estruturadas, como já foi mencionado.

Este trabalho foi organizado em cinco capítulos: no primeiro trouxemos a introdução da pesquisa, um pouco do percurso (familiar e profissional) para escolha das temáticas aqui abordadas e a definição do objeto de pesquisa. Nesse capítulo foram detalhados os objetivos do trabalho, como foi feita a seleção das entrevistadas e a coleta de dados.

No segundo capítulo, *Contextualização da Pesquisa*, trouxemos nossos referenciais teóricos e a revisão bibliográfica realizada sobre os temas fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa: analfabetismo no Brasil, mulheres negras no Brasil, especificidades da Educação de Jovens e Adultos e mulheres da EJA e, ainda, os conceitos de suporte, interseccionalidade, vulnerabilidade social e estratégia.

O terceiro capítulo foi composto pela apresentação dos sujeitos da pesquisa: Maria de Fátima, Maria de Lourdes, Maria das Graças, Maria Eliza e Maria Luiza. Já no quarto capítulo realizamos a problematização das descobertas, refletindo sobre dois tópicos: o primeiro, intitulado *Quadro de ausências*, em que tratamos do trabalho, abandono e pobreza; do retorno/entrada na escola; da violência doméstica e da questão racial. Já o segundo tópico

aborda as estratégias desenvolvidas por essas mulheres em processo de alfabetização nos usos sociais da leitura e escrita.

Paiva (2014) afirma que em sociedades complexas, em que tudo se organiza pelo escrito e em torno dele, todos os sujeitos são atravessados pela cultura escrita e por isso produzem táticas para mover-se nos espaços sociais mesmo sem *saber ler*. Criam sistemas de significação (ou se apropriam de forma distinta, como no caso da farinha citado por Maria das Graças), apreendem e ressignificam outras linguagens, presentes em imagens, sinais, símbolos, gestos, sons. (Paiva, 2014, p. 233). Essa afirmação foi confirmada em nosso estudo: foi possível reconhecer a habilidade social utilizada pelas mulheres pouco escolarizadas e em processo de alfabetização que participaram da pesquisa para resolverem seus problemas.

Identificamos três grupos de estratégias distintas: a Estratégia 1 se refere ao *encontro do auxílio de terceiros*, a Estratégia 2 mostra *formas de se evitar o estigma e contornar situações constrangedoras* e a Estratégia 3 tem relação com as *situações de perigo* que essas mulheres se submetem, podendo lhes trazer riscos. Vejamos como as situações que as estratégias já apresentadas no capítulo anterior desta dissertação podem ser agrupadas.

O primeiro grupo de estratégias é o mais utilizado pelas entrevistadas: as mulheres participantes da pesquisa sabem que precisam de auxílio de outras pessoas, capazes de resolver suas questões. Assim, sabem o que deve ser feito e mostram competência para a escolha dessas pessoas, geralmente não recorrendo a qualquer um, mas escolhendo pessoas de confiança e capazes de ajudá-las para determinadas situações que não conseguem resolver sozinhas. É importante listarmos quando essa estratégia foi citada pelas colaboradoras: quando recorrem ao policial, motorista ou ao trocador de ônibus para pedir informações sobre endereços; aos funcionários da lotérica ou do banco para pagarem suas contas ou retirar dinheiro; quando pagam alguém para o acompanhamento escolar dos filhos e filhas; quando pedem ajuda ao médico, farmacêutico ou ainda à professora para explicar a utilização de medicamentos. Elas relatam ainda que alguém que sabe utilizar os recursos dos telefones celulares lhes ensinou em um primeiro momento (geralmente alguém da família). Maria de Fátima contou com a ajuda de uma sobrinha para resolver as questões do sepultamento e da retirada do atestado de óbito de seu esposo e Maria Luiza, com a ajuda da madrinha para preencher o formulário para marcar o casamento no civil. Maria das Graças conta com a ajuda dos colegas de ginástica para viajar *de graça* e Maria de Lourdes, com a ajuda do professor de música para ajudá-la a tocar. Outro auxílio de extrema importância para a vida de duas

entrevistadas foi a orientação para o pagamento do INSS que Maria das Graças e Maria de Fátima tiveram, o que culminou na aposentadoria de ambas. Com esses exemplos, verificamos que nossas colaboradoras sabem o que deverá ser feito e sabem também a quem devem recorrer, quem poderá servir de *suporte* para elas. O conceito de suporte de Martuccelli (2007) nos ajuda a compreender a realidade das mulheres entrevistadas: para o autor, os suportes podem ser definidos como a relação entre recursos subjetivos que os indivíduos conseguem articular para que sustentem a si mesmos e o entorno social existente na forma de redes e apoios materiais e simbólicos. Um suporte não se define somente como um apoio material, pois ele pode ser mesmo uma relação afetiva ou uma representação que contribua para apoiar o indivíduo na tarefa de sustentar-se no mundo. (cf. REIS, 2014). Percebemos que essa foi a principal estratégia das mulheres entrevistadas: elas tinham pessoas que funcionavam como suporte:

O segundo grupo apresenta as estratégias para contornar situações constrangedoras. Como vemos em Souza, A. (2015), ao encontrarem dificuldades na realização de questões práticas do dia a dia, adultos não alfabetizados estão passíveis de serem acometidos pelo sentimento de constrangimento, podendo ser vítimas de preconceitos e até impossibilitados de exercerem sua cidadania. Desse modo, observamos estratégias para se evitar o estigma de *pessoas analfabetas*: utilizar a casa lotérica para fazer serviços bancários, pagar contas e receber salários, não precisando, assim, pedir ajuda para utilizarem o caixa eletrônico. Para não dependerem de alguém para ajudá-las nas compras, uma colaboradora conta que comprava um suco de cada cor para não precisar pedir ajuda para ler a indicação dos sabores e a outra relata que observava a consistência do xampu e do condicionador na hora de comprá-los no supermercado. A mesma entrevistada observou atentamente a reação das pessoas que entravam em loja de roupas e que se aproximavam de uma banca de blusas, pois ela estava em dúvidas quanto ao preço e se sentiu constrangida de perguntar o preço à vendedora. Foram relatadas ainda nessa categoria: fingir não enxergar direito o papel ou mentir que esqueceu os óculos para não terem que ler ou preencher sozinhas algum panfleto, recado ou formulário; observação da movimentação de homens e mulheres nos banheiros, para saber em qual porta poderia entrar.

O último grupo traz situações que podem causar algum tipo de risco para as entrevistadas, a saber: uma das entrevistadas não possui conta no banco e recebe seu salário todo de uma vez e leva-o, a pé, para casa, correndo o risco de ser assaltada. A mesma



entrevistada relata outra situação que pode trazer riscos, nesse caso para sua mãe: ela conta que separa os remédios de acordo com os formatos e as cores, o que, em se tratando de remédios, é uma estratégia perigosa porque pode causar confusão e trocas na hora de separá-los, muitas vezes pela semelhança entre eles. Ainda sobre medicações, mais uma situação perigosa: uma das participantes conta que reduziu, sem consultar seu médico, a quantidade do remédio de pressão, por considerar que estava ingerindo um alto número de medicamentos.

Percebemos que essa mesma entrevistada está à mercê do filho, que fica com seu cartão e tem a senha do banco e é responsável por sacar o dinheiro da mãe. Percebemos nesse caso uma situação de controle, pois a mãe depende da honestidade e da disponibilidade do filho para retirar um dinheiro que pertence a ela (a situação de controle é reforçada depois que a entrevistada nos revelou que já tinha solicitado ao filho para fazer a transferência desse salário para a conta corrente da Caixa, onde ela teria autonomia para retirar o dinheiro que quisesse na frequência que escolhesse, nas casas lotéricas. Até o momento desta pesquisa a transferência não tinha sido feita, o que caracteriza, de fato, uma situação de controle por parte do filho.

A religião é outra característica marcante na vida de algumas dessas mulheres. Todas se declaram evangélicas, algumas mais participativas que outras. Maria de Fátima, Maria de Lourdes e Luiza afirmam participar apenas de cultos uma vez por semana e dizem que não sentiram falta de saber ler e escrever nesses ambientes, pois vão à igreja e participam ouvindo o pastor e cantando. Já Maria das Graças e Maria Eliza têm compromissos na igreja e gostariam de fazer parte de alguns grupos dentro da instituição (Maria das Graças almeja ser missionária e Maria Eliza quer ser batizada e se tornar obreira). Em nossas conversas foi possível perceber uma ingenuidade dessas pessoas frente ao discurso da Igreja. Parece que é criado um mundo mágico, no qual a fé é capaz de absolutamente tudo, até mesmo coisas fora da realidade. Nossa entrevistada relata que em sua igreja as pessoas são curadas pela fé, sem precisar de tratamento médico: *“meu líder põe a mão na pessoa se a pessoa estiver com câncer ela é curada, AIDS ela é curada. Qualquer doença ela é curada”* (Maria das Graças).

Em sua pesquisa, Souza, A. (2015) acompanhou a participação de um de seus sujeitos em processo de alfabetização em um culto. Foi constatado que grande número de fiéis não são alfabetizados e a oralidade é um recurso muito utilizado pelos líderes religiosos. Tanto nesse trabalho quanto no nosso foi observado que muitos fiéis não alfabetizados

querem ler a Bíblia, seja no espaço do culto ou em outros e se sentem constrangidos por não conseguirem realizar essa tarefa (Souza, A., 2015, p. 83).

Quanto aos motivos que a impedem de ir para escola, percebemos uma forte questão de gênero: a exploração a essas mulheres continua. Quando as entrevistadas não frequentam a escola porque precisam cuidar dos netos ou cuidar de alguma pessoa doente na família, fica claro que os interesses da família estão sempre à frente dos seus interesses e que essas mulheres têm de abrir mão de suas rotinas e do desejo de estudar para novamente atender às necessidades da família. O ciclo se repete: assim como elas relataram que não podiam estudar porque tinham que cuidar dos filhos, agora é o cuidado dos netos que impede a frequência de Maria das Graças e Maria de Lourdes às aulas.

Outro fator importante para ser colocado tem relação com a baixa autoestima das entrevistadas: principalmente nos casos de Maria Eliza, Maria Eliza e Maria de Fátima. As professoras observam avanços e elas, não. Como apontado por Kleiman (1995), esse processo de auto depreciação dificulta ainda mais aprender a ler e escrever.

Gostaríamos de comparar, de modo especial, a vida de duas colaboradoras: a de Maria de Fátima e a de Maria de Lourdes. Por coincidência, ambas têm exatamente a mesma idade – nasceram no mesmo dia, mês e ano – mas são mulheres completamente opostas. Enquanto Maria de Fátima é uma mulher ativa, independente, aposentada e continua trabalhando (em suas palavras, para sentir-se útil), Maria de Lourdes é, sem dúvida, a entrevistada que possui menos autonomia, é muito dependente e a que passa por mais necessidades, inclusive econômicas. Maria de Fátima é a colaboradora que possui a maior renda mensal (aproximadamente três salários mínimos) enquanto Maria de Lourdes recebe apenas um benefício no valor de R\$79,00. Como afirmado por ela, Maria de Lourdes não faz compras em supermercados ou lojas, sobrevive da caridade das pessoas. Embora tenha idade para se aposentar, não recebe a aposentadoria porque, apesar de ter sido empregada doméstica por mais de uma década, nunca trabalhou de carteira assinada, não tem tempo de contribuição junto ao INSS. Ela recebeu a orientação de solicitar o Benefício da Prestação Continuada (BPC) da LOAS (Lei Orgânica da Assistência Social), que paga um salário mínimo como forma de amparar pessoas muito pobres que não têm direito aos benefícios da Previdência Social, mas ela e seu filho não sabem informar como está sua situação nesse caso.

É possível perceber que as duas entrevistadas passaram por dificuldades ao longo da vida por não saberem ler nem escrever e que as duas criaram diversas estratégias para

contornar os problemas que precisariam enfrentar. Contudo, umas das principais diferenças entre as duas é que Maria de Fátima encontrou um auxílio qualificado para conseguir contornar seus problemas (tinha uma pessoa para orientá-la a pagar o INSS e recebeu orientações sobre o que fazer para conseguir uma vaga de emprego para o filho como menor aprendiz, etc) enquanto Maria de Lourdes não encontrou ninguém que a auxiliasse nesse sentido, embora também tenha a ajuda de pessoas em outras questões (como alimentação), mais uma vez confirmando a importância dos suportes em suas vidas.

Confirmamos nossa hipótese inicial de que as questões relativas a gênero, raça e pouca escolarização conjugadas produzem efeitos sociais perenes na vida dessas mulheres. Esses efeitos foram relativos à inserção no mercado de trabalho, à renda, ao acompanhamento escolar dos filhos, ao acesso à saúde, ao consumo, etc.

Percebemos em nossa pesquisa o mesmo já apontado por Souza, A. (2015): os constrangimentos da não alfabetização reforçam o constrangimento de ser negro, pobre, mulher, de ser do campo, moradores das periferias. Assim, os constrangimentos são, na verdade, uma expressão da brutalidade das relações de classe, de raça/etnia, de gênero e se colocam muito mais na frente que questões psicológicas ou comportamentais (SOUZA, A. 2015, p.98).

Esperamos com este trabalho contribuir ampliando os conhecimentos acerca do público feminino da EJA, de modo que o conhecimento de suas especificidades possa auxiliar para a formação de educadores e educadoras para a educação de adultos, revertendo-se em práticas pedagógicas mais adequadas às demandas dessas mulheres.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. *Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?* São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, Autores Associados, 2007.
- ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO / MEC / RAAAB, 2005. p. 221-230
- ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- AMNB, ARTICULAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES DE MULHERES NEGRAS BRASILEIRAS. *Construindo a equidade: estratégia para implementação de políticas públicas para a superação das desigualdades de gênero e raça para as mulheres negras*. Rio de Janeiro: AMNB, 2010.
- AZEREDO, Sandra. Teorizando sobre gênero e relações raciais. *Revista Estudos Feministas*, número especial, 1994. p. 203-216.
- BASTOS, Ludimila Corrêa. *Traçando metas, vencendo desafios - experiências escolares de mulheres egressas da EJA*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2011. 110p. (Mestrado em Educação).
- BASTOS, Ludimila Corrêa. *Traçando metas, vencendo desafios - experiências escolares de mulheres egressas da EJA*. 1a. ed. Berlim: Nova Edições Acadêmicas, 2014. 168p.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. In.: *Estudos afro-asiáticos*, vol.24, n.2, p. 247-273, 2002.
- BOGDAN, Robert; BILKEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOKOVA, Irina. *8 de Setembro - Dia Internacional da Alfabetização*. Brasília: UNESCO, 2010. (Disponível em: [http://www.cereja.org.br/site/shared%5Cfiles%5Calfcercrcuninoticias%5Ccanx%5C20100909132542\\_Mensagem-Unesco.PDF](http://www.cereja.org.br/site/shared%5Cfiles%5Calfcercrcuninoticias%5Ccanx%5C20100909132542_Mensagem-Unesco.PDF). Acesso em 24 de dezembro de 2015, às 13h15min).
- BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p.693-732.

- BOURDIEU, Pierre. *Coisas Ditas*. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008.
- BRASIL. *Lei Maria da Penha*. Lei no 11.340, de 7 de agosto de 2006, que dispõe sobre mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.
- BRASIL. *A participação das mulheres negras nos espaços de poder*. Brasília: Secretaria de Políticas de promoção da Igualdade Racial, 2011a.
- BRASIL. *Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção do Adolescente Trabalhador*. Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil. 2. ed. Brasília : Ministério do Trabalho e Emprego, 2011b.
- CALHÁU, Maria do Socorro. *Desmistificando aspectos que impedem o sucesso na Alfabetização de Jovens e Adultos* ou Como autorizar Solanges, Raimundos e Isauras a participarem da cultura letrada. Rio de Janeiro: UERJ, 2008. (Tese de doutorado).
- CANTO, Liana Pereira Machado. *Narrativas de trabalhadoras domésticas estudantes da EJA e suas relações com o saber*. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009. (Dissertação de Mestrado).
- CARLI, Solange Auxiliadora Souza. *Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos no sistema de ensino de Belo Horizonte no período de 1990/2000: ordenamentos legais e efetivação institucional*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2004. (Dissertação de Mestrado).
- CARNEIRO, Sueli. "Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero". In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Orgs.). *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003a. p. 49-58.
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. In.: *Estudos Avançados*, v. 17, n. 49, p. 117-132, 2003b.

- COUTINHO, Ana Carolina Faria. *Práticas e eventos de letramento de jovens e adultos: um estudo com porteiros de Maceió*. Maceió: Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2005. (Dissertação de Mestrado).
- COSTA, Rosenilda Trindade da. *Jovens negras em processo de escolarização na EJA*. Goiás: Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2009. (Dissertação de Mestrado).
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In.: *Estudos Feministas*. Florianópolis: Centro de Filosofia e Ciências Humanas, v.7, n.12, 2002. p.171-188.
- DA CRUZ, Neilton Castro. *Casos pouco prováveis: trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2011. (Dissertação de Mestrado)
- DJOKIC, Aline. Colorismo: o que é, como funciona. In: *Blogueiras Negras*. 27 de janeiro de 2015. (Disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2015/01/27/colorismo-o-que-e-como-funciona/>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2016).
- ESPÍNDOLA, Célio Alves. *Desencontros entre teorias e propostas de alfabetização de adultos na perspectivas da pessoa analfabeta*. Salvador, UFBA, 2008.
- FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DPeA, 2004.
- FERRARO, Alceu Ravello. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.
- FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo. In: FRADE, Isabel Cristina, COSTA VAL, Maria das Graças; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, 2014.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa – 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONSECA, Cláudia. Ser mulher, mãe e pobre. In: *História das mulheres no Brasil*. PRIONE, Mary Del (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). 2 ed – São Paulo: Contexto, 1997.

FONSECA, Maria da Conceição Reis Fonseca. *Educação Matemática de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo, Cortez: 2007.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana.; LEAL, Telma (Orgs.). *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GEBARA, Tânia Aretuza Ambrisi. *Gênero, família e relações étnico-raciais: um estudo sobre mulheres pardas e provedoras, e as relações que estabelecem com a educação de seus filhos e filhas*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. (Tese de Doutorado).

GOMES, Nilma Nilo. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Vanise dos Santos. *Ensaio para além da representação: palavras e rostos de sujeitos analfabetos*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre: 2006. (Tese de Doutorado).

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: *Anais do encontro Latino-americano sobre Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC/INEP, 1994.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In.: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HERMANNNS, H. Narratives Interview. In: FLICK, Uwe *et al.* (ed.). *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (2nd edn). Munich: Psychologie Verlags Union, 1995.

KAZTMAN, Rubem. *et al.* Vulnerabilidad, activos y exclusión social em Argentina y Uruguay. Santiago do Chile: OIT, 1999a.

KAZTMAN, Rubem. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. In.: *Revista de la CEPAL*, Santiago do Chile, n.75, p.171-189. dec. 2001.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.

KOFES, Suely. *Mulher, Mulheres: identidade, diferença e desigualdade na relação entre patroas e empregadas*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Tradução Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder. São Paulo: Ática, 2004.

LEMOS, Sandra Monteiro. *Programa Alfabetiza Rio Grande: a “importância de voltar a estudar” na produção textual de alfabetizando adultos*. Porto Alegre: UFRGS, 2008. (Dissertação de Mestrado).

LEONCY, Christiane Evelyn Teixeira. *Mulheres na EJA: questões de identidade e gênero*. Campinas: UNICAMP, 2013. (Dissertação de Mestrado).

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 7ª edição. Petrópolis: Vozes, 2004.

LÚCIO, Iara Silva. *Os significados da alfabetização e do letramento para adultos alfabetizados*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2007. (Dissertação de Mestrado).

MANZATO, Carolina Rodrigues. *Educação de jovens e adultos: palavras de mulheres a respeito do processo de escolarização*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2007. (Dissertação de Mestrado).

MARINHO, Marildes. Por uma política do significado da alfabetização. In: GARCIA, Pedro *et al.* *Cadernos de Educação Popular*, n. 17. Petrópolis, RJ: Vozes/Nova. 1990.

MARTUCCELLI, Danilo. *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada, 2007.

MONTEIRO, Simone Rocha da Rocha Pires. O marco conceitual da vulnerabilidade social. In: *Sociedade em Debate*, Pelotas, jul.-dez./2011. p. 29-40.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus Identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. *Mulheres adultas das camadas populares: a especificidade da condição feminina na busca de escolarização*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2002. 323 p. (Mestrado em Educação).

NUNES, Jonas Custódio. *Percepção de Gestores e Usuários de Transporte Público em relação às Políticas de Mobilidade para os Moradores de Vilas e Favelas em Belo Horizonte; Estudo de caso*. Belo Horizonte: FEAD – Centro de Gestão Empreendedora, 2012.



OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, n. 12, 1999.

PAIVA, Jane. Neoleitor. In: FRADE, Isabel Cristina, COSTA VAL, Maria das Graças; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, 2014.

PIZARRO, R. *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL, 2001.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte (URBEL). Planos Globais/Geglo/Secretaria Municipal de Habitação (SMHAB). PGE, maio de 2001.

PUPPO, Vanessa de Oliveira. *Disposições culturais e analfabetismo no Brasil: histórias de exclusão educacional*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: 2011. (Dissertação de Mestrado).

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. *Mulheres camponesas e culturas do escrito: trajetórias de lideranças comunitárias construídas nas CEBS*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. (Tese de Doutorado).

RESENDE, Patrícia Cappuccio de. *Modos de participação de empregadas domésticas nas culturas do escrito*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2008. (Dissertação de Mestrado).

RIEMANN, G. SCHÜTZE, F. Trajectory as a Basic Theoretical Concept for Analysing Suffering and Disorderly Social Processes. In: Maines, D. (ed.) *Social Organisation and Social Process - Essays in Honour of Anselm Strauss*, p. 333-357. New York: Aldine de Gruyter, 1987.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, vol. 9, nº 2, Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, 2001. p. 515-539.

SANTOS, Sales Augusto dos. *Ação Afirmativa ou a Utopia Possível: O Perfil dos Professores e dos Pós-Graduandos e a Opinião destes sobre Ações Afirmativas para os Negros Ingressarem nos Cursos de Graduação da UnB*. Brasília: ANPEd/ 2º Concurso Negro e Educação, 2002.

SÃO PAULO. Defensoria Pública. *Violência obstétrica: você sabe o que é?* Núcleo Especializado de Promoção e Defesa dos Direitos da Mulher e Associação Artemis, 2013.

- SILVA, Jerry Adriani da. Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA: *tudo junto e misturado!* Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010. (Dissertação de Mestrado).
- SILVA, Natalino Neves da. *Juventude, EJA e questão racial: um estudo sobre as trajetórias de alunos negros na EJA*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. (Dissertação de Mestrado).
- SILVA, Natalino Neves da. *Juventude negra na EJA: o direito à diferença*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas: Situando-nos enquanto mulheres e negras. In.: *Caderno CEDES*, vol.19, n.45, pp. 7-23, 2002.
- SOARES, Leôncio José Gomes. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SOUZA, Andréia Luciene Sol. “*É tudo no dedão!*” – Constrangimentos vividos por adultos em processo de alfabetização. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2015. (Dissertação de Mestrado).
- SOUZA, Fernanda. Tornar-se uma mulher negra: uma identidade em processo. In: *Blogueiras Negras*. 29 de julho de 2013. (Disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2013/07/29/tornar-se-uma-mulher-negra/>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2016).
- SCHWARTZ, Suzana. *Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- TRIGO, Maria Helena Bueno. Habitus, campo, estratégia: uma leitura de Bourdieu. In.: *Cadernos CERU*, v. 9, p. 45-55, jan. 1998.
- VALLE, Mariana Cavaca Alves, do. *A leitura literária de mulheres na EJA*. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação da UFMG, 2010.
- WOICIECHOWSKI, Marília. *Jovens, adultos e idosos: a perspectiva do aprender e do ensinar a ler e escrever*. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2006. (Dissertação de Mestrado).
- XIMENES, Daniel de Aquino. Vulnerabilidade social. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- YIN, Robert. *Estudo de caso*. 3ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.