REPRESENTAÇÃO FEMININA E ESCRITA DE TEXTOS LITERÁRIOS A PARTIR DE CONTOS DE MARINA COLASANTI

FEMININE REPRESENTATION AND LITERARY WRITING STARTING WITH MARINA COLASANTI'S SHORT STORIES

https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2020v11n3p364-377

Rosana Carvalho Dias Valtão[1]
Eudma Poliana Medeiros Elisbon[2]

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de um trabalho que articulou leitura e escrita literárias desenvolvido com alunos do Ensino Médio a partir dos contos *A moça tecelã* e *Para que ninguém a quisesse*, ambos de Marina Colasanti. Fundamentada no caráter humanizador da literatura, tal como elaborado por Antonio Candido (2012), essa proposta possibilitou aos alunos autonomia, legitimação dos seus posicionamentos de autores e estabelecimento de relações entre autoria feminina e representações femininas, patentes na sociedade contemporânea pela voz de Marina Colasanti – que, numa ótica contra hegemônica, evidencia tanto a violência simbólica quanto a emancipação e o autoconhecimento feminino.

Palavras-chave: escrita literária; leitura literária; feminino; representações; Marina Colassanti.

Abstract: This article presents the results of a project combining literary reading and writing carried out with high school students taking as a starting point the short stories *A moça tecelã* and *Para que ninguém a quisesse*, by Marina Colasanti. Substantiated by the humanizing nature of literature, as presented by Antonio Candido (2012), this proposal allowed the students to develop autonomy, legitimate themselves as authors and, coming out of Colasanti's voice, set up relations between female authorship and feminine representations in contemporary society, that, from a converse standpoint, highlight both the symbolic violence and the women's emancipation and self-knowledge.

Keywords: literary writing; literary reading; feminine; representations; Marina Colassanti.

Considerações iniciais

> Como se acercar da escrita feminina sem o sentimento constrangedor de algo muito antigo, muito familiar, que retorna, e a constatação de um estranho vazio que nos escapa e nos arrebata como uma aparição? (Lucia Castello Branco e Ruth Silviano Brandão)

[1] Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora do Instituto Federal do Espírito Santo. E-mail: rosana.dias24@hotmail.com
[2] Doutora em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. E-mail: eudmapoliana@bol.com.br

Antes de evidenciarmos o trabalho de leitura e escrita literárias desenvolvidos com alunos do Ensino Médio a partir dos contos *A moça tecelã* e *Para que ninguém a quisesse* de Marina Colasanti, precisamos discorrer, para além da própria produção literária colasantiana, sobre a (im)possibilidade de uma escrita feminina. Pensar em literatura feminina não significa estabelecer, de um modo simplista, um contraponto à literatura masculina, tampouco desconsiderar a oposição inexorável ao hegemônico, a uma literatura que fala em nome do universal. Para Richard (2002, p.131), "a linguagem, a escrita literária e as normas culturais carregam as marcas deste operativo de violência sociomasculino, que subordina os textos e suas viciadas regras de universalidade". Por outro lado, entretanto, a tentativa de se esclarecer a existência de uma escrita feminina, pode encaminhar-se para um processo de essencialização e exclusão de possibilidades de deslocamentos da subjetivação – um movimento inerente ao próprio fazer literário. Assim, a linguagem não pode ser confinada exclusivamente ao masculino ou ao feminino, pois isso implica em "restringir o potencial transimbólico (trangenérico) da criação, como fluxo e transbordamento da identidade e do sentido" (RICHARD, 2002, p.132).

Uma escrita feminina não pressupõe, portanto, a obrigatoriedade da conexão entre *ser mulher* e *escrever como mulher*, pois *ser mulher* não é garantia, nem pode ser entendido como uma obrigatoriedade, de um posicionamento crítico ou questionador da masculinidade hegemônica, assim como *ser homem* não resulta no reconhecimento das "codificações de poder da cultura oficial" (RICHARD, 2002, p.134-135). Essas relações/ combinações/fronteiras aparecem muito mais difusas do que esses binarismos tradicionalmente sugerem ou anunciam. Richard (2002) recomenda que ao invés de falarmos em escrita feminina, adotemos a concepção de *feminização da escrita* para aquela literatura que exceda a tese do discurso majoritário e que funcione como uma manifestação ideológica e como um conjunto de práticas anti-hegemônicas, sejam estas construídas por mulheres ou por homens. Assim,

> [...] qualquer literatura que se pratique como *dissidência da Identidade* [...]. Qualquer escrita, pronta para alterar as pautas da discursividade masculina/hegemônica, compartilharia o 'devir-minoritário' (Deleuze-Guattari) de um feminino que opera como paradigma da desterritorialização dos regimes de poder e captura da identidade, normatizada e centralizada pela cultura oficial (RICHARD, 2002, p.133).

Estabelecidas essas ressalvas, há que se mencionar a "existência de uma linguagem feminina que certamente não se codifica nos moldes da masculina" (BRANCO, 2004, p.121), principalmente porque busca *dizer o indizível*, desestabilizando o cânone substancialmente

burguês, ocidental e masculino já questionado, primeiro pelos estudos culturais e, posteriormente, pela crítica feminista. Desse modo, é preciso recuperar os princípios fundantes dessas vertentes teóricas que "tanto refutam a composição do cânone quanto reivindicam tanto espaço às produções até então marginalizadas quanto uma revisão da literatura tradicional agora sob outras perspectivas teóricas" (ELISBON, 2018, p.148). Para Elaine Showalter (1994), a releitura e o reposicionamento da autoria feminina, denominada por ela de ginocrítica, permite "ver os escritos femininos como assunto principal, força-nos a fazer a transição súbita para um novo ponto de vantagem conceptual e a redefinir a natureza do problema teórico com o qual nos deparamos". (SHOWALTER, 1994, p.29),

Nessa perspectiva, o processo de reposicionamento do cânone pressupõe tanto a inclusão de textos escritos por mulheres na historiografia literária quanto a discussão necessária acerca dos critérios de constituição do próprio cânone. Para Alves (1998), no ensaio *Escritoras do século XIX e a exclusão do cânone literário*, não parece ser o valor estético o motivo que fundamenta a marginalização da produção escrita por mulheres do cânone literário brasileiro. Segundo sua linha de raciocínio:

> Atualmente, com o resgate de muitas dessas autoras, que publicaram suas produções em livros ou em periódicos da época, mas que foram silenciadas com o tempo, percebe-se que a exclusão não se deve à má qualidade de seus textos, mas, simplesmente, porque suas produções transbordavam ou se desviavam do paradigma eleito pela literatura na modernidade. A maior parte dessa produção caminha contra a corrente dominante e, consciente ou inconscientemente, refuta a representação da mulher no código oficial da literatura. Além do mais, muitas das escritoras partem para o questionamento e a desconstrução da imagem idealizada da mulher construída pela sociedade moderna (ALVES, 1998, p.313-314).

Criou-se, portanto, a falsa ideia de que a cultura só era realizada por homens (BATISTA, 2012, p.804), à medida em que foi sendo imposto, durante décadas, à autoria feminina, um processo que vai "do apagamento à exclusão do cenário literário brasileiro por sua escrita ser considerada efêmera e peculiar" (ELISBON, 2018, p.149). Isso, porém, não impediu que a literatura feminina brasileira fosse marcada pela contestação, pelo questionamento, pela reelaboração, pela (des)construção de temas universais, de representações femininas e, sobretudo, por ouvir aquelas que sempre chegaram aos leitores pelo olhar e pela voz do outro. Esse processo de cerceamento vivido pela mulher desde o período colonial brasileiro efetivamente a excluiu do mundo das letras à medida em que se temia o *mau uso* da leitura e da escrita de maneira semelhante a explicitada por Candido (2011, p.178) "[...] ela [a literatura] não é uma experiência inofensiva [...] nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele [...]".

No período colonial, portanto, eram realmente raras as mulheres que sabiam ler e escrever. Entretanto, ainda que de forma velada e esparsa, "a literatura feita por mulheres se faz presente no decorrer de toda a história literária brasileira" (BATISTA, 2012, p. 808). A exemplo de autoras como Ângela do Amaral Rangel, Maria Josefa Barreto, Beatriz Francisca de Assis Brandão[3], além de outras mulheres que, mesmo marcadas pela desobediência, pela rebeldia e excluídas da historiografia oficial, precisam ter suas vozes escutadas, pois o estudo da produção literária feminina, seja nos tempos coloniais, seja na atualidade, podem demonstrar que a conquista da escritura pela mulher pode implicar na conquista da sua identidade (BATISTA, 2012, p.810). Nesse *território selvagem*[4] é que a escrita de Marina Colasanti se inscreve, uma autora que, ao propor uma mudança de paradigma na representação feminina, vem consolidando seu espaço no cânone literário contemporâneo brasileiro.

De certa forma, a escrita colasantiana vem cumprindo o papel de reposicionar, não sem resistência, esse cânone marcado por uma representação feminina construída e consolidada pela ótica masculina, ou seja, sua obra constitui-se não apenas como uma possibilidade de acesso a um feminino pela voz de uma mulher, bem como a um discurso deliberadamente anti-hegemônico. Colasanti usa a linguagem poética em seus contos para traduzir um substrato de dicção feminina que se faz ouvir por meio de metáforas e alegorias sem se distanciar da discussão feminista, da qual a autora tem sido porta-voz. A gênese de sua obra é a questão feminina, o ser mulher, representando o rompimento com o silêncio que atravessou a história, bem como a interposição de uma perspectiva tanto de constituição da identidade feminina quanto da valorização do múltiplo, do diverso, do dissenso, sem desejar ser didática.

Posto isso, este artigo pretende apresentar os resultados de um trabalho que articulou leitura e escrita literárias, desenvolvido com alunos do Ensino Médio a partir dos contos *A moça tecelã* e *Para que ninguém a quisesse*, de Marina Colasanti. Fundamentada no caráter humanizador da literatura, tal como elaborado por Antonio Candido (2012), essa proposta possibilitou aos alunos tanto autonomia, legitimação dos seus posicionamentos de autores e estabelecimento de relações entre autoria feminina e representações femininas patentes na

[3] Sobre essas mulheres que produziram arte literária no Brasil colonial, a autora Edilene Ribeiro Batista publicou o artigo *A produção literária feminina brasileira nos séculos XVII e XVIII* (2012), cujo objetivo é apresentar ao público uma literatura brasileira também produzida, ainda que à margem, por mulheres.

[4] O termo *território selvagem* foi empregado por Elaine Showalter (2016), no artigo *A crítica feminista no território selvagem*, para explicar os contrastes teóricos e a multiplicidade de vertentes da crítica feminista.

sociedade contemporânea pela voz de Marina Colasanti – que, numa ótica contra-hegemônica, evidencia tanto a violência simbólica quanto a emancipação e o autoconhecimento feminino. Nesse sentido, discorreremos sobre a leitura e escrita literárias nas aulas de língua portuguesa do Ensino Médio, explicitando a necessidade de um trabalho com a literatura que oportunize um espaço de interação social e, em seguida, apresentaremos a análise de algumas produções dos alunos, resultados da atividade realizada em sala de aula[5].

1. Leitura e escrita literárias nas aulas de língua portuguesa do Ensino Médio

Partimos do princípio de que ler é uma atividade complexa, que envolve uma participação ativa do leitor no processo interacional, configurando uma prática de interlocução, em que autor e leitor são responsáveis pela produção de sentido do texto e, mais que isso, situados histórica e socialmente, o que também interfere na maneira como o texto é compreendido. Nesse sentido, leitor e autor possuem papéis ativos nos processos comunicativos e dialógicos e com contribuições para o processo de formação dos efeitos de sentido do texto. Com a leitura, em nosso caso particular a leitura literária, o sujeito interage com o meio em que vive, mesmo sendo uma atividade que se realiza individualmente, o que contribui para que ele se assuma como sujeito crítico e formador de sua história. Candido (2012, p.30) tanto ressalta a potencialidade que guarda a literatura ao confirmar no homem sua condição de sujeito como também aponta para as funções da literatura: satisfazer à necessidade universal de fantasia e ficção, contribuir para a formação da personalidade e proporcionar conhecimento do mundo e do ser, o que soma e confere à literatura uma função humanizadora. A leitura da obra literária "humaniza em sentido profundo, porque faz viver" (CANDIDO, 2012, p.85).

Entretanto, como demonstramos em trabalho anterior (ELISBON; VALTÃO, 2015), a leitura literária no espaço escolar, especificamente nas salas de aula de língua portuguesa do Ensino Médio, está cada vez mais distante da experiência com o texto literário, da leitura cursiva[6]. As aulas de literatura nessa modalidade de ensino estão voltadas para competências

[5] A proposta didática descrita neste trabalho foi realizada durante o primeiro semestre letivo de 2018, em uma turma, de aproximadamente 35 alunos, de segundo ano do Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Agropecuária de uma escola pública do Estado do Espírito Santo, durante as aulas de língua portuguesa.

[6] Lebrun (2013, p.136) faz a distinção entre leitura cursiva e leitura analítica, associando esta última a uma prática essencialmente escolar, voltada não para o gosto, mas a responder injunções sociais ou, ainda, para mera análise literária ou para sanar interesses momentâneos, ao passo que, a leitura cursiva é voltada para as experiências subjetivas com o objeto escrito, em que há a apropriação pessoal dos textos, um diálogo consciente

e habilidades exigidas em avaliações nacionais, para o estudo das escolas literárias, para o uso do texto de literatura para análise pragmática de sua estrutura ou para ensinar algum conteúdo gramatical e, cada vez menos, para o trabalho com o texto literário em sua essência, uma prática que, como afirma Rezende (2013), não se relaciona com a falta de interesse dos estudantes pela leitura literária, mas sim com a falta de tempo-espaço para a obra literária em sala de aula. Nas palavras da estudiosa:

> [...] talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola [...] não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa (REZENDE, 2013, p.111).

Com o intuito de tornar a prática de leitura e escrita literárias em sala de aula efetivamente espaço de interação social, propusemos o trabalho de leitura de dois contos de Marina Colasanti: *Para que ninguém a quisesse* (1986) e *A moça tecelã* (2006). A escolha desses dois contos específicos se deu, sobretudo, pela relevância das perspectivas de gênero abordadas, além da necessidade de trazer à tona o olhar, a voz e as diferentes formas de apropriações desses textos realizadas pelos alunos – destinatários dessa prática pedagógica e, para sua realização, os textos foram copiados e disponibilizados aos alunos. Reconhecemos e privilegiamos a necessidade da leitura integral dos textos literários, ainda que as condições objetivas vivenciadas por muitas escolas públicas dificultem sobremaneira a efetivação dessa prática – haja vista que, especificamente, neste caso, a biblioteca da escola só possuía um exemplar de cada coletânea de contos de Marina Colasanti.

A leitura foi realizada coletivamente com a turma e seguida de discussões. Optamos por trabalhar um texto em cada aula com a turma: na primeira aula, *A moça tecelã* e, na segunda, *Para que ninguém a quisesse*. As discussões iniciais se limitaram a ter ou não gostado da leitura, da emoção desencadeada pelo enredo, das lembranças evocadas, para depois se estender para questões mais urgentes apresentadas pela escrita colasantiana, tais como posicionamento do eu-lírico frente às realidades descritas, as técnicas narrativas e de escrita literária empregadas pela autora, a seleção de vocabulário, a relação da obra com a realidade e, ao final, a discussão buscou por conhecimentos historicamente construídos no campo da literatura que contribuiriam com a formação humana dos sujeitos envolvidos naquela atividade. Em seguida, os alunos foram convidados a registrarem, por meio de

entre leitor e obra, nas quais o leitor é capaz de pôr em diálogo seu mundo e o mundo do autor. Essa possibilidade é o que dá sentido à prática leitora, à leitura como diálogo.

produção escrita de poemas, os sentimentos e conhecimentos ecoados pelos textos, demonstrando, com isso, as apreensões da temática a partir das discussões dos textos literários. Os poemas produzidos foram apresentados aos colegas de turma, que puderam sugerir revisões e, depois de reescritos, compartilhados na escola em murais, marcadores de página, site da instituição e na biblioteca escolar em forma de coletânea.

Tendo em vista as práticas e representações das personagens femininas propostas pela autora, como também os fatos atuais que emergem da sociedade do século XXI no que se refere à figura feminina, as lutas pela igualdade e a necessidade de formação de uma cultura de respeito, propusemos momentos de reflexão e produção escrita de poemas a partir das interlocuções com os textos analisados em relação à mulher na sociedade contemporânea. Essa produção escrita se revelou como uma oportunidade para produzir significado para o texto literário a partir da compreensão histórica, fazendo da obra literária uma oportunidade para o sujeito interagir consigo, com o outro e com o mundo a sua volta, o que contribuiu, nesse sentido, com a formação ética, com o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico dos alunos, como propunha Candido (2012). Ao propor essa atividade, tomamos o texto literário como "pretexto para o diálogo produtivo, carregado de elementos históricos, sociais e ideológicos" (GUIMARÃES; BATISTA, 2012, p.8) de nosso contexto atual.

Com isso, propusemos a escrita ficcional como resultado das discussões, registros do que foi construído a partir dos textos, mas, sobretudo, a partir do cenário atual. Com a produção escrita estávamos oportunizando a voz do estudante, concebida a partir dos sentidos dos textos e procuramos

> [...] fazer da aprendizagem da leitura uma prática que tenha no afeto sua primordial metodologia é o que defendemos como condição *sinequa non*, capaz de levar à formação de leitores hábeis em interpretar os textos lidos, mas que também sejam capazes de somar a eles sua forma particular de ver e entender o mundo [...] (SIQUEIRA, 2012, p.48).

Não tivemos, em nenhum momento, o intuito de usar a obra literária de maneira utilitária, para ensinar algo, porém propusemos um trabalho de interpretar e utilizar o texto literário[7], metodologia que oportuniza aos alunos lançar mão de seus conhecimentos e suas experiências para a escrita, usando a linguagem escrita para expor as contingências das

[7] Rouxel (2013, p.152-153) mostra a diferença entre utilizar e interpretar um texto. Resumidamente, para a autora, utilizar um texto está voltado para o universo pessoal, para o *sonhar com os olhos abertos*, enquanto interpretar está ligado ao modo racional, ao equilíbrio entre *os direitos do texto* e *os direitos do leitor*.

diferentes situações em que estão imersos socialmente, como também adotar a postura de autor que os autorizava a inscrever sua voz no espaço sócio-histórico por eles constituídos.

> A linguagem, pela propriedade que possui de apontar em si mesma a representação é também capaz de desarticular sistemas simbólicos mais profundos, como, por exemplo, as naturalizações ocultas que regem o patriarcado como sistema de regras e símbolos em que o masculino é privilegiado e os sistemas normativos dele derivados (JUSTINO, 2014, p.5).

2. A escrita literária em sala de aula: a legitimação de leitores-autores

O conto *A moça tecelã* (2006) configura-se como a história desconstruída da princesa em busca de um príncipe encantado, cuja personagem principal, a moça tecelã, tem dons especiais, assemelhando-se ao criador, por ter o poder de criar tudo ao seu redor, de conduzir em suas mãos os destinos da natureza, como tecer o dia, a noite, seus alimentos e as flores, por exemplo. Trata-se de uma jovem que tem muitas responsabilidades, trabalha muito, vive sozinha, independente e capaz de prover tudo de que precisava. Entretanto, com o passar dos dias, sente-se solitária e vê nos seus dons a oportunidade de tecer um companheiro, um esposo, alguém para ter ao seu lado e fazer-lhe companhia, o que, inicialmente, lhe traz prazer. Contudo, a presença masculina na narrativa perde o encanto inicial e segue para uma relação de desequilíbrio: o homem, conhecendo o dom da companheira, a oprime com sua ganância para conseguir satisfazer seus próprios prazeres. A relação amorosa se desgasta e transforma em opressão e violência emocional.

A genialidade da autora surpreende o leitor ao trazer uma personagem feminina que assume a responsabilidade por sua história e se nega a viver debaixo do jugo imposto pelo companheiro. No clímax da obra, a personagem principal usa seu dom para destecer aquilo que lhe causava sofrimento e se propõe a tecer uma nova história para si, com um novo recomeço. Por sua vez, o conto *Para que ninguém a quisesse* é a história de uma linda mulher casada que despertava o interesse de outros homens por onde passava, situação inquietante para o marido que, por ciúmes, oprimia a esposa, obrigando-a a mudar suas roupas, a não mais usar batom e, por último, tosquiando-lhe os cabelos. Nesse conto a autora apresenta a relação opressora e de violência física, moral e emocional velada existente, muitas vezes, na relação homem/mulher, marido/esposa, companheiro/companheira.

Diferentemente do conto anterior, *A moça tecelã*, a personagem principal, a esposa, não tem coragem e força para mudar o rumo de sua vida de modo a se livrar da submissão a

esse tipo de violência. No conto, há uma mulher que sofre calada, que se apaga, que se nega como mulher, como sujeito, como ser humano. O desfecho da história se dá com o marido sentindo falta do brilho de mulher que a esposa tinha, procurando, então, agradá-la com o intuito de trazê-lo de volta. Entretanto, os danos causados por ele com suas práticas de violência e opressão são irreversíveis: uma mulher escondida nas sombras, mimetizada com os móveis da casa.

Com essas duas narrativas, os alunos puderam refletir sobre a relação de opressão que ocorre dentro e fora de casa, principalmente na relação homem/mulher. Algumas reflexões suscitadas em sala de aula trouxeram à tona relatos de violência entre os próprios alunos ou de pessoas bem próximas como também despertaram na turma a necessidade de quebrar alguns tabus relacionados principalmente ao sexo, à virgindade, à sensualidade, e aos tipos de roupa, conduzindo, assim, para questões que engendram a vida de alunas e alunos fora da escola, tais como: *As roupas que a menina usa indicam que ela quer ser estuprada? Por que a menina, quando tem vida sexual ativa, é safada e o menino é o espertão*? *Não é melhor o aborto ser liberado do que a menina ser vítima de açougueiros? Quem disse que menina é mais fácil de dominar e bater?*, dentre tantas outras que motivaram, portanto, a produção de escrita[8], como se pode ver nos dois textos[9] que seguem:

Texto 1 – Ela é só mais uma

Unhas pintadas,
Saia colada,
Blusa decotada,
Toda maquiada.
Muito feliz, chamava atenção por onde passava.

Essa mereceu,
Estava toda assanhada.
Ela é só mais uma,
Deveria ser mais delicada.
Foi insultada, xingada e desprezada.

Mulher não deve ser ousada
E nem emperiquitada.
Essa não é mulher pra casar,
Tem que se comportar.
Mulher tem que ficar calada, não tem o direito de reclamar.

[8] Os autores dos textos produzidos e analisados neste texto serão identificados por nomes fictícios para assegurar a privacidade dos alunos-autores. Entretanto, todos os textos foram liberados, por meio de autorização escrita dos produtores e seus respectivos responsáveis por meio de declaração escrita, para este fim.

[9] Embora todos os alunos da turma produziram seus respectivos textos, a seleção dos textos que fazem parte deste trabalho se deu a partir de alguns princípios: a) relação com o tema e com a proposta didática escrita de poemas; b) liberação do texto feita pelos autores e responsáveis; c) devolutiva da autorização escrita liberando o uso do texto para este fim; d) não apresentação de sinais capazes de identificar autoria nos versos do texto.

Mas ela não é a culpada,
É a dona de seu próprio corpo.
Não nasceu pra ser dona de casa,
Não se define pelas roupas que usa
Agora se afoga em suas lágrimas. Confusa, acredita que foi sua culpa.

(Texto produzido pela aluna Lisboa)

Texto 2 – Eu não lhe pedi nada!

Eis que vos digo
Meu estupro foi pedido?

Nas ruas, a todo momento,
Somos ofendidas e agredidas
Pelo tamanho do decote
E pelas pernas exibidas.

Eis que me perguntam
E a perna? Tentou fechar?
Claro que não, senhora juíza,
Estava adorando estar lá.

Você nunca pediu nada
E nunca pedirá.
Esses garotos mal criados
Que aprendam a respeitar.

"Meu corpo, minhas regras!"
Eu grito, digo sim!
Se eu não fizer,
Quem então fará por mim?
(Texto produzido pela aluna Cathy)

Nessas produções, as alunas-autoras trazem para suas escritas a banalização e todo o preconceito sofrido por meninas vítimas de estupro pelo fato de as jovens serem extrovertidas, vaidosas e não seguirem a representação social de menina delicada, meiga e submissa. A autora do primeiro texto, de maneira profunda, nos apresenta o sentimento de culpabilização da vítima, prática comum na sociedade contemporânea, enquanto que, a do segundo evoca a mulher que não cala diante dos preconceitos sociais e luta para defender suas regras, suas escolhas. Há entre esses dois textos uma clara oposição entre discursos em terceira e em primeira pessoa: a mulher descrita pelo outro – prática comum num universo literário predominantemente masculino que, durante séculos, tematizou e moldou o ser feminino – em oposição não apenas a uma voz, mas a um grito que busca ecoar nesse outro uma voz feminina à qual ele não está habituado e que se ergue para apresentar uma subjetividade muito distinta dos estereótipos denunciados pelo próprio poema.

Por sua vez, o texto 3 reflete sobre os desafios que a mulher tem diante de uma gravidez indesejada e sobre os direitos sobre o próprio corpo:

Texto 3 – Aqui jaz Maria

A pílula não funcionou.
A camisinha estourou.
O namorado abandonou.
A família expulsou.

´Na hora tava bom`
´Vadia, vai ter que criar`
´Não pode tirar`
´Vai parar de estudar`

Maria pensou em se matar.
Sem família e sem abrigo
não podia se sustentar.

Em uma sala clandestina,
o seu último suspiro.
Lá se vai mais uma Maria
Mais um número pras estatísticas.

(Texto produzido pela aluna Becca)

A escrita poética evidencia a história de Maria – o que sugere a exposição da trivialidade dos fatos –, uma jovem que ao engravidar é abandonada pelo parceiro e pela família e busca uma solução num país em que o aborto não é permitido, recorrendo, assim, a uma clínica clandestina para o procedimento. A voz do outro, na segunda estrofe, apresenta ao leitor o peso do olhar alheio, de como são julgadas as atitudes de uma mulher pela sociedade, assim como observado no Texto 1. A autora encerra ainda com a morte da personagem, apresentando-a como um fato corriqueiro, sugerindo a gravidade da questão do aborto num país em que ele não é legalizado. O texto, além disso, demonstra determinadas representações do meio social em que esses alunos estão inseridos no que se refere à mulher e à gravidez fora do casamento.

O quarto poema anuncia no título o tom de desabafo que a jovem poeta imprime ao texto, por exemplo, pelo uso da anáfora *Eu nasci menina, olha que situação!* presente no início de cada estrofe que tanto (re)cria, reforça padrões e estereótipos sociais ligados à identidade de gênero quanto estabelece uma interlocução com o leitor, como se pode ver na transcrição que segue:

Texto 4 – Eu nasci menina

Eu nasci menina, olha que situação!
Desde cedo brinco de casinha,
Dizem que devo ir pra cozinha
E que o meu lugar é no fogão.

Eu nasci menina, olha que situação!
Na rua, eles mexem comigo,
Me sinto um pouco em perigo,
Não têm respeito e educação.

Eu nasci menina, olha que situação!
Minha roupa tem que ser comportada,
Pois não quero ser abusada.
Eu estaria de provocação.

Eu nasci menina, olha que situação!
Do meu marido devo cuidar,
Para que ele possa trabalhar
E não ter nenhuma preocupação.

Eu nasci menina, olha que situação!
Sou cada vez mais cobrada,
Me sinto um pouco cansada.
Pareço não ter opinião.

Eu nasci menina, olha que situação!
Acho que acabou o amor,
Já não tenho mais valor,
Eu não aceito agressão.

Eu nasci menina, olha que situação!
Mesmo delicada como uma flor,
Eu tenho força para me impor
E não aceito essa opressão.

(Texto produzido pela aluna Alaska)

Fica evidente nesta escrita a representação social em torno da figura feminina – mulher dona de casa, bem-comportada, submissa, sem opinião própria. Porém, percebemos passos, ainda que embrionários, rumo à autoafirmação da mulher: *Eu tenho força para me impor / E não aceito essa opressão*, configurações de uma postura menos subjugada e de subordinação, que demonstra indícios de uma representação feminina construída a partir da equidade, do valor próprio.

3. Considerações Finais

Por acreditarmos em um trabalho com literatura nas aulas de português do Ensino Médio voltado para apropriação do texto literário (OCEM, 2006), e com o intuito de possibilitar reflexões e oportunizar leitura mais densa de si e do mundo aos jovens leitores do Ensino Médio, bem como corroborando com a reserva de tempo-espaço para essa prática cultural dentro das aulas de língua portuguesa, a leitura das obras revelou-nos uma oportunidade para produzir significado para o texto literário, construir compreensão histórico-temporal da obra, oportunizando, ainda, momentos para emancipação do leitor. A escrita dos poemas sugere reflexões densas sobre a temática, força emotiva e uma representação feminina com potencial de romper com a representação elitista, engessada e

tradicional presente muitas vezes em nossa sociedade no que se refere à mulher. A produção poética em sala de aula a partir da leitura de outros textos literários oportunizou às alunas-autoras não reproduzir o que Colasanti expôs por meio dos contos lidos, mas lhes permitiu que somassem às ideias da autora sua forma particular de ver e entender o mundo.

O texto literário, como espaço de diálogo entre autor e leitor, como interlocução, foi tomado, seja durante a leitura ou a escrita, de maneira didática, mas não paralisante e, sim, atuante, foi o ponto de partida e chegada para o sujeito pensar a relação consigo mesmo, com os outros e com o meio em que vive, configurando-se como uma possibilidade de rompimento com a pedagogização da literatura.

Dessa forma, a escola, na perspectiva orientadora deste trabalho, foi compreendida como agência formadora de um legado cultural, que investe tempo na experimentação com a obra literária e rompe com segregacionismo e com o afastamento dos jovens estudantes do Ensino Médio de textos literários mais significativos. Por meio dessa atividade, buscamos, sobretudo, promover a educação literária garantindo a esses alunos "o direito à literatura como bem cultural simbólico e, entre outras coisas, afastá-l[os] da barbárie provocada por mentes planificadas" (SIQUEIRA, 2012, p.48).

Referências bibliográficas

ALVES, Ívia. Escritoras do século XIX e a exclusão do cânone literário. In: PASSOS, Elizete; ALVES, ÍVIA; MACÊDO, Márcia (Orgs). *Metamorfoses*: gênero nas perspectivas interdisciplinares. Salvador: UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 1998, p.231-246.

BATISTA, Edilene Ribeiro. A produção literária feminina brasileira nos séculos XVII e XVIII. In: XIV Seminário Nacional Mulher e Literatura/ V Seminário Internacional Mulher e Literatura – Palavra e poder: representações literárias. *Anais* do XIV Seminário Nacional Mulher e Literatura/ V Seminário Internacional Mulher e Literatura, Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.telunb.com.br/mulhereliteratura/anais/wp-content/uploads/2012/01/edilene_ribeiro.pdf>, acesso em: 15 set. 2014.

BRANCO, Lucia Castello. A (im)possibilidade da escrita feminina. In: BRANCO, Lucia Castello; BRANDÃO, Ruth Silviano. *A mulher escrita*. 2 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2004, p.121-130.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males*, Campinas, SP, 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992. Acesso em: 5 fev. 2021.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5 ed. corrigida pelo autor, Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2011. p.171-193.

COLASANTI, Marina. Para que ninguém a quisesse. In: *Contos de amor rasgados*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986, p.111-112.

COLASANTI, Marina. A moça tecelã. In: PAES, J. P. (Org.). *Histórias de amor*. Coleção Para Gostar de Ler. v. 2. São Paulo, 2006, p.39-42.

ELISBON, Eudma Poliana Medeiros; VALTÃO, Rosana Carvalho Dias. Entre a educação literária e a valorização da leitura no Ensino Médio: os (des)encontros dos documentos oficiais. *Entreletras*, Araquaína/TO, v. 6, n.1, p.45-63, jan/jun. 2015. Disponível em: http://revista.uft.edu.br/index.php/entreletras/article/view/1491/8653. Acesso em 16 de maio de 2016.

ELISBON, Eudma Poliana Medeiros. *A mulher e o feminino em livros didáticos contemporâneos de literatura para o ensino médio*. 2018. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres, BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Orgs). *Língua e literatura*: Machado de Assis na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

JUSTINO, Katiuce Lopes. *Conversa de senhoras: a performance do feminino em Ana Cristina Cesar***.** Tese de Doutorado. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE): UNESP. São José do Rio Preto. 2014.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p.133-148.

OCEM: *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ component/content/article/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997 /13558-políticas-de-ensino-medio. Acesso em: 10 jun. 2016.

REZENDE, Neide Luzia. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia, JOVER-FALEIROS, Rita, REZENDE, Neide Luzia de (Orgs). *Leitura Literária na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.

RICHARD, Nelly. A escrita tem sexo? In: _____. *Intervenções críticas*: arte, cultura, gênero e política**.** Tradução de Romulo Monte Alto. Belo Horizonte: UFMG, 2002, p.127-141.

ROUXEL, Annie. A tensão entre *utilizar* e *interpretar* na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p.151-164.

SIQUEIRA, Ebe Maria de Lima. Estratégias de mediação: em busca de um leitor literário. In: SILVA, Débora Cristina Santos; CAMARGO, Goiandira Ortiz de; GUIMARÃES, Maria Severina Batista (Orgs.). *Olhar o poema*: teoria e prática do letramento poético**.** Goiânia: Cânone Editorial, 2012, p.45-56.

SHOWALTER, Elaine. A crítica feminista no território selvagem. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Tendências e impasses*: o feminismo como crítica da Cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 23-57. Disponível em http://www.heloisabuarquedehollanda. com.br/tendencias-e-impasses/. Acesso em: 10 jun. 2016.

Recebido em 29 de junho de 2020.
Aceito em 30 de novembro de 2020.