



“SOU ANALFABETA, MAS NÃO SOU PACATA”: ESTRATÉGIAS CONSTRUÍDAS POR MULHERES NEGRAS POUCO ESCOLARIZADAS

“I AM ILLITERATE, BUT I'M NOT FOOL”: STRATEGIES BUILT BY POORLY SCHOOLED BLACK WOMEN

“YO SOY ANALFABETA, PERO NO SOY TONTA”: ESTRATEGIAS INTEGRADAS POR MUJERES NEGRAS POCO ESCOLARIZADAS

Carmem Lucia Eiterer

E-mail: eiterercarmem@gmail.com

Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais – FaE / UFMG

Ediany Aparecida Pereira Lima

E-mail: ediany.di@gmail.com

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

Agência de fomento: CNPq

RESUMO

A 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 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). 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. Confirmou-se a hipótese inicial de que as questões relativas a gênero, raça e pouca escolarização conjugadas produzem efeitos sociais na vida delas.

Palavras-chaves: Mulheres negras. Analfabetismo. Educação de Adultos.

ABSTRACT

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. 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). 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. 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.

Key-words: Black women. Illiteracy. Adult education.

RESUMEN

La investigación de maestría tuvo como objetivo comprender las estrategias construidas por mujeres negras (negras y pardas) educandas de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) para vivir con poca o ninguna escolaridad en una sociedad organizada por medio de la escritura. Para ello, se seleccionaron cinco mujeres - con edad entre 27 y 67 años - en proceso de alfabetización en la EJA. Se buscó rescatar los eventos de literacia de que esas mujeres participan en su vida cotidiana, para comprender qué soluciones ellas encuentran para resolver situaciones que exigen lectura y escritura (en la vida personal, profesional y en la escuela). Para ello, se utilizó, como procedimiento metodológico, el abordaje de investigación cualitativa y como herramienta, el estudio de caso con entrevistas, en dos momentos: en el primero, las entrevistas fueron individuales narrativas y en el segundo, entrevistas semiestructuradas. Se articula las categorías género, raza, trabajo y generación y se utilizaron los conceptos de vulnerabilidad social, estrategia, interseccionalidad y analfabetismo. Es posible observar trayectorias comunes entre las entrevistadas: abandono, pobreza, violencia doméstica, bajos salarios, etc. Se confirmó la hipótesis inicial de que las cuestiones relativas a género, raza y poca escolarización conjugadas producen efectos sociales en su vida.

Palabras-clave: Mujeres negras. Alfabetismo. Education de adultos

1. INTRODUÇÃO

1.1 A pesquisa e seu contexto

É comum a pessoa analfabeta ser percebida como alguém indefeso ou incapaz, contudo, as mulheres com as quais tenho trabalhado no curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos mostram uma realidade diferente: sempre ajudaram a compor ou foram responsáveis pela renda familiar; tiveram participação ativa nos espaços sociais, seja na religião, na comunidade, como mães, esposas e sempre desempenharam papéis sociais, foram responsáveis pela educação dos filhos, sobrinhos, netos; foi esta percepção que gerou este estudo desenvolvido no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação.

Pretendíamos 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, “é necessário, na verdade, reconhecer que o analfabetismo não é em si, um freio original. Como destacou Freire: “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” (FREIRE, 1982, p. 19).

Constituíram-se como os objetivos específicos deste trabalho investigar as primeiras experiências escolares das mulheres matriculadas na EJA, 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) e 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.

Selecionamos dois grupos de estratégias que demonstram como operam para solucionar as questões práticas no seu cotidiano e detectamos algumas situações que podem ser consideradas riscos a que essas mulheres estão sujeitas.

2. REFERENCIAIS TEÓRICOS

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; BIKLEN, 1994, p. 16). Escolhemos como ferramenta metodológica o estudo de caso, na perspectiva de Robert Yin (2005). 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.

Realizou-se inicialmente uma aproximação com 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, 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. Habitam o Aglomerado da Serra, a maior comunidade da capital mineira (com mais de 46 mil habitantes), situado na região Centro-Sul de Belo Horizonte, MG. Importante dizer que o Aglomerado concentrava, em 2001, 33% de analfabetos adultos numa de suas comunidades (São Lucas), índice muito acima da média nacional. Os resultados do Censo Demográfico 2010, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostravam que a taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais de idade caíra de 13,63% em 2000 para 9,6% em 2010.

Dentro dessa amostragem procuramos realizar um recorte por faixa etária, possibilitando, assim, uma análise mais ampla de aspectos relacionados à vida dessas mulheres e das estratégias utilizadas por diferentes gerações. 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).

Ante a semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais, 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).

Para entender os caminhos que as mulheres educandas da EJA utilizam para viverem em uma sociedade marcada pela escrita, 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) e vulnerabilidade social nas perspectivas de Kaztman (1999, 2001) e Ximenes (2010).

O conceito de vulnerabilidade social 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 como pobreza, crises econômicas, nível educacional deficiente, localização geográfica precária e baixos níveis de capital social, humano ou cultural, dentre outros, o que gera fragilidade dos atores no meio social (nossas entrevistadas sofrem com praticamente todos os processos e fatores). Para Ruben Kaztman (1999, 2001), vulnerabilidade não é sinônimo de pobreza, mas a inclui.

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:

peessoa 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, alguém 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; 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.

Nesta investigação quisemos chamar a atenção ainda para a articulação (intersecção) do gênero e da raça; para isso, lançamos mão do conceito de interseccionalidade. Este conceito nos auxilia a destacar a coexistência de diferentes fatores (vulnerabilidades, violências, discriminações), também chamados de eixos de subordinação que se mostram operando de modo simultâneo na vida dessas pessoas. Assim, é possível visibilizar a existência ou não de desvantagens produzidas. 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 geração/ jovem ou idosa. (ASSOCIAÇÃO, 2007, p.4).

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).

De acordo com Ximenes (2010), as fragilidades na escolarização constituem 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 um *corte*, 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). 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.

Apresentamos, a seguir, alguns dados do perfil familiar (família de origem) destas mulheres. É possível observarmos que, de modo geral, a origem de família numerosa é comum entre elas. Elas e os irmãos, assim como os pais, também não se escolarizaram. A diferença se mostra em relação a mais jovem que aponta a presença ainda que precária da escolarização. Essa mudança com relação ao acesso à escola tem sido constante para as gerações mais jovens (CRUZ, 2011).

Este trabalho confirma o que outros estudos (GALVÃO; DI PIERRO, 2007; REIS, 2014) já apontavam: 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.

Paiva (2014) salienta 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.

3. MATERIAIS E MÉTODOS.

Todas as educandas que participaram deste estudo tiveram seus nomes preservados. 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. No primeiro momento de convite para participar da pesquisa, 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. A seleção das educandas se deu numa escola onde uma das pesquisadoras atuava 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). A relação de certa intimidade da pesquisadora com as entrevistadas (que eram também suas alunas)

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. 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; 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). 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. Procuramos entender: Como elas, que não possuem o domínio da leitura e da escrita, fazem para acompanhar a vida escolar dos filhos e filhas e quem auxilia as crianças nos deveres de casa? Como realizam compras ou o que fazem para encontrar um endereço, andar pela cidade, utilizar o transporte público? Como enfrentam a vida do ponto de vista do pagamento de contas? Como utilizam um banco ou recebem benefícios sociais? Como cuidam da saúde (marcam consultas médicas, medicamentos, exames, pré-natal)? Como usam o telefone celular? As entrevistas foram realizadas em locais e horários de acordo com a disponibilidade dos sujeitos. As informações obtidas através desse processo foram analisadas à luz do referencial teórico e comparadas aos resultados de outros estudos. Nosso objetivo inicial era conhecer a residência das nossas colaboradoras, mas percebemos, nos contatos iniciais, certo constrangimento que dificultou nosso intento: algumas entrevistadas alegaram que o local onde moram é perigoso, ficaram com vergonha, 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 e, assim, 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. Buscou-se identificar, em relação às entrevistadas: a ocupação, o número de irmãos, ordem de nascimento na fátia, número de filhos, estado civil, origem, número de moradores em sua residência, se 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.

4. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Como resultados, após a análise de depoimentos, identificamos 02 grupos que manejam o uso 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*.

Apontamos ainda algumas *situações de perigo ou de risco* que se revelam a partir de seus relatos.

Quadro I – Perfil Familiar

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

Fonte: Elaboração da autora

Revelam-se um grupo de trabalhadoras domésticas pouco especializadas que recebem baixos salários. Maria de Fátima, Maria Eliza e Maria Luiza atuam em mais de um emprego para complementarem a renda. Todas iniciam a vida laboral precocemente, 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. Verificamos, quanto à formação escolar dos filhos delas, que quatro deles, ou seja, a metade do total não completou o ensino médio. Confirmando a mudança geracional, o mais jovem está na série correspondente à sua idade.

Identificamos nos depoimentos dois tipos de estratégias utilizadas pelas entrevistadas em relação à leitura. O primeiro, e o mais utilizado pelas entrevistadas, é o recurso do *suporte*. 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. (REIS, 2014). Percebemos que essa foi a principal estratégia das mulheres entrevistadas: 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 capacitadas para resolver determinadas situações que não conseguem resolver sozinhas.

É importante listarmos quando essa estratégia foi citada: elas 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 demandam auxílio ao médico que marca a receita com desenhos que ajudam a identificar o horário da medicação como o sol para manhã, o garfo para o almoço e a lua para a noite; o farmacêutico ou ainda à professora para explicar a utilização de medicamentos. Relatam, ainda, que alguém (geralmente da família) que sabe utilizar os recursos dos telefones celulares, lhes ensinou em um primeiro momento. 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 usufruir o benefício de retirada de passagem gratuita para viagem interurbana e Maria de Lourdes, com a ajuda do professor de música para ajudá-la a aprender a tocar violão (marcando as posições com cores distintas no braço do instrumento). Para lidar com o acompanhamento escolar dos filhos as entrevistadas recorrem ao pagamento de acompanhamento escolar (contratam alguém para ajudar os filhos nos estudos). Maria das Graças e Maria de Fátima tiveram ajuda de pessoas conhecidas e conseguiram o benefício da aposentadoria pelo INSS, fato de extrema importância para ambas. Com esses exemplos, verificamos que nossas colaboradoras sabem o que ser fazer e também a quem recorrer, quem poderá servir de *suporte* para elas.

O segundo tipo de estratégia utilizado pelas entrevistadas é o *contornar* situações constrangedoras. Como vemos em Andréia L. S.Souza (2015), ao encontrarem dificuldades na realização de questões práticas do dia a dia, adultos não alfabetizados estão passíveis de se verem vítimas de preconceitos, 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 evitar constrangimento nas compras no mercado, uma colaboradora conta que comprava um suco de cada cor para não precisar ler a indicação dos sabores e a outra relata que observava a consistência do produto para diferenciar o 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: observar a movimentação de homens e mulheres nos banheiros, para saber em qual porta poderia entrar e 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.

O grupo que usa a estratégia de *contorno* relata situações que se traduzem como situações 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, 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 devido à semelhança entre eles. Ainda sobre medicações, mais uma situação perigosa: uma das participantes relata que reduziu, sem consultar seu médico, a quantidade do remédio de pressão, por considerar que estava ingerindo um alto número de medicamentos.

Percebemos que o filho, que fica com seu cartão e tem a senha do banco e é responsável por sacar o dinheiro de uma das entrevistadas. Percebemos, nesse caso, uma situação de controle e dependência da entrevistada em relação ao filho; dependência essa reforçada pela entrevistada que revelou que já ter solicitado ao filho que fizesse a transferência desse salário

para a conta corrente da Caixa, onde ela teria autonomia para movimentação bancária, na frequência que escolhesse, nas casas lotéricas. Até o momento desta pesquisa a transferência não tinha sido feita.

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 frequentam a igreja e participam ouvindo o pastor e cantando. Já Maria das Graças e Maria Eliza têm escolhas de outros 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 sua pesquisa, Souza (2015) acompanhou a participação de um de seus sujeitos em processo de alfabetização em um culto e 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, 2015, p. 83).

Quanto aos motivos que aparecem como impeditivos para as entrevistadas manterem-se na escola, fica claro que os interesses da família estão sempre à frente dos seus interesses individuais e que essas mulheres abrem 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 seus avanços nos estudos que elas não conseguem reconhecer. Como apontado por Kleiman (1995), esse processo de auto depreciação dificulta ainda mais o 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 (setenta e nove reais). 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 essas duas entrevistadas passaram por sérias 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 apoio de pessoas em outras questões (como alimentação), mais uma vez confirmando a importância dos suportes em suas vidas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, 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.

Os constrangimentos enfrentados por elas são, na verdade, uma expressão da brutalidade das relações de classe, de raça/etnia, de gênero (SOUZA, 2015, p. 98). Esperamos, com este trabalho, contribuir para a ampliação dos conhecimentos acerca do público feminino da EJA: conhecer suas especificidades para auxiliar na formação de educadores e educadoras para a educação de adultos, revertendo-se em práticas pedagógicas mais adequadas às demandas dessas mulheres.

REFERENCIAS

ARTICULAÇÃO de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras- AMNB. **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.

BOGDAN, Robert; BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

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.

CRUZ, Neilton Castro da; VIANA, Maria José Braga. **Casos pouco prováveis:** trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no ensino fundamental. 2011. 117 f., enc. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

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. p. 27-58.

GOMES, Nilma Lino. 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. p. 39-65.

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.

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

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.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. **Mulheres camponesas e culturas do escrito: trajetórias de lideranças comunitárias construídas nas CEBS**. 2014. 263 f.,. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

SOUZA, Andréia Luciene Sol. **“É tudo no dedão!”** – Constrangimentos vividos por adultos em processo de alfabetização. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG, 2015.

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**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.