

OUTROS TEMAS

LER E ESCREVER SOBRE CORPOS: METODOLOGIA FEMINISTA PARA LETRAMENTO DE JOVENS

JOANA PLAZA PINTO

RESUMO

Trata-se de projeto de estudo e prática em torno da questão do letramento para jovens. A experiência ocorreu no contexto de forte preocupação com o desenvolvimento da metodologia feminista, por isso houve uma intercalação dos dois assuntos. A experiência amadureceu para uma prática e o estudo sobre o desenvolvimento de metodologia feminista, para o letramento de jovens. Os participantes do projeto foram estudantes da rede pública de educação, em Goiânia (GO), e os temas centrais, as relações de gênero e sexualidade. A sede do projeto foi uma organização não governamental feminista. As atividades contemplavam oficinas regulares e a publicação de uma cartilha. Os resultados mostraram baixo interesse de meninos na proposta, mas alta adesão tanto de meninas quanto de meninos: a maior parte dos que começaram as oficinas foi até o fim.

JUVENTUDE • LETRAMENTO • METODOLOGIA FEMINISTA

READING AND WRITING ABOUT BODIES: A FEMINIST METHODOLOGY FOR TEACHING YOUNG PEOPLE

JOANA PLAZA PINTO

ABSTRACT

This is both a research project and an empirical study that analyzes the question of literacy amongst youngsters. The experience occurred within the context of a strong concern for developing a feminist methodology; for this reason, the two aspects are linked together. The experience has evolved to a practice and the study prompts reflection on the development of the feminist methodology for teaching young people. The project's participants were students from the public education system in Goiânia (GO) and the central themes were gender relations and sexuality. The project was developed in a feminist NGO. Activities included regular workshops and the publication and distribution of a pamphlet. The results showed that boys were less interested in the proposal, but that both girls and boys actively participated in the study: most of those who started the workshops remained until the end.

YOUTH • LITERACY • FEMINIST METHODOLOGY

ESTE TEXTO RELATA a experiência e algumas reflexões decorrentes do projeto Lendo, pensando, fazendo: acesso a produções escritas sobre saúde e sexualidade para estudantes¹. O projeto teve por objetivo desenvolver atividades voltadas para a apropriação produtiva da leitura e escrita, elaborando uma articulação entre afeto e instrumentalidade diante das tecnologias de escrita. Mais precisamente, visou desenvolver metodologia feminista para o letramento, de forma que as(os) participantes pudessem tomar para si as tecnologias de escrita como exercício de poder. Dirigido aos estudantes da rede pública de educação, em Goiânia, Estado de Goiás, e seus temas centrais foram relações de gênero e sexualidade.

¹
Agradeço a todas da equipe do Grupo Transas do Corpo pelo apoio ao projeto. Agradeço também Taciana Gouveia, Cláudio Pedrosa, Osmundo Pinho e Albertina Costa.

²
É uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em Goiânia, em 1987. Com práticas apoiadas no feminismo, atua nas áreas de gênero, saúde e sexualidade, especialmente com formação.

Este projeto foi pensado a partir da identificação de um conjunto de contextos, internos e externos ao trabalho do Grupo Transas do Corpo² (também referido por “Transas”), instituição sede do projeto. No contexto recente das instituições de ensino fundamental e médio no Brasil, os(as) jovens, entendidos nas análises educacionais como estudantes acima de 15 anos, seriam o grupo em maior situação de risco no que diz respeito às lacunas na apropriação de tecnologias discursivas. Ribeiro, Vóvio e Moura (2002), ao analisarem os resultados do 1º teste do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – Inaf –, mostram que “os jovens têm desempenho significativamente melhor que os mais velhos”, atingindo níveis de instrução cada vez maiores, se beneficiando, no teste, pelo fato de sua escolarização ser uma experiência atual ou recente. No entanto, Ferraro (2002, p. 43), ao analisar os resultados do Censo de 2000, aponta o “enorme desafio colocado à educação de jovens e adultos, incompreensivelmente relegada para segundo plano” nas políticas educacionais. Ou seja, ainda que os(as) jovens

apresentem índices positivos no Inaf, tal desempenho está associado a condições temporárias – comparação com mais velhos e experiência escolar atual ou recente – e as políticas educacionais específicas não possuem a consistência daquelas para os demais grupos etários. Ferraro é pessimista em relação a estas políticas para jovens e seus resultados:

O experimento de classificação da população em níveis de letramento revelou, com toda a crueza, a situação do país no ano 2000 entre a população de 15 anos ou mais, apenas 1/3 havia atingido o nível 3 de letramento, que não significa nada mais que o mínimo constitucional (oito anos ou mais de estudo concluídos ou o fundamental completo). Os outros 2/3 da população de 15 anos ou mais (cerca de 71 milhões), compreendendo desde os “sem instrução e menos de um ano de estudo” até os distribuídos em todas as categorias de um a sete anos de estudo, dizem muito bem do tamanho do desafio posto à educação nos próximos anos (ou décadas?). E nem se aprofundou a questão da “progressiva universalização do ensino médio gratuito” determinada pela Constituição de 1988 em seu art. 208, II... (2002, P. 44)

Além disso, esses jovens estão num momento da escolarização que tende a amenizar as dificuldades da alfabetização em nome do aumento das estatísticas governamentais de escolarização no Brasil, privilegiando a quantidade em detrimento da qualidade na apropriação da leitura e escrita. O letramento seria, nesse caso, deixado de lado em detrimento da alfabetização, esta sim considerada nas estatísticas governamentais em conjunto com o número de anos de estudos³. Sobre esses dois conceitos, seleciono um trecho lapidar sobre a distinção:

Brevemente: **alfabetizar** alguém significa mais ou menos torná-lo apto a decifrar a escrita. Ou seja, é alfabetizado quem conhece suficientemente os aspectos técnicos da escrita, em especial a correspondência som/letra, podendo assim ler – em um dos sentidos de ler – e escrever textos elementares. Já **letramento** implica algo mais complexo e sofisticado: que o cidadão possa ter acesso efetivo a certas práticas e a certos bens culturais disponíveis em uma sociedade letrada, na qual ele está inserido antes mesmo da alfabetização (talvez o conceito de analfabeto funcional equivalha a alfabetizado não letrado, desde que não se entenda por letrado, como na tradição, o cidadão de muitas letras, muito lido...). (POSSENTI, 2003, P. 2)

O fenômeno identificado nesse contexto atual da escolarização no Brasil é justamente a falta de preocupação com a quantidade de pessoas

3

Mesmo as avaliações de letramento afirmam que “ainda que outros fatores possam influir nos níveis de alfabetismo da população, o grau de instrução é a variável mais decisiva” (Ribeiro, Vóvio, Moura, 2002, p. 64).

que tem sido submetida a uma alfabetização de baixa qualidade, com um longo percurso escolar também de baixa qualidade, acarretando um contingente cada vez maior de jovens com capacidade para decodificar letras e até reproduzi-las, mas com pouco ou nenhum acesso a “práticas e a certos bens culturais disponíveis em uma sociedade letrada” (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, AÇÃO EDUCATIVA, 2003).

No contexto do planejamento estratégico do Grupo Transas do Corpo, para o período de 2003-2004, foi identificada uma deficiência na implementação dos trabalhos, a falta de qualificação das mulheres para a apropriação das tecnologias discursivas. Isso quer dizer que as intervenções do Transas, até então, tinham sido insuficientes para colaborar com o aumento do discurso público das mulheres, seja pela produção de textos (escrita), seja pela apropriação de textos diversos (leitura), seja pela fala pública organizada (discurso ou intervenções públicas). Essa observação corroborou resultado de pesquisa anterior relativa a estilizações de gênero⁴ no discurso sobre linguagem: a análise qualitativa de entrevistas de longa duração com mulheres e homens, jovens universitários revelou que tais estilizações organizam identidades plurais, mas, ao mesmo tempo, organizam identidades bipolares opostas pela obrigação/embargo da prática da violência linguística. Ao analisar as estilizações de gênero no discurso sobre linguagem entre jovens – normas convencionais de gênero que ordenam falantes em conversações em particular e na opinião sobre conversação em geral –, uma das categorias relacionou a imagem de falante com os efeitos da fala. Esta categoria foi nomeada “violência linguística” porque se notou que algumas sequências tematizam efeitos de violência identificados pelas(os) falantes nas suas experiências de conversação (“ele pegou aquilo ali pra tá te arrasando”; “sacanagem”; “tinha que ser do jeito dele”; “brigava muito”; “brincadeira... de mau gosto”). Tais efeitos de violência linguística compõem uma ordem de gênero, pois as produções e reações a respeito desta violência são tornadas convencionais para dois grupos: os produtores de violência/reagem com naturalidade à violência na conversação (“namorado”; “eles”; “ex-namorado”; “a gente [João e amigos em churrasco]”); os submetidos à violência/reagem com desagrado à violência na conversação (“você, namorada”; “as meninas”; “eu, Maria”; “mulher”). Ou seja, gênero organiza desigualdades na apropriação do discurso público, seja escrito ou oral.

Em resumo, as mulheres jovens seriam o grupo mais prejudicado no que diz respeito ao exercício da leitura e da escrita no jogo das relações de poder.

Ainda que o relatório do Inaf/2003 mostre que “além de permanecer mais tempo estudando, como mostram os dados censitários, as mulheres também estão aproveitando melhor a escolarização no que diz respeito à aquisição de habilidades de leitura e sua manutenção ao longo da vida” (p. 8), no mesmo relatório podemos perceber que estas habilidades

4

O termo permite suspender o problema das “coisas” que estão representadas nas expressões linguísticas (por exemplo, “o sexo”), e passar aos atos que são realizados pelo corpo que fala no estabelecimento, criação, recriação e eventual subversão das relações de poder. *Stylization*, utilizado por Butler (1997, 43-44) para definir gênero, é uma nominalização do verbo *stylize*, cuja melhor tradução seria “fazer conformar a um dado estilo” ou “tornar convencional”. O termo portanto tem menos a ver com estilo subjetivo (como no uso em português de “estudos estilísticos”), e mais com a repetição de normas sociais rígidas para convencionar práticas e comportamentos sociais (Pinto, 2002, p. 3-4).

são usadas para livros (especialmente religiosos) e revistas, “para se distrair”, enquanto a “leitura de jornais é mais frequente entre os homens: 35% costumam ler pelo menos uma vez por semana, contra 29% entre as mulheres. A diferença a favor dos homens se mantém nos grupos com mais escolaridade” (p. 11). Esses dados mostram que os homens, quando se dedicam à leitura, direcionam seu interesse para suportes que informam sobre eventos recentes e diversificados (política, esporte, economia, cotidiano, entretenimento etc.), enquanto as mulheres, ainda que tenham mais “gosto pela leitura”, restringem seus interesses.

Impelidas a temer e/ou evitar a fala pública e, prejudicadas pelo descaso governamental com o letramento da população acima de 15 anos, as mulheres jovens acabam por ser as menos aptas a enfrentar os jogos de poder do discurso público – entendido aqui como intervenções orais públicas e produção de textos publicáveis. Mas, apesar da importância que atribuo às tecnologias de escrita nas relações de poder, não posso deixar que concorde que:

A tradição de educação popular/feminista vê a alfabetização como um elemento essencial para o sujeito desenvolver maior conhecimento e maior entendimento do seu próprio ambiente, e ser, portanto, uma ferramenta necessária, mas não suficiente, para o desenvolvimento de uma cidadania mais efetiva, que não só reconhece os direitos políticos de indivíduos, mas também seus direitos civis e sociais. (STROMQUIST, 2001, P. 311)

Em vista disso, o feminismo tem muito o que colaborar no campo do letramento. Uma metodologia participativa, que defenda princípios de igualdade, e que ao mesmo tempo explicita as relações de poder, enfrentando constantemente os conflitos das estilizações dos corpos⁵ no exercício da vida, é sem dúvida uma metodologia que pode desvelar o espaço do letramento como espaço de poder para os corpos e colaborar para refletir sobre e até mesmo reverter a delicada situação das mulheres e das adolescentes em geral diante das tecnologias discursivas.

Nesse sentido, pesquisei metodologia feminista, e detectei um outro contexto relevante para o problema: existem poucas produções que sistematizam a metodologia feminista há tantas décadas desenvolvida e aplicada em técnicas, estas sim bem descritas e por vezes comentadas. A metodologia feminista – já largamente debatida como prática de pesquisa (HARDING, 1987; SCHIENBINGER, 2001) – definitivamente ainda não recebeu a mesma atenção como prática educativa. Para definir metodologia feminista como teoria e prática educativa, centrei-me no texto de Portella e Gouveia (1999), sem dúvida a melhor contribuição feita até hoje para o campo, e no texto de Louro (1997), mais voltado para a prática escolar.

5

Corpo entendido como um conjunto de práticas performativas que produzem aquilo que afirmam descrever. (Butler, 1993, 1997). Concepção fundamental para entender os processos educativos como um exercício também de resignificação dos corpos das(os) jovens, dos corpos sexualizados e generificados, no decorrer das práticas do curso.

Contextualizando a metodologia feminista sob a influência da educação popular proposta por Paulo Freire, desenvolvida num processo de “fazendo e aprendendo” e com a inspiração central de emancipação das mulheres, as autoras definem metodologia feminista esclarecendo cada um dos termos desta expressão.

A metodologia é, ao mesmo tempo, a concepção que temos sobre um determinado fenômeno – no nosso caso, a educação – e o próprio processo em que a educação se dá. [...] Compreendemos o feminismo como uma teoria e uma prática política que se preocupa com a condição das mulheres e que está comprometida com a transformação das relações de gênero e dos sistemas de dominação em direção à justiça e igualdade entre homens e mulheres. (PORTELLA, GOUVEIA, 1999, P. 11)

As autoras defendem os requisitos fundamentais exigidos pela metodologia feminista: ter clareza sobre os efeitos de gênero nas relações sociais e institucionais, reconhecer o conflito e as estruturas desiguais de poder, trabalhar as quatro dimensões constitutivas das relações de gênero (simbólica, normativa, institucional, subjetiva) e, por fim, trabalhar com a perspectiva do empoderamento das mulheres.

Louro (1997, p. 112) confirma os requisitos propostos por Portella e Gouveia (1999) também no contexto escolar: “as formulações pedagógicas construídas na ótica feminista apoiam-se no reconhecimento das desigualdades vividas por meninas e mulheres em relação aos meninos e homens, no interior das instituições escolares”. E acrescenta, inscrevendo as pedagogias feministas na perspectiva das pedagogias emancipatórias de base freireana: “a pedagogia feminista vai propor um conjunto de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas presentes nas salas de aula tradicionais” (LOURO, 1997, P. 113).

A crítica de Louro (1997) às pedagogias feministas dualistas leva a enfatizar a pertinência de Portella e Gouveia (1999, p. 22-24), que reconhecem a participação das educadoras feministas nos jogos de poder e propõem nove princípios norteadores para a metodologia feminista, evitando “receitas” ou “técnicas” prontas. Esses princípios nortearam o desenvolvimento deste projeto:

1. A ação educativa é também política, porque objetiva mudar as atuais relações de injustiça na vida das mulheres e reduzir as desigualdades sociais.
2. A ação político-educativa é um processo que não se inicia nem se encerra com uma atividade específica.
3. O processo político-educativo parte da realidade dos sujeitos, o que inclui as relações de subordinação em que estão inseridos.

4. As(os) educandas(os) não são uma página em branco, pois já têm conhecimento e experiência acumulada. Todas as pessoas trazem uma história pessoal e coletiva e um conhecimento sobre a realidade que é muito maior do que o das(os) educadoras(es).
5. As(os) educadoras(es) também possuem conhecimento acumulado.
6. As ações político-educativas devem possibilitar o acesso dos grupos ao conhecimento acumulado e sistematizado nos diversos campos temáticos.
7. O processo político-educativo caracteriza-se pela troca entre diferentes saberes e experiências.
8. No processo político-educativo sempre estão em jogo relações de poder, algumas das quais baseadas em relações sociais.
9. A aprendizagem envolve os sujeitos por inteiro e não apenas intelectualmente.

Nesse mesmo contexto, não consegui identificar produções que sistematizam um trabalho específico com leitura e produção escrita, a não ser de forma indireta⁶. Somente em uma pesquisa no Centro de Documentação e Apoio Pedagógico – Cedap – do SOS Corpo: Instituto Feminista para a Democracia, de Recife, encontrei uma única publicação sobre alfabetização entre mulheres parteiras, de janeiro de 1992, do Coletivo de Mujeres de Matagalpa, na Nicarágua: *Con nuestras propias palabras: projeto de alfabetización-capacitación en género y salud com mujeres parteras* (RUIZ ET AL., 1992).

⁶ Técnicas que utilizam leitura e escrita como apoio para a discussão de algum tema, especialmente as técnicas para ação feminista e mídia.

Também, no contexto de materiais disponíveis sobre técnicas de trabalho com leitura e produção escrita, a ajuda não foi grande: o campo de atuação dessas técnicas costuma ser restrito à sala de aula, portanto prevenindo um tempo mais amplo de atuação (várias seções durante um semestre ou ano inteiro) e pressupostos de conhecimento especificamente escolares. Além disso, essas técnicas ligadas à sala de aula pressupõem relações hierárquicas entre educandas(os) e educadoras(es), e nenhum enfoque de gênero. Ou seja, independentemente do fato de essas técnicas serem inspiradoras para desenvolvimento de metodologia feminista para leitura e escrita, elas deveriam ser criticamente adaptadas a uma proposta feminista radical, que seguisse com afinco os nove princípios educativos feministas e procurasse seguir os quatro requisitos apontados por Portella e Gouveia (1999).

O Grupo Transas do Corpo possui, desde 1993, o Centro de Estudos e Informação – CEI –, que disponibiliza materiais na área de gênero, saúde e sexualidade, promovendo um espaço de educação para a cidadania. Desde a sua estruturação, cada vez mais, jovens buscam o grupo para acessar informações sobre direitos sexuais e reprodutivos. Em 2002, ano precedente ao projeto relatado, o CEI recebeu, para pesquisa orientada, 72 mulheres e 11 homens; destes, 63% em faixas jovens entre 10 e 29 anos, todas(os) em busca de materiais sobre os mais diversos temas das áreas da saúde reprodutiva e da sexualidade.

Como apontei, o acesso ao conhecimento deve ser promovido, não somente pela existência de recursos materiais, mas sobretudo pelo empoderamento dos sujeitos para uma apropriação afirmativa do conhecimento, promovendo a leitura crítica, a reflexão e a produção. Atualmente, o acesso à cultura escrita é o capital mais importante de qualquer nação ou pessoa:

A escrita foi e é, na história da civilização ocidental, condição do desenvolvimento científico e tecnológico, da organização do espaço e da gestão pública, do estabelecimento de regras e princípios de cidadania. [...] Não se pensa possível, hoje, a democracia sem letramento, sem circulação de informação. Não se imagina a justiça sem as letras. Saber e poder ler e escrever é uma condição tão básica de participação na vida econômica, cultural e política que a escola se tornou um direito fundamental do ser humano, assim como a saúde, moradia e emprego. (BRITTO, 2003, Apresentação)

Goiânia é a 12^a cidade mais populosa do Brasil, com cerca de 1,1 milhão de habitantes. Seu enorme contingente de estudantes, no entanto, conta com apenas três bibliotecas públicas de acesso irrestrito⁷. Esse dado evidencia a carência de investimentos na área, deixando jovens, especialmente as(os) provenientes de camadas populares, sem a possibilidade de encontrar espaços culturais adequados para o seu desenvolvimento humano.

Parto do princípio de que este trabalho contribui para o acesso a informações com enfoque feminista sobre sexualidade, gênero, direitos sexuais e reprodutivos para estudantes da rede pública, ampliando o conhecimento sobre direitos, autoestima, além de promover a leitura como forma de luta pela própria cidadania e da comunidade.

ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS ADOTADOS

Como o projeto elegeu estudantes da rede pública como participantes, foi conveniente que integrasse o *Transas adolescentes*, projeto já desenvolvido pelo Grupo *Transas do Corpo*, que oferecia oficinas de 12 horas para estudantes, à época, 7^a série (atual 8^o ano) das escolas municipais de Goiânia. Essas oficinas aconteciam no contexto de um convênio formal entre o Grupo *Transas do Corpo* e a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. A parceria com o *Transas adolescentes* otimizou a captação de adolescentes para as oficinas.

Outra vantagem na parceria com o *Transas adolescentes* foi a oportunidade de testar metodologia e vivência educativa com adolescentes nas oficinas de 12 horas que esse projeto oferece, pois ele também tem uma preocupação com a leitura e escrita, porque também quer chamar a atenção das(os) adolescentes para a biblioteca (CEI). Dessa forma, nas oficinas de doze horas, houve um momento de “leitura e escrita” de três horas.

7

Dados informados pela Secretaria Municipal de Cultura em 2003, por carta: Bibliotecas com empréstimo para a população em geral: biblioteca municipal Marieta Telles Machado (na região central, 22.350 volumes); biblioteca Cora Coralina (na região central, 11.860 volumes); biblioteca estadual Pio Vargas (na região central, cerca de 60 mil volumes).

As visitas e oficinas do *Transas adolescentes* começaram em maio de 2003 e o acordo da parceria foi que em junho, julho e outubro, as(os) adolescentes que iam às visitas (momento de divulgação das oficinas e inscrições) seriam convidados a participar das oficinas do projeto *Lendo, pensando, fazendo*. Na ocasião em que essas datas foram fechadas, propus um vago roteiro de técnicas para as primeira e segunda oficinas, que deveria ser mais bem detalhado após a avaliação da experiência de “leitura e escrita”, em maio, no *Transas adolescentes*. No entanto, conforme detalharei adiante, fui obrigada a rever a estratégia de parceria com o *Transas adolescentes*.

Outra estratégia importante foi fazer reuniões de apresentação do projeto e discussão dos objetivos políticos e metodológicos com as várias instâncias envolvidas no seu desenvolvimento:

1. equipe da área de formação do Grupo *Transas do Corpo*;
2. equipe do projeto *Transas adolescentes*;
3. diretoras e coordenadoras das escolas;
4. orientadoras e outras(os) bolsistas do Programa Gênero, Reprodução, Ação e Liderança – Gral (Fundação Carlos Chagas/SOS Corpo), que financiou o projeto e forneceu formação e acompanhamento para refletir sobre os problemas enfrentados.

Do ponto de vista das técnicas, alguns temas e procedimentos, tendo como base princípios metodológicos feministas, foram elencados como estratégicos para o desenvolvimento das oficinas:

1. valorização de técnicas e teorias de leitura e escrita de que eu já dispunha para incorporar a essa nova situação educativa;
2. debate sobre funções do letramento (por que e para que escrever/ler?);
3. técnicas de experimentação de diferentes tipos de textos (para quem e como escrever/ler?);
4. debate sobre a relação entre escrita/leitura e corpo: corpo-tema da escrita; corpo-superfície da escrita; corpo-barreira da escrita; corpo-motivação da escrita;
5. valorização do acervo do CEI na seleção dos materiais para os encontros, explorando os tipos de textos e formatos variados disponíveis quando o assunto é saúde e sexualidade;
6. valorização das técnicas de leitura que aumentam a autonomia, como consulta a dicionários e gramáticas (sempre disponível na sala durante as oficinas), consulta a outros textos para tirar dúvidas, acesso gratuito a jornais, revistas e *internet*.

RESULTADOS E IMPACTOS IMEDIATOS

Para realizar o momento “leitura e escrita” no projeto *Transas adolescentes*, quando aconteceria o primeiro teste da temática e da metodologia, foi realizada uma longa discussão com toda equipe do *Transas adolescentes* para adequar este momento de “leitura e escrita” às necessidades desse projeto. As visitas do *Transas adolescentes* começaram, conforme o previsto, em maio de 2003. De 28 a 30 de maio de 2003 aconteceu a primeira oficina desse projeto, com 15 adolescentes, entre 12 e 16 anos. O momento “leitura e escrita”, no qual testei uma proposta de técnica, aconteceu no dia 30 de maio.

Na prática, o roteiro teve problemas no desenvolvimento seguro das técnicas para leitura e escrita, especialmente na condução do tempo e da introdução aos processos de escrita e leitura. Também expôs a necessidade de discutir a relevância das técnicas para o objetivo de apropriação das tecnologias de leitura e escrita. Essas questões foram trabalhadas durante a visita de orientação ao SOS Corpo (Recife), em agosto de 2003, com Taciana Gouveia, supervisora do projeto no Programa Gênero, Reprodução, Ação e Liderança – Gral. Outro aspecto importante que o detalhamento mostra é que a faixa etária do projeto *Transas adolescentes* estava abaixo da média ideal para o desenvolvimento de metodologia para leitura e escrita.

Logo na semana seguinte a essa primeira oficina, no começo de junho, as(os) professoras(es) da Secretaria Municipal de Goiânia entraram em greve e permaneceram assim até meados de agosto. Essa longa paralisação impediu o andamento, tanto do *Transas adolescentes* quanto do *Lendo, pensando, fazendo*. Durante esse intervalo, articulei a visita de orientação ao SOS Corpo para avaliação. Nessa visita, a supervisora e eu concluímos que era preciso garantir que as(os) adolescentes inscritas(os) estivessem numa faixa acima de 14 anos. Além disso, para esse tema da leitura e escrita, ainda tão cheio de mitos para as(os) adolescentes, seria ideal que eu trabalhasse com uma única turma, durante mais tempo, assegurando a adesão do grupo, o tempo para refletir sobre as técnicas e os resultados e, finalmente, o vínculo dessas(es) adolescentes ao CEI, o acervo principal do material que foi lido durante o projeto.

Ao retornar da supervisão, descobri que a greve havia terminado, no entanto, as aulas perdidas seriam repostas no sábado, o que dificultaria muito, já que voltei disposta a trabalhar aos sábados com as(os) adolescentes para garantir que o curso tivesse mais duração. Considerados esses fatores, resolvi captar as(os) adolescentes nas turmas de ensino médio de uma escola estadual próxima à sede do *Transas*. Tratou-se da Escola Estadual do Parque Amazônia. Essa escola apresentou várias vantagens: oferecia turmas

de ensino médio, portanto alunas(os) com mais de 14 anos; estava próxima ao Transas, oferecendo por isso maiores possibilidades de interação das(os) participantes do curso com a sede; não tinha aulas aos sábados, portanto o calendário do projeto *Lendo, pensando, fazendo* poderia contar com esses dias para desenvolver suas oficinas. Avaliadas as vantagens, decidi divulgar o projeto nessa escola estadual.

Visitei a escola pela primeira vez nos dias 28 e 29 de agosto, conquistando a aprovação da coordenadora do turno matutino, Iraci, para divulgar o curso, sem qualquer convênio ou autorização formal. Na semana seguinte, dia 3 de setembro, fui à escola, divulguei o curso nas salas do ensino médio, depois fiz uma reunião explicativa com todas(os) as(os) interessadas(os), e, por fim, 5 alunos e 29 alunas se inscreveram.

Para divulgar o curso na escola, propus um nome que fosse ao mesmo tempo atraente e significativo. O curso foi nomeado *Entre linhas: para ler e escrever sobre sexo, prazer e poder*⁸. O curso foi cumprido em quarenta horas, dividido em cinco partes: Sexo e poder: escrevendo sobre o corpo; Roda de leituras sobre sexo; Modos de escrever sobre mim: meu prazer, meu ser; Grupo de narrativas sobre prazer; Texto, este obscuro objeto do desejo: afetos e tecnologias de escrita para a vida.

Algumas condições importantes para os participantes foram enfatizadas durante a divulgação do curso e inscrição:

1. deveriam ser estudantes da rede pública de ensino na cidade de Goiânia, e ter entre 14 e 18 anos;
2. deveriam comparecer a 100% da programação do curso;
3. receberiam:
 - certificado do curso, com total de 40 horas
 - vale-transporte para ida e volta ao local do curso
 - lanche e almoço nos períodos do curso
 - materiais (livros, folderes, cartazes, cartilhas) sobre os temas do curso
 - cadastramento imediato no Centro de Estudos e Informação (para pesquisa na biblioteca e na *internet*).

Foram confirmadas as participações dos 5 alunos e de 20 alunas no curso. Esses números indicam o baixo interesse dos meninos à proposta. Interesse aqui é tomado em relação à noção de adesão, largamente utilizada na literatura sobre saúde coletiva. Nessa literatura, adesão indica a ação do paciente com doença crônica, necessitado(a) de tratamento a longo prazo, de “seguir o tratamento de forma regular e sistemática” (REINERS ET AL., 2008, p. 2300). Para fins educativos, a noção de adesão é útil para avaliação de ações de médio ou longo prazo – a avaliação leva em conta não apenas a quantidade de pessoas que se inscrevem ou iniciam o processo (“interesse”), mas a quantidade das que continuam regular e sistematicamente (“adesão”). Nesse caso, o interesse dos meninos foi muito menor que o das

8

Agradeço Eliana Gonçalves Alves, Taciana Gouveia e, em especial, Micheline Silva, pela inspiração durante a escolha do nome do curso.

meninas – tendo estas confirmado quatro vezes mais inscrições que eles.

Dois fatores podem ser apontados como causadores desse quadro: uma estilização de gênero, nesse caso, “ser rapaz” diminui a espontaneidade dos adolescentes em manifestar seu interesse por grupos de reflexão; uma parte significativa, quase metade, dos adolescentes que manifestaram interesse não puderam concretizar a inscrição ao se deparar com o calendário, pois trabalhavam no horário em que o curso é oferecido.

Procurando articular o espaço da escola com o *Transas*, visando à continuidade do trabalho, realizei várias outras visitas à escola ao longo do semestre. Foram todas realizadas na semana do curso, aproveitando para: lembrá-los do calendário; doar material bibliográfico para a biblioteca da escola e para as(os) participantes; manter a escola informada do andamento do processo.

Apesar das 25 confirmações, apenas 10 jovens participaram da primeira oficina, nos dias 19 e 20 de setembro. Desses 10, participaram integralmente do curso 6 alunos. Os outros 4 participantes das primeiras oficinas foram procurados e justificaram suas ausências: um arranhou um emprego, duas iniciaram estudos pré-vestibulares aos sábados, e outro morava muito longe.

Avaliamos essa evasão no conjunto das evasões ocorridas também no projeto *Transas adolescentes*, que enfrentou, no decorrer de seus três anos de existência, atividades com evasão de cerca de 80% das(os) inscritas(os), ou seja, em média cerca de 20% dos(as) que se inscreveram participaram efetivamente dos cursos. Como os cursos do *Transas adolescentes* apresentavam número de horas diferente (doze horas), supomos que não tenha sido a longa duração de quarenta horas que tenha provocado a evasão das participantes. Nossa análise aponta para quatro fatores principais:

1. pouca ou nenhuma tradição local, em Goiânia, de articulação entre adolescentes, a não ser em espaços religiosos, como grupos de jovens de igrejas. A articulação laica para adolescentes, com objetivo educativo, é rara na cidade.
2. como comprovam os resultados recentes de pesquisa da Unesco (CASTRO, ABRAMOVAY, 2004), Goiânia é uma capital conservadora. Os temas propostos na programação são polêmicos, ainda que atraentes.
3. seguindo o raciocínio anterior, acreditamos que pais e mães podem ter exercido seu poder de interdição no período entre o ato de inscrição e o início do curso. Prova disso foi que a equipe do *Transas adolescentes* recebeu dois telefonemas e uma visita de mães à sede querendo saber do que se tratava.
4. minha inexperiência em garantir uma articulação prévia, não somente para o contato imediato com as(os) adolescentes, como consegui, mas também para um contato prolongado, com reunião com responsáveis e com as(os) próprias(os) interessadas(os) para clarearmos dúvidas e garantirmos a adesão.

No entanto, é fundamental apontar que, depois do primeiro encontro (doze horas), não tivemos mais nenhuma saída. Tendo em vista a menor evasão em comparação ao outro projeto – *Transas adolescentes* com 80% de evasão e curso *Para ler e escrever...* com 40%–, consideramos que a continuidade entre comparecimento no primeiro encontro e finalização aponta a adesão das(os) estudantes ao curso, tanto de meninos quanto de meninas, e é um dos resultados mais positivos da proposta.

De acordo com questionário aplicado no início do curso, o perfil dos(as) participantes que permaneceram do início ao fim foi o seguinte: estudantes do ensino médio da Escola Estadual do Parque Amazônia, em Goiânia. Suas participações no curso foram voluntárias. Eram quatro mulheres e dois homens, entre 15 e 19 anos. De acordo com as fichas de inscrição, os(as) participantes declararam-se 17% negros, 50% morenos/pardos e 33% brancos; 50% evangélicos e 50% católicos, tendo a religião muita importância na vida deles(as). Apenas uma das participantes afirmou que não trabalha, e apenas um dos participantes afirmou ter emprego fixo (costureiro); as(os) demais (67%) trabalham esporadicamente em serviços pontuais: babá de crianças, panfletagem de rua, criação e venda de bijuterias, desfile como modelo e correção de provas. Todos(as) são moradores(as) do Parque Amazônia e suas redondezas, microrregião II da Região Sul de Goiânia, onde está localizado o Grupo Transas do Corpo. Essa área da cidade, com cerca de 25 mil habitantes em 2003, faz divisa com Aparecida de Goiânia, município da região metropolitana de Goiânia, e tem características de classe média baixa, com várias casas e blocos de apartamento, além de um *shopping* (o único do município de Aparecida de Goiânia) e equipamentos sociais diversos (associações de bairro, escolas municipais e estaduais, unidades de saúde, entidades de classe e religiosas).

O curso foi realizado durante calendário planejado. As técnicas para o letramento, algumas criadas outras adaptadas, foram descritas na cartilha (ver adiante), juntamente com os textos produzidos e alguns lidos.

Dois dicionários pequenos estavam sempre disponíveis no espaço das oficinas, e todos(as) eram estimulados(as) a consultá-los sempre que tinham dúvidas sobre significado ou grafia de alguma palavra. Essa foi uma prática que se firmou rapidamente, a ponto deles(as) mesmos(as) lembrarem de consultar o dicionário em vez de perguntar. Quando a oficina *Minha palavra, meu dicionário* foi realizada, todos(as) estavam cientes do modelo de texto do dicionário e gostaram muito de participar desse modelo tão próximo ao cotidiano das oficinas. Além das leituras durante as oficinas, todos(as) receberam materiais bibliográficos diversos para organizar suas bibliotecas.

Entre os vários desafios que enfrentamos, gostaria de pontuar alguns dos principais. O calor na sala do curso foi insuportável, a ponto de o Transas adiantar a compra de um ar condicionado para o ambiente, que foi a melhor solução para os últimos dois encontros do curso. Outro desafio foi o perfil religioso do grupo. A religião, declarada como muito importante

na vida dos(as) participantes, foi várias vezes citada como fonte de saber, de decisão e referência para sua vida amorosa e sexual, especialmente no primeiro encontro. Esse fator complicou bastante o andamento por causa da dificuldade de se posicionarem e da referência constante à fala do outro (bíblia, pai, mãe, família) como mais apto a decidir por elas(es). Procurei escutar suas falas, e intercalar suas referências a outros discursos com uma pergunta assertiva do tipo “mas qual é a sua opinião?”. Isso resultou que, em dado momento, uma das participantes sugeriu que o grupo parasse de citar outras pessoas, que “aqui a gente está para discutir a nossa opinião, e não a dos outros”. Foi a solução que valeu e a que todos(as) aderiram sem problemas, inclusive elas(es) mesmas(os) lembrando essa ideia em outros momentos quando a religião voltava à baila.

Outro desafio foram minhas dificuldades de instrução e de condução. Muitas vezes avalei minha atuação como atropelada, rápida demais, com lacunas de instrução e dificuldade de lidar com o silêncio do grupo. Aliás, essa foi uma questão importante: o grupo pequeno era também silencioso. Em vários momentos, o grupo dava “marcha a ré” nas discussões e ficava travado para continuar o tema. Procurei encaminhar isso com algumas soluções: permitir o silêncio pelo tempo que eles(as) determinassem; encaminhar perguntas objetivas sobre o tema em pauta; e intercalar temas difíceis com relaxamento e outras técnicas corporais que pudessem trazê-los(as) de volta à confiança no grupo e em mim. Algumas vezes essas soluções funcionaram, algumas vezes não.

Outra dificuldade estava relacionada ao próprio desenvolvimento das técnicas, que me exigiram uma reflexão metodológica mais do que criatividade.

O CEI recebeu, durante 2003, 71% a mais do total de pessoas recebidas durante todo o ano de 2002, ou seja, o número de pessoas quase dobrou de 2002 para 2003.

A faixa etária entre 10 e 29 anos cresceu de 63% em 2002 para 87% em 2003, mostrando o impacto dos dois projetos desenvolvidos com adolescentes. Segmentando esses dados, vemos que o maior aumento foi na faixa de 10 a 19 anos: de 11% em 2002 para 32% em 2003. Esses dados provam que os processos de visitas e oficinas educativas despertaram e consolidaram o interesse do público jovem por outras atividades oferecidas pelo Transas. Estudantes de ensinos fundamental e médio não aumentaram, contudo, sua proporção: em 2002, eram 35% dos usuários(as), enquanto em 2003 passaram para 33% do total de usuários(as), mantendo-se na mesma faixa proporcional.

Vale a pena observar que as mulheres, sempre maioria, diminuíram um pouco esse ano, de 87% em 2002, para 80% em 2003. Esse novo dado pode ser fruto dos cursos dos dois projetos, ambos oferecidos para meninas e meninos, ainda que as meninas se mantenham em maior número: 57% dos meninos que frequentaram o CEI durante o ano de 2003 eram estudantes.

Sobre o perfil dos estudantes, 42% eram de escolas públicas, enquanto 58% eram de universidades, o que significa que entre estudantes não universitários, o CEI recebeu 100% do ensino público. Em 2002, essa proporção era outra: 33% dos estudantes não universitários eram de escolas particulares, e 67% do ensino público.

O retorno continuou baixo: apenas 12% dos atendimentos de 2003 foram atendimentos de retorno, ou seja, 88% dos(as) usuários(as) visitaram o CEI apenas uma vez em 2003.

ALGUMAS REFLEXÕES E UMA CARTILHA

Conforme aponte, é conturbada a relação das mulheres com as tecnologias discursivas no jogo das relações de poder. As ações educativas com mulheres em diferentes espaços de inserção (lideranças populares, profissionais de saúde e educação, jovens universitárias) mostraram que, ainda que seu grau de escolaridade varie, a maioria das mulheres mostra dificuldade e/ou inexperiência em lidar com a fala e a escrita públicas. Ou seja, mesmo dispondo de habilidades apropriadas para a leitura e a escrita de acordo com seu nível de instrução formal, elas demonstraram limitações (descritas como individuais e subjetivas, do tipo “eu não dou conta”, “eu não gosto”, “eu não sei direito”) para a prática dessas habilidades no espaço público.

Dados do Inaf/2003 mostram que “a diferença no desempenho em leitura entre homens e mulheres corresponde também a um maior interesse e a práticas mais frequentes de leitura entre as mulheres”. Das mulheres entrevistadas⁹, 35% afirmam gostar de ler, enquanto essa afirmação só aparece entre 20% dos homens pesquisados. Os números seguem altos para as mulheres conforme o tipo de material lido, mas a diferença diminui de acordo com o grau de escolaridade: 81% das mulheres afirmam que costumam ler livros, contra 68% dos homens; no caso do hábito de ler revistas, os dados gerais mostram que 71% das mulheres costumam ler revistas, contra 55% dos homens; na análise separada por grupo de maior escolaridade essa diferença diminui e 50% dos homens declaram ler revistas contra 63% das mulheres; quando o material lido é jornal, a diferença se inverte: 35% dos homens costumam ler jornais pelo menos uma vez por semana, contra apenas 29% das mulheres.

Esses dados parecem otimistas, mas se analisamos com calma eles nos falam que a relação das mulheres com a leitura está comprometida, como não poderia deixar de ser, pela materialidade do espaço discursivo. A inversão da proporção no caso da leitura de jornal é representativa: livros e revistas são espaços discursivos que não representam necessariamente a opinião pública, mas o jornal é o espaço da informação e do debate instantâneos, voltado para o mundo público, exigindo alta assimilação e ação e prioritariamente direcionado para o campo político. Por que justamente esse tipo de material é o menos lido por mulheres? A metodologia quantitativa que o Inaf desenvolveu precisaria ser mais bem explorada com dados

⁹ Contemplando a aplicação de um teste de leitura e escrita e de um questionário, “a pesquisa, realizada pelo Ibope em julho de 2003, utilizou uma amostra nacional, representativa da população brasileira, com 2000 pessoas de 15 a 64 anos”.

qualitativos, que pudessem esclarecer qual a natureza dessa “diferença de desempenho” entre homens e mulheres no campo da leitura, especialmente tendo em vista uma perspectiva de gênero na análise do funcionamento das práticas de letramento.

Parece-nos que as observações nos cursos e outras atividades educativas são confirmadas: o entrave das mulheres continua sendo o espaço público. De acordo com diagnóstico realizado no início do curso do projeto *Lendo, pensando, fazendo*, 100% dos homens declararam não gostar de ler, enquanto 100% das mulheres afirmaram gostar de ler. No entanto, quando a pergunta tem relação com a prática da escrita, são as mulheres que respondem não gostar de escrever (17% do total de participantes, representando 25% das mulheres). Por que os homens, mesmo não gostando de ler, declaram gostar de escrever? Pela natureza das respostas quanto ao tipo de material, compreende-se o espaço que ocupa a leitura na dinâmica de gênero: as mulheres declararam ler revistas, a bíblia, curiosidades, romances e piadas; enquanto os homens, além das revistas e romances comuns aos dois grupos, declararam ler jornais, “livros de pesquisa” (citação textual da resposta ao questionário), e conhecimento geral. Essas respostas parecem confirmar que não há uma relação evidente entre leitura e escrita, ainda que seja necessário destacar seu lugar em outras práticas da vida social. Street e Lefstein (2007) observam que alguns estudos têm mostrado a relação entre escrita e identidades e o papel fundamental das formações identitárias na construção de práticas de escrita. Tais estudos, em consonância com a avaliação de leitura do Inaf, confirmam que ser homem/ser mulher, entre outras identidades, participam ativamente da consolidação das habilidades de leitura e escrita. Segundo o diagnóstico do curso, os homens consolidam mais a habilidade de escrita enquanto as mulheres consolidam mais a leitura. Como os dados do Inaf/2003 confirmam, a leitura de interesse imediato e prático (jornais, “livros de pesquisa”) ainda é de maior interesse para os homens, enquanto as mulheres se reservam ao “gosto pela leitura” de entretenimento ou religiosa (bíblia, revistas e romances). Como reverter essa prática fundada nas estilizações de gênero?

Dados governamentais (BRASIL, 1991-2002) mostram que as mulheres continuam aumentando seu grau de escolaridade: em 1995, 55% das pessoas matriculadas em ensino formal no Brasil eram mulheres, aumentando um pouco para 56% em 1999. Quando verificamos os dados por região, vemos que no Centro-Oeste a diferença entre homens e mulheres é ainda maior: em 1999, as mulheres representavam 59% do total de matriculadas, contra 41% dos homens. Quanto mais alto o nível de escolaridade, maior a diferença entre homens e mulheres: enquanto eles estão praticamente empatados no ensino fundamental (51% de mulheres, contra 49% de homens), no ensino médio a diferença aumenta (56% de mulheres, e 44% de homens). Por que esse aumento de escolaridade não se converte em assertividade nas práticas públicas de escrita e leitura?

Ora, ler no sentido de decifrar e praticar a codificação de letras não quer dizer letramento. O letramento é uma categoria mais ampla, que deve ser compreendida em uma perspectiva histórica. Kleiman (1995) afirma que existem dois modelos básicos para a abordagem do letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O modelo autônomo baseia-se numa concepção tecnicista de leitura e escrita, práticas associadas a decodificações que levariam a um progresso e mobilidade social do indivíduo letrado. Britto (2003) mostra que tal concepção tecnicista procura “construir um aparato técnico, neutro, antipolítico (e, nesse sentido, evidentemente, anti-histórico), um discurso hegemônico, unificador e único, que expressaria o consenso histórico moderno” (BRITTO, 2003, p. 12). Esse modelo autônomo e tecnicista pressupõe que práticas de letramento dependem de fatores cognitivos e não sociais, portanto professa uma metodologia individualista, creditando à quantidade de informações memorizadas o grau de letramento que o indivíduo exercitaria. Esse modelo, além de ser excludente e elitista, não explica a dificuldade que mulheres com alto grau de escolarização declaram ter para produzir textos escritos a serem publicados. O diário, as anotações de “pensamento”, a escrita de poesia destinada a ficar nas gavetas, são essas práticas de escrita predominantes entre meninas.

O outro modelo de letramento, o ideológico, defende que as práticas de letramento são plurais, social e culturalmente produzidas, levando-se em conta os contextos históricos e instituições que normatizam tais práticas, considerando-se, portanto, as estruturas de poder, e não os indivíduos. Esse modelo está baseado em uma concepção política do letramento, pressupondo que “toda ação e conhecimento humanos são política” (BRITTO, 2003, p. 13) e que “a educação e a aprendizagem são consideradas a partir da desigualdade, das diferenças e disputas no interior da própria sociedade” (BRITTO, 2003, p. 13). Nesse sentido, tal modelo não se restringe a questões de aquisição da escrita convencional; ao contrário, compreende que “toda e qualquer aprendizagem se faz em função do vivido e da forma como cada pessoa se insere no mundo” (p. 14).

Para o feminismo, toda a ação educativa é também política, sendo um processo que “parte da realidade dos sujeitos, o que inclui as relações de subordinação em que estão inseridos” (PORTELLA, GOUVEIA, 1999, p. 22), ou seja, o feminismo é a visão política da sociedade, questionando a dicotomia público/privado como espaços predefinidos e expondo a historicidade dessa divisão e seu papel nas estruturas de poder (IBARROLA, 1991). Assim, se compreendemos as práticas de letramento como históricas e produzidas social e culturalmente, defendemos que a metodologia feminista tem muito a contribuir para ações educativas para o letramento. Uma metodologia participativa, que defenda princípios de igualdade e que ao mesmo tempo explicita as relações de poder, enfrentando constantemente os conflitos das estilísticas dos corpos nas práticas sociais, é sem dúvida uma metodologia que pode desvelar o espaço do letramento

como espaço de poder para os corpos e colaborar para refletir e agir sobre suas práticas.

No final do curso, voltamos a aplicar o mesmo questionário do diagnóstico inicial. Entre as várias questões, as afirmações sobre gostar de ler mudaram e se tornaram complexas: “às vezes”, “mais ou menos” e “sim” substituíram o “não”, ficando este com apenas 17%. Sobre gostar de escrever, a porcentagem continuou a mesma, mas com uma especificidade: enquanto no diagnóstico inicial, as que afirmaram não gostar de escrever eram todas mulheres, na avaliação final, todos eram homens. Esse movimento interno das posições do grupo diante do ler e escrever é muito produtivo. Significa reflexão e papel ativo diante do letramento, e não simplesmente um “sim” para os encontros do curso. O conteúdo principal da cartilha foi dividido em três seções nomeadas:

OFICINA,
PARA LER...
...E ESCREVER

A primeira seção contemplou a “oficina” descrita como tal no título, objetivo, materiais de apoio, orientação, duração, e, quando era o caso, com o item vale a pena contar, que contemplava observações sobre o desenvolvimento da oficina durante o curso.

A seção “para ler...” incluiu textos que se relacionavam com a oficina antecedente. Nem todos os textos lidos durante as oficinas foram publicados nessas seções porque muitos deles integram livros, e foram escolhidos livremente pelas/os participantes, conforme descrevem as oficinas. As sugestões bibliográficas ao final da cartilha contemplavam uma listagem não exaustiva dos materiais disponibilizados durante as oficinas.

A seção “...e escrever” continha os textos produzidos pelos(as) participantes durante o processo da oficina precedente. São exemplos de resultados possíveis das oficinas e material rico para exercício de revisão em grupo.

Os materiais de apoio, além dos livros, se resumiram a papel sulfite e canetas, e, em alguns casos, papel pardo, tarjetas e pincéis atômicos. As oficinas foram preparadas para temas variados.

Na revisão final da cartilha foi preservada a integralidade dos textos produzidos, alterando apenas ortografias e/ou pontuações que poderiam confundir o(a) leitor(a). Portanto, nem todos os textos da cartilha seguiram as regras da gramática normativa, de tal modo que fosse priorizada a voz das(os) jovens. O objetivo de ler, produzir o texto e refletir sobre essas práticas como instrumentos importantes na reflexão sobre gênero e sexualidade nas suas histórias de vida foi priorizado em detrimento de qualquer postura normativa e tecnicista. As gramáticas e os

dicionários estão nas prateleiras e podem ser consultados a qualquer momento; a reflexão em grupo não, ela é única e produzida num contexto que precisa de todas(os).

Essa cartilha representou os primeiros passos na busca de uma metodologia feminista para o letramento. A caminhada continua longa, não somente porque o processo de letramento é uma rede de múltiplos fatores, mas também e principalmente porque processos educativos são sempre dinâmicos. Benjamin (1983, p. 200) afirma que “aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada”. É isso que procuramos fazer durante o desenvolvimento do projeto, do curso e suas oficinas: sugestões para continuidade de narrativas, sempre procurando trabalhar com a ideia da comunidade de ouvintes, o grupo que escuta e produz a narrativa juntamente com o narrador. Essa postura procurou oferecer um caráter político ao letramento, localizando a apropriação das tecnologias discursivas num espaço, não do empoderamento individual, mas de uma produção coletivamente elaborada e desenvolvida, em busca da sociedade plural, justa e solidária que desejamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELOU, Maya. Entrevista para o *Paris Review*. In: PLIMPTON, George (ed.). *Escritoras e a arte da escrita*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2001. p. 216-232.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: _____. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 197-221. (Os Pensadores)

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. *Sinopses estatísticas da educação escolar. 1991-2002*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/sinopse.asp>>. Acesso em: 1º dez. 2002.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

_____. Apresentação. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL: 25 ANOS, 14., 22-25 jul. Campinas. *Anais...* Campinas: ABL, 2003. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/COLE14index.htm>>. Acesso em: 12 ago. 2003

BUTLER, Judith. *Bodies that matter: on the discursive limits of “sex”*. New York, Routledge, 1993.

_____. *Excitable speech: a politics of the performative*. New York, Routledge, 1997.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam.; SILVA, L. B. da. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: Unesco, 2004.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

HARDING, Sandra. *Feminism and methodology: social science issues*. Bloomington: Indiana University, 1987.

IBARROLA. María Isabel. *Metodología de educación popular feminista (un aporte en su proceso de construcción)*. Cuernavaca: CIDHAL, jan. 1991.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA. 3º indicador nacional de alfabetismo funcional. São Paulo, 2003. Disponível em: <www.ipm.org.br>. Acesso em: fev. 2004.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os Significados do letramento*. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

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

PINTO, Joana Plaza Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 23, n.1, 2007, p. 1-26.

_____. *Estilizações de gênero em discurso sobre linguagem*. 2002. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas.

PORTELLA, Ana Paula; GOUVEIA, Taciana. Introdução: feminismo, educação e gênero. In: _____. *Ideias e dinâmicas para trabalhar com gênero*. Recife: SOS Corpo Gênero e Cidadania, 1999. (Metodologia SOS Corpo)

POSSENTI, Sírio. Critério de letramento. *PrimaPagina*, São Paulo, Coluna Littera, v.1, p. 2, 7 jan. 2003. Disponível em: <<http://www.primapagina.com.br>> Acesso em: maio 2008.

REINERS, Annelita Almeida Oliveira et al . Produção bibliográfica sobre adesão/não-adesão de pessoas ao tratamento de saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, n. 13, supl. 2, p. 2299-2306, 2008.

RIBEIRO, Vera Massagão; VÓVIO, Claudia Lemos; MOURA, Mayra Patrícia. Letramento no Brasil: alguns resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002.

RUIZ, Teresa et al. *Con nuestras propias palabras: projeto de alfabetización-capacitación en género y salud com mujeres parteras*. Matagalpa, Nicaragua: Coletivo de Mujeres de Matagalpa, jan. 1992.

SCHIENBINGER, Londa. *O feminismo mudou a ciência?* Bauru, SP: Edusc, 2001. (Col. Mulher, Trad.: Raul Fiker).

STREET, Brian V.; LEFSTEIN, Adam. *Literacy: an advanced resource book*. New York: Routledge, 2007.

STROMQUIST, Nelly P. Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 301-320, jul./dez. 2001.

JOANA PLAZA PINTO

Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás –
Goiânia

joplazapinto@gmail.com