

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: TEORIAS E
PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO
FACULDADE DE LETRAS

Brenda Aryane Serdeira

OS CONTOS DE CONCEIÇÃO EVARISTO EM SALA DE AULA:
uma proposta de trabalho com “Záita esqueceu de guardar os brinquedos”,
“Di Lixão” e “Lumbiá”

Belo Horizonte
2024

Brenda Aryane Serdeira

**OS CONTOS DE CONCEIÇÃO EVARISTO EM SALA DE AULA:
uma proposta de trabalho com “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”,
“Di Lixão” e “Lumbiá”**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso
de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e
Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da
Faculdade de Letras da UFMG

ORIENTADOR: Professor Doutor Roberto Said

Belo Horizonte
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

Realizou-se, no dia 05 de julho de 2024, às 14:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *OS CONTOS DE CONCEIÇÃO EVARISTO EM SALA DE AULA: uma proposta de trabalho com "Zaita esqueceu de guardar os brinquedos", "Di Lixão" e "Lumbiá"*, apresentado por BRENDA ARYANE SERDEIRA, número de registro 2023660062, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Prof. Roberto Alexandre do Carmo Said - Orientador, Prof. Pedro Rena Todeschi, Prof. Walisson Oliveira Santos.

A Comissão considerou o Trabalho:

(X) Aprovado

() Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 05 de julho de 2024.

Prof. Roberto Alexandre do Carmo Said (Doutor)

Prof. Pedro Rena Todeschi (Mestre)

Prof. Walisson Oliveira Santos (Mestre)



Documento assinado eletronicamente por **Pedro Rena Todeschi, Usuário Externo**, em 05/07/2024, às 17:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Alexandre do Carmo Said, Professor do Magistério Superior**, em 05/07/2024, às 18:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Walisson Oliveira Santos, Usuário Externo**, em 08/07/2024, às 15:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3334919** e o código CRC **6282E531**.

À minha família, que me apoiou em todas as etapas da realização deste trabalho e aos meus alunos: nunca se esqueçam que a literatura e a educação transformam o mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Júnior e Adriane, que sempre me incentivaram e não mediram esforços para que eu pudesse lutar pelos meus sonhos;

Agradeço ao meu irmão, Matheus, que sempre será meu maior exemplo e cujo apoio e incentivo foram fundamentais em toda minha trajetória escolar e acadêmica;

Agradeço ao Leonardo, que me incentivou na realização deste sonho e me apoiou nas decisões tomadas desde que iniciei minha jornada na pesquisa;

Agradeço profundamente ao meu orientador, Professor Doutor Roberto Said, por ter aceitado orientar este trabalho;

Agradeço aos meus alunos, que me motivam diariamente a buscar aprimoramento intelectual e acadêmico;

Por fim, agradeço a todos que de algum modo contribuíram para a realização deste sonho.

“Quando eu morder a
palavra,
por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o
tutano do verbo,
para assim versejar o
âmago das coisas.

Quando meu olhar se
perder no nada, por
favor,
não me despertem,
quero reter,
no adentro da íris, a
menor sombra,
do ínfimo movimento.

Quando meus pés
abrandarem na
marcha, por favor,
não me forcem.
Caminhar para quê?
Deixem-me quedar,
deixem-me quieta, na
aparente inércia. Nem
todo viandante anda
estradas,
há mundos submersos,
que só o silêncio
da poesia penetra.

(Da calma e do silêncio, Conceição Evaristo).

RESUMO

Sabe-se que Conceição Evaristo é uma das escritoras contemporâneas mais renomadas da literatura brasileira, cujos escritos estão relacionados na denúncia social, sem deixar de lado o aspecto poético. Assim, o principal direcionamento deste trabalho é realizar a aplicação de uma sequência didática que contempla três contos da autora: “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos”, “Di lixão” e “Lumbiá”, inseridos na obra *Olhos d’água*, de 2016, que reúne 15 narrativas curtas. Para tanto, discorreremos inicialmente sobre a importância da literatura para o ser humano e acerca do papel da escola para formação de novos leitores e condução das aulas da disciplina de literatura. Além disso, abordamos também aspectos teóricos fundamentais sobre o gênero conto, pautado neste trabalho. Propomos, então, uma sequência didática com os três contos supracitados no ambiente do ensino médio, com atividades críticas e reflexivas. Assim, esta pesquisa pode ser considerada importante histórica, social e academicamente, na medida em que discorre sobre a importância da literatura e defende que seu ensino seja pautado na materialidade textual, isto é, na leitura dos textos por parte dos estudantes e consequente análise e produção de sentidos.

Palavras-chave: Conceição Evaristo; *Olhos d’água*; Literatura em sala de aula; Conto; Sequência didática.

ABSTRACT

It is known that Conceição Evaristo is one of the most renowned contemporary writers in Brazilian literature, whose writings are related to social denunciation, without neglecting the poetic aspect. Therefore, the main focus of this work is to apply a didactic sequence that includes three short stories by the author: "Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos", "Di lixão" and "Lumbiá", inserted in the book *Olhos d'água*, from 2016, which brings together 15 short narratives. In order to do so, we initially discuss the importance of literature for the human being and the role of the school in forming new readers and conducting literature classes. Additionally, we also address fundamental theoretical aspects of the short story genre, based on this work. We propose, therefore, a didactic sequence with the three aforementioned short stories in the high school environment, with critical and reflective activities. Thus, this research can be considered historically, socially, and academically significant, as it discusses the importance of literature and defends its teaching to be based on textual materiality, that is, on the reading of texts by students and subsequent analysis and production of meanings.

Keywords: Conceição Evaristo, Olhos d'água; Literature in the classroom; Short story; Didactic sequence.

Sumário

INTRODUÇÃO	9
1. A LITERATURA EM SALA DE AULA	12
1.1 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA	12
1.2 A LITERATURA EM SALA DE AULA	13
2. O CONTO	18
2.1 O CONTO MODERNO	20
3. CONCEIÇÃO EVARISTO E A LITERATURA BRASILEIRA	23
4. PROPOSTA DE ATIVIDADE COM OS CONTOS DA OBRA	31
4.1 Sequências didáticas: considerações teóricas	31
4.2 Sequência com os contos de Conceição Evaristo	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	43
ANEXO A- REPORTAGEM DA CNN SOBRE CRIANÇAS MORTAS EM TIROTEIOS	45
ANEXO B- REPORTAGEM SOBRE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA	47
ANEXO C- REPORTAGEM DO G1 SOBRE O TRABALHO INFANTIL NO BRASIL	49

INTRODUÇÃO

A proposta desta pesquisa busca refletir sobre a importância da leitura de textos literários em sala de aula, mais especificamente os contos de Conceição Evaristo, presentes na obra *Olhos D'água* (2016), intitulados “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos”, “Di Lixão” e “Lumbiá”, através de atividades de leitura, reflexão e produção significativa com estudantes inseridos em escolas públicas, mais especificamente no Ensino Médio.

Em outras palavras, a pesquisa visa o estudo sobre a importância da literatura, especialmente em sala de aula, investigando o papel do professor neste processo, além de propor atividades práticas no ambiente escolar, através de uma escritora brasileira contemporânea: Conceição Evaristo.

A ideia para a realização desta pesquisa surge após questionamentos de como levar produtivamente a literatura para a sala de aula, com atenção especial à forma como pesquisadores da área podem contemplar as reflexões de estudos acadêmicos para o ambiente escolar, sem que tal atitude torne as aulas mecanizadas ou centradas mais na análise protocolar de textos do que na leitura propriamente dita.

Além disso, surge de um incômodo pessoal ao perceber que muitos estudantes não são capazes de listar escritoras ou obras escritas por mulheres na mesma proporção em que citam os homens. Nesse sentido, o primeiro contato com a obra *Olhos D'água* (2016), em que estão inseridos os contos corpus deste projeto de pesquisa, foi através de um grupo chamado *Leia Mulheres*, o qual atuo como mediadora na cidade em que resido, Franca, no interior de São Paulo. Atualmente, o livro também está na lista de leituras obrigatórias do vestibular da UNICAMP, como requisito para entrada na Universidade Estadual de Campinas. Cabe destacar que obras cobradas nos vestibulares têm um acesso facilitado no ambiente escolar, o que também justifica a escolha para esta pesquisa.

Em resumo, a pesquisa surge a partir das demandas escolares, isto é, da importância de levar o texto literário até a sala de aula, mobilizando atividades reflexivas, que de fato causem impacto significativo no cotidiano e na formação dos estudantes. Também há a necessidade de levar a literatura de autoria feminina para a sala de aula, através de uma conhecida escritora da literatura brasileira, Conceição Evaristo, cujas narrativas são fundamentais para a compreensão de problemáticas contemporâneas do país. Outra justificativa é a oportunidade de aplicar, na prática, as reflexões teóricas que tangem literatura e ensino, especialmente na escola pública, com estudantes inseridos no ensino médio.

Desse modo, a presente pesquisa está dividida em quatro capítulos. O primeiro deles,

intitulado “A literatura em sala de aula” apresenta duas seções. A primeira delas, “A importância da literatura” tece reflexões fundamentais sobre o efeito que o texto literário apresenta no ser humano, isto é, que é uma manifestação experimentada por todas as sociedades e épocas, que faz parte do desenvolvimento do cidadão e que, por isso, deve ser vista, inclusive como um direito humano. Para mobilização do capítulo, estudamos textos fundamentais de autores como Antonio Candido, como “O direito à literatura”, presente na obra *Vários escritos* (2011) e de Antoine Compagnon, da obra *Literatura para quê?* (2009).

Já na segunda seção, “A literatura em sala”, apresentamos reflexões fundamentais que tangem o ensino de literatura, a destacar o papel da escola como formadora de leitores, bem como algumas dificuldades enfrentadas no ensino da disciplina. Para tanto, valemo-nos dos estudos de Benedito Antunes (2015), Tzvetan Todorov (2009), Leyla Perrone-Moisés (2016), dentre outros referenciados neste trabalho.

O segundo capítulo, “O conto”, está dividido em duas partes. Na primeira delas, comentamos acerca da tradição do conto, destacando suas principais características e evolução, subsidiados pelos estudos de Nádia Batella Gotlib em *Teoria do Conto* (2004). Finalmente, na segunda seção, “O conto moderno”, comentamos acerca das transformações que o conto passa e destacamos a teoria de Ricardo Piglia, na obra *Formas Breves* (2004) que propõe teses sobre o gênero em pauta, as quais foram adotadas para a análise dos textos corpus desta pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos a escritora brasileira Conceição Evaristo, além de contextualizarmos sua produção na literatura brasileira. Utilizamos, para isso, textos de estudiosos da obra da autora, como Eduardo Assis Duarte (2021), além de depoimentos da própria autora. Ademais, realizamos uma breve análise dos contos “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, “Di lixão” e “Lumbiá”.

Finalmente, no quarto capítulo, apresentamos estudos sobre Sequência Didática, adotando como referencial bibliográfico o texto “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”, de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly, de 2004. Por fim, apresentamos também uma proposta de aplicação dos contos corpus em sala de aula.

Nesse sentido, a pesquisa apresenta caráter bibliográfico, com fundamentação teórica nos estudos supracitados, bem como apresenta uma parte prática, isto é, a proposta de sequência didática com os contos. Por isso, pode ser considerada importante histórica, social e academicamente, na medida em que discorre sobre a importância da literatura e defende que seu ensino seja pautado na materialidade textual, isto é, na leitura dos textos por parte dos

estudantes e conseqüente análise e produção de sentidos. Além disso, estuda três contos de uma importante escritora brasileira, em uma perspectiva voltada para a sala de aula.

1. A LITERATURA EM SALA DE AULA

O texto literário é um importante instrumento de conhecimento e de fruição estética. Nesse sentido, é imprescindível que o ensino literário seja centrado na materialidade textual, além de levantar discussões sobre produção, recepção e sentidos provenientes da leitura. Além disso, sabe-se que, muitas vezes, aulas de literatura não são centradas no texto, mas sim, na análise de fragmentos ou obras, ou em comentários de especialistas, sem que ocorra, de fato, a leitura integral do conteúdo. Observa-se, também, que muitos escritos são utilizados apenas para o ensino de gramática ou ainda para uma produção textual mecanizada, sem aprofundamento das inúmeras possibilidades de interpretação provenientes de uma leitura plurissignificativa, como a literatura. Ainda, é possível perceber que há o apagamento, nas instituições escolares, de algumas escritas, especialmente àquelas feitas por mulheres, muitas vezes apagadas dos currículos e nem ao menos lembradas pelos estudantes.

1.1 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA

A presente pesquisa se orienta, inicialmente, em discorrer sobre a importância da literatura para o ser humano, partindo do ensaio “O Direito à Literatura”, de Antonio Candido (2011) e da pergunta que dá título a uma obra do teórico francês Compagnon (2009), que faz o seguinte questionamento: “Literatura para quê?”.

Assim, em “O Direito à Literatura”, Antonio Candido (2011) defende que a literatura deve ser vista como um direito básico de todo ser humano, ou seja, é uma necessidade universal, experimentada por todas as sociedades e de todas as épocas, pois o homem necessita de efabulação, de algo para complementar o seu “universo real”. Cabe destacar que o ensaio parte de uma perspectiva voltada para os Direitos Humanos e Literatura e, nesse sentido, é interessante levar em conta que: “[...] pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 2011, p. 174). Partindo de tais reflexões, que se fazem atemporais e necessárias, podemos pensar então quais seriam os “direitos” que o “próximo” teria, e se tais direitos seriam como os nossos: “Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven?” (CANDIDO, 2011, p. 174).

Por isso, o sociólogo faz uma distinção entre o que chama de bens compressíveis, ou seja, os bens ditos supérfluos, como roupas e cosméticos, como ele mesmo pontua, e os

chamados bens incompressíveis, que não podem ser negados a ninguém. Cabe ressaltar que uma fronteira entre os dois se faz difícil de traçar, na medida em que cada cultura, por exemplo, fixa os critérios do que seria ou não incompressível. Nesse sentido, é interessante pensarmos na Literatura, pois Candido a coloca como algo, sim, essencial e defende que “[...] talvez não haja equilíbrio social sem a literatura”, que por sua vez é um instrumento poderoso tanto de instrução quanto de educação (CANDIDO, 2011, p. 177).

Em resumo, as reflexões de Candido, nas palavras do próprio professor, salientam que:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 2011, p. 188).

Outro autor fundamental para as nossas reflexões é, como citamos, o francês Compagnon. A obra intitulada com um questionamento *Literatura para quê?* foi publicada no Brasil em 2009, pela editora da UFMG e leva em conta uma aula inaugural de Compagnon de 2006, ou seja, quase duas décadas atrás. Algo muito interessante colocado pelo autor é a já sinalização da escassez da leitura em uma era digital, ou seja, como ele mesmo sinaliza, a aceleração digital fragmenta o tempo de leitura. Nesse sentido, ele questiona quais seriam os valores, ensinamentos e utilidades da Literatura para a vida e principalmente, por que defende-la na escola. Uma asserção fundamental nesse sentido é que “Exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo” (COMPAGNON, 2009, p. 26).

Além disso, nas palavras do professor, é preciso considerar que “a literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia” (COMPAGNON, 2009, p. 50) e ainda que “a literatura é um exercício de pensamento; sendo a sua leitura, uma experimentação dos possíveis” (COMPAGNON, 2009, p. 52).

Assim, partindo do pressuposto de que a literatura deve ser vista como um direito, é fundamental pensa-se na escola, cujas políticas públicas devem tratar da inserção e do contato dos estudantes com a Arte da Palavra.

1.2 A LITERATURA EM SALA DE AULA

Como mencionado anteriormente, a fruição literária deve ser vista como um direito de

cada cidadão. Por outro lado, ao pensarmos nos meios a partir dos quais tomamos contato com a Literatura, uma das Instituições que se faz presente é a escola, que cumpre, muitas vezes, o papel de apresentar o universo literário pela primeira vez aos alunos.

Partimos, nesse sentido, do artigo “O ensino de literatura hoje”, publicado em 2015, de autoria do professor Benedito Antunes. As reflexões iniciais do docente partem da chamada “crise da literatura”, a qual ele discorre, em diálogo com as reflexões de Leyla Perrone-Moisés, segundo a qual o que temos é, na verdade, não seria uma crise da literatura, mas uma “crise do ensino de literatura”. Isto significa que uma disciplina destinada à leitura e fruição de obras literárias não atinge, várias vezes, o objetivo primordial: formar leitores. Uma das dificuldades apontadas por ele e que se faz cada mais presente, quase uma década após a publicação do texto, envolve as questões de avanços da internet e da tecnologia. Assim, professores de Literatura enfrentam cada vez mais desafios para, de fato, formarem leitores críticos e que entendam, como subsidiamos no capítulo anterior, que a fabulação e o poético sempre estiveram presentes na sociedade.

Também são fundamentais as reflexões de Antunes sobre as tentativas de instrumentalizar o ensino de literatura, ou seja, utilizá-lo para outras finalidades, em um veio interdisciplinar, como o ensino de história, arte, cultura, deixando de lado, muitas vezes, a linguagem literária. As palavras do docente sintetizam o que foi exposto:

Historicamente, a escola tem cumprido importante papel na difusão da literatura. Muitos leitores tiveram e têm nela o primeiro contato com o texto literário. [...] De um lado, há tentativas de instrumentalizá-la, isto é, de usá-la para outras finalidades, como o ensino de História, da cultura; de outro lado, de vinculá-la a outras formas de arte e conhecimento, como o teatro, a música, o cinema. A consequência mais danosa dessas iniciativas talvez seja a de se dar pouca importância à linguagem literária (ANTUNES, 2015, p. 6).

Por essas razões, concordamos com o professor Benedito Antunes que afirma, partindo das reflexões de Tzvetan Todorov (2009), que aula de Literatura se faz com a leitura de texto literário. Concordamos, assim, que

[...] a literatura pode não ser um produto de consumo universal, mas não perdeu seu poder libertador e humanizador. E, para convencer um jovem de que vale a pena gastar tempo com a leitura de uma obra, é preciso proporcionar-lhe experiências que valorizam a literatura enquanto construção,

enquanto produto estético, única via para a verdadeira formação do leitor (ANTUNES, 2015, p. 15).

Como mencionamos, o professor Benedito Antunes parte da leitura do texto de Tzvetan Todorov (2009), intitulado “A literatura em perigo”. Nele, o filósofo é um dos que afirma que a literatura está ameaçada justamente pela instituição escolar, pois, na maioria das vezes, não há o contato com a materialidade textual, mas sim com o que falam sobre as obras. Nas palavras do autor (2009, p. 27), no contexto atual, “não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos”.

A proposta de Todorov, portanto, é justamente resgatar o trabalho com a obra, com os textos literários em si, que devem ser lidos, analisados e contemplados pelos estudantes, defendendo que a obra literária deve ser abordada em si mesma, pois nenhuma outra abordagem substitui o seu sentido. Um ponto importante é que Todorov não exclui que o aluno possa ter contato, por exemplo, com os fatos históricos, sociais ou informações sobre o autor, mas sim defende que tais informações são meios de acesso, que não substituem o objetivo de buscar sentido na obra, que seria o chamado fim. Para completar esse entendimento, nas palavras do autor:

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim (TODOROV, 2009, p. 31, grifos do autor).

Além disso, são interessantes as reflexões do autor sobre os objetivos que devemos ter com o leitor que é, na verdade, um estudante, ou seja, não é um leitor profissional, ele não faz a leitura das obras para melhorar métodos de ensino, nem para retirar informações sociais, mas sim “[...] para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo (TODOROV, 2009, p. 33)”.

Outra obra que destacamos nesta pesquisa é de Leyla Perrone-Moisés, intitulada *Mutações da Literatura no século XXI*, publicada em 2016, e que defende, mais uma vez e em consonância ao que já foi dito, um ensino de literatura que considere o texto literário em si mesmo e que nenhum aluno deve ser privado do ensino ou do acesso a algumas obras. Para ela, outros textos não atingem a potencialidade de ensinar aos estudantes tudo que a literatura oferece, especialmente pelo grau de significação estética, isto é, de potência de significação

da linguagem. Nas palavras da estudiosa:

Sintetizando o que foi dito pelos melhores teóricos, responderíamos à pergunta “Por que estudar literatura?” com os seguintes argumentos: porque ensinar literatura é ensinar a ler e, nas sociedades letradas, sem leitura não há cultura; porque a capacidade de leitura não é inata, mas adquirida; porque os textos literários podem incluir todos os outros tipos de texto que o aluno deve conhecer; para ser um cidadão apto a viver em sociedade; porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado (como acontece nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; porque a literatura é um instrumento de conhecimento do outro e de autoconhecimento; porque a literatura de ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é uma necessidade humana e pode inspirar transformações históricas; porque a poesia capta níveis de percepção e de fruição da realidade que outros tipos de texto não alcançam (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 35).

Além disso, outro ponto decisivo debatido por ela diz respeito aos textos que os estudantes devem ter acesso, ou seja, ela defende que os textos lidos não devem ser apenas aqueles que eles têm contato na realidade ou que já fazem parte do campo simbólico, mas sim que devemos justamente ampliar o acesso e repertório textual dos estudantes. Nesse sentido, devemos pensar, mais uma vez, na importância da materialidade literária, isto é, da forma do texto, da linguagem, do modo de construção. Para ela:

Se acreditamos nas virtudes específicas da literatura acima arroladas, devemos ensiná-las a partir das obras que as possuem. A pretensa democratização do ensino, como nivelção baseada na “realidade dos alunos”, redundaria em injustiça social. Oferecer ao aluno apenas aquilo que já consta em seu repertório é subestimar sua capacidade de ampliar seus conhecimentos e privá-lo de um bem a que ele tem direito. Ensinar é elevar progressivamente o nível dos alunos, alargar seus repertórios e aprimorar sua proficiência linguística. Cabe então, ao professor de literatura, escolher as obras que constarão em seus programas não em função de uma atualidade que pode ser apenas um modismo, mas em função das qualidades literárias da obra, passada ou recente. O tema não deve ser predominante na escolha, porque o que caracteriza a obra literária é o como e não o quê, sendo que a significação não está, nela, separada da forma (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 35).

Nesse sentido, adotamos justamente essa perspectiva na escolha da obra e dos contos corpus desta pesquisa, afinal, *Olhos d'água* é uma obra recente, datada de uma década atrás,

de uma importante escritora da literatura brasileira. Ainda que seja atual, a obra não é, por outro lado, mais “fácil” ou “menor”. Os contos de Conceição Evaristo possuem o que Perrone-Moisés chama de qualidades literárias, isto é, há um elevado grau de significação, por exemplo, no modo como opera diferentes níveis semânticos e de interpretação, além de questões que são fundamentais que os estudantes reflitam para viverem em sociedade.

Portanto, em resumo, é importante destacarmos, nesse processo, a defesa do ensino da literatura cujo enfoque seja o leitor do texto, que nesta pesquisa contempla o aluno do Ensino Médio. Trata-se de valorizar a experiência de leitura, que demanda uma participação ativa no processo de fruição da leitura e da experimentação estética proporcionada pela linguagem do texto literário. Por isso, buscamos aulas que levem em conta a leitura dos textos, reflexão, discussão, a fim de instigar a busca dos alunos pela construção do sentido.

2. O CONTO

Para uma melhor análise dos textos corpus deste trabalho, é fundamental discorrermos sobre o conto enquanto gênero literário, através das reflexões de Nádya Battela Gotlib, na obra *Teoria do Conto*, de 2004, que abre seu livro questionando, justamente, o que é o conto.

Nesse sentido, a escritora reflete, inicialmente, sobre a prática de contar e ouvir histórias, o que sempre reuniu pessoas nas mais diversas sociedades e épocas, o que torna imprecisa a localização de uma data fixa para o início do conto. Entretanto, a estudiosa elenca alguns marcos considerados iniciais, a destacar os contos egípcios, aparecidos por volta de 4 000 anos antes de Cristo; as histórias clássicas da cultura greco-latina; os contos do Oriente; traduções que se espalham desde o século VI aC até o século XVIII na Europa. Além disso, um marco importante colocado por ela é que no século XIV há uma transição importante, pois além de ganhar o registro escrito, o conto vai afirmando uma categoria estética, o que é perceptível até os dias atuais.

Além disso, a autora, valendo-se das afirmações de Julio Cortázar, destaca três acepções para a palavra “conto”, sendo elas: “1. relato de acontecimento; 2. narração oral ou escrita de acontecimento falso; 3. fábula que se conta às crianças para diverti-las” (GOTLIB, 2004, p. 10). No que concerne ao conto literário, fundamental para a nossa pesquisa, é válido destacar que ele adquire esse caráter quando passa a ter um narrador cuja função é a de contar-criar-escrever.

Os recursos criativos e o modo de contar, perceptíveis no conto oral, como entonação, gestos e sugestões, também são observáveis no conto escrito, isto é, no plano de sua elaboração estética. Em outras palavras, o conto escrito, enquanto caráter literário, também assume funções estéticas e da ordem do modo como a história é contada. Nas palavras da autora:

Estes recursos criativos também podem ser utilizados na passagem do conto oral para o escrito, ou seja, no registro dos contos orais: qualquer mudança que ocorra, por pequena que seja, interfere no conjunto da narrativa. Mas esta voz que fala ou escreve só se afirma enquanto contista quando exige um resultado de ordem estética, ou seja: quando consegue construir um conto que ressalte os seus próprios valores enquanto conto, nesta que já é, a esta altura, a *arte do conto*, do conto literário. Por isso, nem todo *contador de estórias* é um *contista* (GOTLIB, 2004, p. 13, grifos da autora).

A autora destaca, nesse sentido, o conto maravilhoso, afirmando suas

funções e peculiaridades, diferenciando-o do conto artístico. Assim:

O conto simples, ou maravilhoso, e o *conto artístico* – que era chamado, a princípio, *a novela toscana e de moldura* – são pois, duas realidades narrativas diferentes. Um é sempre um, apesar de suas variações que nunca atingem o fundamento da sua forma. É bastante significativo este seu poder de resistência, vencendo as variações possíveis, sem perder sua estrutura fundamental. Outro é sempre outro, a cada narrativa, que nunca se repete e que é peculiar a seu único autor (GOTLIB, 2004, p. 20, grifos da autora).

Ainda sobre o conto maravilhoso, é importante citarmos Vladimir Propp, quem, em 1928, realizou o estudo *A morfologia do conto* e, ao examinar os contos russos, identificou 150 elementos que os compõem, além de 31 funções constantes, sempre com sucessões idênticas. Ele também identifica sete personagens arquétipos, cada qual com sua chamada “esfera de ação”, além de abordar as transformações e origens desta modalidade de conto.

O que nos interessa para esta pesquisa não é, obviamente, o conto maravilhoso, mas sim como as descobertas feitas por Propp influenciam demais estudos na área e chegam à análise das demais narrativas em geral. Assim, a autora questiona se, do conto maravilhoso ao moderno, haveria apenas uma mudança de técnica, afirmando, inicialmente, que:

O que caracteriza o conto é o seu movimento enquanto uma narrativa através dos tempos. O que houve na sua “história” foi uma mudança de técnica, não uma mudança de estrutura: o conto permanece, pois, com a mesma estrutura do conto antigo; o que muda é a sua técnica (GOTLIB, 2004, p. 29).

Dessa forma, percebemos que a estrutura é mantida, mas as técnicas são modificadas. Ao investigarmos qual é essa mudança, percebemos, principalmente, uma fragmentação e desmonte na narrativa. Para completar esse entendimento, ela postula que: “Segundo o modo tradicional, a ação e o conflito passam pelo desenvolvimento até o desfecho, com crise e resolução final. Segundo o modo moderno de narrar, a narrativa desmonta este esquema e fragmenta-se numa estrutura invertebrada” (GOTLIB, 2004, p. 29). Tal desmonte do esquema se dá, segundo a autora, devido às transformações históricas e culturais as quais a sociedade passa. Para ela, a arte clássica era baseada em critérios fixos, de harmonia e de equilíbrio, cujas normas estéticas eram aprendidas e imitadas por outros, seguindo um modelo. No mundo moderno, fragmentado, traço visível desde a Revolução Industrial, isso já não é mais possível, pois se perde, inclusive, o caráter unitário da própria vida e, conseqüentemente, da arte. Cada indivíduo se desdobra e experiencia as questões de forma diferente. Em síntese:

Antes, havia um modo de narrar que considerava o mundo como um *todo* e conseguia representá-lo. Depois, perde-se este ponto de vista fixo; e passa-se a duvidar do poder de representação da palavra: cada um representa particularmente uma parte do mundo que, às vezes, é uma minúscula realidade só dele.

O que era verdade para todos, passa ou tende a ser verdade para um só. Neste sentido, evolui-se do *enredo* que dispõe um acontecimento em ordem linear, para um outro, diluído nos *feelings*, sensações, percepções, revelações ou sugestões íntimas... Pelo próprio caráter deste enredo, sem ação principal, os mil e um estados interiores vão se desdobrando em outros... (GOTLIB, 2004, p. 30, grifos da autora).

Chegamos, então, a Edgar Allan Poe, escritor que também produziu textos do gênero e refletiu sobre a arte do conto. Para ele, a elaboração de um conto é um produto consciente, que se faz de forma intencional e busca um efeito único através de um cálculo. Sobre esses efeitos, é válido destacar que o escritor tem o objetivo de “[...] conseguir, com o mínimo de meios, o máximo de efeitos. E tudo que não estiver diretamente relacionado com o efeito, para conquistar o interesse do leitor, deve ser suprimido” (GOTLIB, 2004, p. 35). Ao chegarmos, finalmente, no conto moderno, a autora afirma que esse é um modo moderno de narrar, e que o conto ganha eficácia justamente por ser capaz de captar um instante, um corte da vida, uma captação do momento presente. Nesse sentido: “Assim concebido, o conto seria um modo moderno de narrar, caracterizado por seu teor fragmentário, de ruptura com o princípio da continuidade lógica, tentando consagrar este instante temporário” (GOTLIB, 2004, p. 55).

Em síntese, cada conto é um caso teórico diferente, como a própria autora afirma. O que fizemos, para esta pesquisa, foi um breve panorama com questões que julgamos fundamentais para analisarmos as narrativas curtas, especialmente as que selecionamos como *corpus*.

2.1 O CONTO MODERNO

Reflexões fundamentais sobre o conto, especialmente o conto moderno, estão nos textos “Teses sobre o conto” e “Novas teses sobre o conto”, ambos de autoria do ficcionista e crítico argentino Ricardo Piglia, um dos maiores nomes da literatura contemporânea, e presentes na obra *Formas Breves*, de 2004.

A primeira tese elencada por ele, através da leitura do caderno de notas de Tchekhov, escritor russo do século XIX, considerado um dos maiores contistas da literatura, é que “Um conto sempre conta duas histórias” (PIGLIA, 2004, p. 89). Essa tese é fundamental e será a basilar para nossa análise dos contos de Conceição Evaristo colocados como *corpus* desta pesquisa.

Voltando a Piglia, para ele, há uma narração em primeiro plano, a chamada “História 1” e, em segundo plano, em segredo, a “História 2”, que é relatada de forma secreta, elíptica e fragmentária, e o efeito de surpresa aparecerá justamente na revelação do final da história secreta na superfície. Para completar esse entendimento, o autor afirma que:

Cada uma das histórias é contada de modo distinto. Trabalhar com duas histórias quer dizer trabalhar com dois sistemas diferentes de causalidade. Os mesmos acontecimentos entram simultaneamente em duas lógicas narrativas antagônicas. Os elementos essenciais de um conto têm dupla função e são empregados de maneira diferente em cada uma das duas histórias. Os pontos de intersecção são o fundamento da construção (PIGLIA, 2004, p. 90).

Nesse sentido de “Duas histórias” e “história secreta”, é importante pensarmos justamente na estratégia do relato e da história secreta, pois não há um sentido oculto, mas uma estratégia de contar uma história enquanto se conta outra, o que sintetiza, para ele, a segunda tese: “a história secreta é a chave da forma do conto e de suas variantes” (PIGLIA, 2004, p. 91). Para o crítico argentino, a versão moderna do conto abandona a estrutura fechada e trabalha com a alusão, ou seja: “[...o mais importante nunca se conta. A história é construída com o não-dito, com o subentendido e a alusão” (PIGLIA, 2004, p. 92). Para finalizar as reflexões deste primeiro texto, Piglia (2004, p. 94) ainda afirma que “O conto é construído para revelar artificialmente algo que estava oculto”.

É justamente esse “oculto”, essas “alusões” que o crítico coloca como constituintes e estruturais do conto moderno que visamos investigar nos contos de Conceição Evaristo escolhidos como matéria para a pesquisa, além de mostrarmos essas chamadas “duas histórias” aos estudantes.

Chegamos, então, ao segundo texto e um dos mais importantes de Ricardo Piglia: “Novas teses sobre o conto”, o qual discute especialmente sobre o final da narrativa curta e, como o próprio crítico afirma, as discussões foram inspiradas em Borges, escritor argentino do século XX, que fecha as próprias histórias de modo particular, com ambiguidade, efeito de clausura e surpresa, o que leva a uma noção de espera e de tensão rumo ao final da história. Além disso, há o questionamento colocado pelo autor ao refletir sobre algumas narrativas breves: “O que quer dizer terminar uma obra? De quem depende decidir que uma história está terminada?” (PIGLIA, 2004, p. 100). Para ele, o final da história está ligado ao fato de encontrar sentido na experiência.

Além disso, Piglia ainda reflete sobre a questão do conto moderno com a tradição oral, destacando a presença de um jogo com o interlocutor, pois há um duplo vínculo, pois alguém

recebe um relato e é esse alguém que define o destino, o que só é possível no campo artístico. Nas palavras do crítico: “Projetar-se para além do fim, para perceber o sentido, é algo impossível de se conseguir, salvo a forma da arte” (PIGLIA, 2004, p. 105). Ademais, o final aparece quando ninguém o espera, o que se liga aos efeitos de surpresa e expectativas supracitados, e está ligado também à espera de uma epifania.

Para Piglia (2004) há, portanto, sempre esse duplo movimento no conto e o final aberto é o modelo ideal de desfecho. Assim, para fechar esse entendimento, nas palavras do crítico, a literatura ensina: “Surpresas, epifanias, visões. Na experiência renovada dessa revelação que é a forma, a literatura tem, como sempre, muito que nos ensinar sobre a vida” (PIGLIA, 2004, p. 114).

Após algumas breves considerações teóricas acerca do conto, é fundamental agora utilizá-las na análise e leitura dos contos de Conceição Evaristo que são elencados como *corpus* desta pesquisa: “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, “Di lixão” e “Lumbiá”. Além disso, na medida em que esta pesquisa objetiva levar as narrativas curtas para a sala de aula, é importante mostrar aos estudantes a unidade de efeito destes textos e, principalmente, quais são e como são contadas as chamadas duas histórias.

3. CONCEIÇÃO EVARISTO E A LITERATURA BRASILEIRA

Após reflexões importantes sobre a literatura e ensino, bem como teorias fundamentais para análise dos contos, faz-se imperioso discorrer acerca da biografia da autora, bem como situá-la na tradição da literatura brasileira, além de contextualizar o livro *Olhos d'água*.

Conforme os estudos de Duarte (2021), Conceição Evaristo é uma escritora brasileira, negra, nascida em Minas Gerais, em 1946, em uma família pobre e, ainda como estudante, trabalhou como doméstica. Em 1973 foi para o Rio de Janeiro em busca de melhores condições de trabalho e de estudo. Foi na capital carioca que ela se formou em Letras, mais especificamente na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e em seguida cursou o mestrado em Literatura brasileira, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e se tornou Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

Durante toda a sua trajetória acadêmica, estudou a escrita afro-brasileira e é ativista de movimentos que visam a valorização da cultura negra. Ela estreia no cenário literário em 1990, quando publica em *Cadernos Negros*. Percebemos, portanto, que tanto a atuação acadêmica quanto a produção literária da escritora são marcadas justamente por sua condição enquanto mulher negra inserida na sociedade brasileira, especialmente na década final do século XX e início do século XXI.

Dentre inúmeros aspectos presentes na literatura da autora, destacam-se, desde a primeira publicação, a forma poética pela qual ela consegue representar a crueldade do cotidiano de pessoas excluídas e marginalizadas pela sociedade, como aquelas que estão em situação de rua, prostituídas, faveladas ou migrantes, por exemplo. Tal procedimento, nas palavras do estudioso: “A mescla de violência e sentimento, de realismo cru e ternura, revela o compromisso e a identificação da intelectual afrodescendente com os irmãos colocados à margem do desenvolvimento” (DUARTE, 2021, p. 2).

É em 2003 que vem à tona seu primeiro romance, *Ponciá Vicêncio*, seguido de *Becos da Memória*, de 2006, ambos com personagens que buscam dar voz a cidadãos (especialmente às mulheres) silenciados e oprimidos pelo meio social. Dentre as produções que seguem, destacamos *Poemas da Recordação* e outros movimentos, de 2008, *Olhos d'água*, de 2014 e *Canção para ninar menino grande*, de 2018.

Assim:

Com sua “escrevivência” – termo com que costuma demarcar sua produção textual – , Conceição Evaristo articula seus projetos literário e existencial: a uma longa e persistente militância social, étnica e de gênero agrega-se a atuação acadêmica e a criação poética e narrativa. Põe em cena, sob uma perspectiva feminina a afro-identificada, problemas do cotidiano de mulheres negras, conectando sua literatura às raízes étnicas. Centrados na temática afro- brasileira, seus escritos consubstanciam sua resistência ao sexismo, ao racismo e aos demais preconceitos e formas correlatas de exclusão. Mas sem perder a ternura jamais (DUARTE, 2021, p. 4-5).

No que diz respeito à condição de escritora, ela se coloca ao lado de Carolina Maria de Jesus, e se questiona sobre o porquê mulheres negras geralmente são excluídas dos círculos literários:

Quando mulheres do povo como Carolina, como minha mãe, como eu também, nos dispomos a escrever, eu acho que a gente está rompendo com o lugar que normalmente nos é reservado. A mulher negra, ela pode cantar, ela pode dançar, ela pode cozinhar, ela pode se prostituir, mas escrever, não, escrever é alguma coisa... é um exercício que a elite julga que só ela tem esse direito. Escrever e ser reconhecido como um escritor ou como escritora, aí é um privilégio da elite. (Evaristo, 2010, apud MACHADO, 2014).

Sobre a escrevivência, destacamos um depoimento da autora em 2020, intitulado “A escrevivência e seus subtextos”, que posteriormente foi publicada como livro, intitulado *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*, organizada por Constância Lima Duarte e Isabella Rosado Nunes (2020). Para ela, o termo diz respeito a um fenômeno diaspórico e que se faz universal e, no caso dela, volta-se para as personagens mulheres negras. Nas palavras dela:

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças (EVARISTO, 2020, p. 30).

Em sequência, ela afirma que seus escritos não buscam afirmações sobre a realidade, mas sim questioná-la, a fim de que possam ser inseridas no mundo, pois suas personagens representam aqueles que estão à margem do social: “Escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida” (EVARISTO, 2020, p. 36).

Algo muito relevante a ser citado é que, por mais que a autora coloque, como o nome sugere, as próprias vivências nos escritos, o que ela faz é encarnar algo coletivo, um projeto de escrita que contempla outras pessoas na mesma realidade, mas que não é uma escrita sozinha. Ela completa com uma analogia a Narciso:

Afirmo que a Escrevivência não é uma escrita narcísica, pois não é uma escrita de si, que se limita a uma história de um eu sozinho, que se perde na solidão de Narciso. A Escrevivência é uma escrita que não se contempla nas águas de Narciso, pois o espelho de Narciso não reflete o nosso rosto (EVARISTO, 2020, p. 38).

Ainda nesse sentido, ela ainda se compara com outros dois escritores negros: Cruz e Sousa e Lima Barreto, que também denunciavam o racismo e a opressão a grupos minoritários, sem que a escrita fosse biográfica:

Penso que posso distanciar a Escrevivência, por exemplo, da escrita de si, ou da autoficção, como um texto que oferece a possibilidade de não estar escrito necessariamente em primeira pessoa, como normalmente estaria a escrita de si. E por que que eu penso isso? Creio que o poema em prosa “Emparedado”, de Cruz e Sousa, poderia ser lido como Escrevivência. Ao pensar em *Recordações do escrivo Isaiás Caminha*, percebe-se que Lima Barreto, provavelmente, aproveitou da sua experiência, da sua vivência como um sujeito negro, para criar recordações de Isaiás Caminha. E tanto Cruz e Souza como Lima Barreto não estavam escrevendo só sobre o seu drama pessoal por serem negros, mas o drama, os problemas existenciais das pessoas negras da época (EVARISTO, 2020, p. 39).

Outra questão pertinente está na construção das personagens, as quais, como ela mesma afirma, são dotadas de humanização, ou seja, personagens que geralmente são negadas, culpabilizadas ou penalizadas em outros discursos literários, mas para a mineira são humanas, pois essa é uma característica intrínseca. Em seus termos,

São personagens que experimentam tais condições, para além da pobreza, da cor da pele, da experiência de ser homem ou mulher ou viver outra condição de gênero fora do que a heteronormatividade espera. São personagens ficcionalizados que se con(fundem) com a vida, essa vida que eu experimento, que nós experimentamos em nosso lugar ou vivendo con(fundido) com outra pessoa ou com o coletivo, originalmente de nossa pertença (EVARISTO, 2020, p. 31).

Outro ponto relevante para destacarmos neste trabalho é a elaboração estética, a partir da qual ela consegue narrar de forma bela acontecimentos tristes e marcados por tragédias, como a morte de crianças, por exemplo. Nesse sentido, é a própria autora que destaca um processo comum da sua escrita: a aglutinação das palavras, como “quarto-marquise”, para se referir à condição de rua de Di lixão, personagem de um dos contos analisados. Para ela:

Sempre experimento o campo da busca, o desejo de apreensão, mas nunca qualquer apreensão me deixou à vontade para viver a experiência do domínio. Por isso, uma escolha diversa. E nessa escolha, quero aproximar a linguagem escrita o mais possível da linguagem oral. Quero a dinâmica das palavras pronunciadas no cotidiano, as que movimentam a vida e não as que dormem no dicionário. Vou ao dicionário, sim, para acordá-las e levá-las para se movimentarem no texto. E quando não as tenho disponíveis, invento, aglutino umas às outras. Mas sei também que palavra alguma dá conta da vida. Entre o acontecimento e o dizer sobre ele, o escrever sobre ele, fica sempre um vazio (EVARISTO, 2020, p. 31).

Além disso, ela afirma que a escrita é um processo criativo e tem um sentido político amplo, consciente:

Creio que se há uma produção, pelo menos a meu ver, que fica muito difícil você traçar entre a cidadã/cidadão e a escritora/escritor é a de nossa autoria. Particularmente, não faço questão de separar: aqui está a escritora Conceição Evaristo e aqui está a cidadã Conceição Evaristo. Não separo. Quando me debruço para construir uma ficção, uma narrativa ou um poema, um texto ensaístico, não me desvencilho da minha condição de cidadã, negra, brasileira, viúva, mãe de Ainá... (EVARISTO, 2020, p 41).

Assim, através das próprias palavras da autora, é possível identificarmos o seu projeto estético literário, a fim de identificarmos tais características nos contos, para que, posteriormente, isso seja levado para a sala de aula.

Vale mencionar, portanto, ao livro *Olhos D'água*, publicado em 2016, em que estão inseridos os contos contemplados nesta pesquisa. São 15 contos no total e visamos à leitura de três deles, intitulados: “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, “Di Lixão” e “Lumbiá”, que são, respectivamente, o nono, décimo e décimo primeiro da obra. Todos eles apresentam como figura central da narrativa crianças, as quais são marginalizadas socialmente e vítimas do descaso do Estado e, conseqüentemente, levadas à morte.

O primeiro deles apresenta, de modo geral, a história das gêmeas Naíta e Zaíta. A narrativa gira em torno da busca por uma “figurinha-flor”, que foi perdida por uma das meninas.

Cabe destacarmos que esse processo de substantivação e adjetivação de termos através do hífen é um processo típico da escrita da autora, que se mostra plurissignificativa e poética, ainda que trate de temas que denunciam a realidade social. Tal processo é importante, pois através dele, é possível perceber a relação entre “Forma e conteúdo”, ou seja, que a literatura é mais do que palavras soltas, mas sim um todo organizado de sentido, que tem um objetivo a ser compreendido.

Voltando às crianças do conto, no decorrer da narrativa percebemos que elas são moradoras de uma comunidade dominada pelo tráfico de drogas-comandado, inclusive, pelo irmão das garotas. Além disso, percebemos que a mãe das meninas está exausta da condição em que vive, pois é trabalhadora doméstica e vive com um baixo salário:

A mãe de Zaíta estava cansada. Tinha trinta e quatro anos e quatro filhos. Os mais velhos já estavam homens. O primeiro estava no Exército. Queria seguir carreira. O segundo também. As meninas vieram muito tempo depois, quando Benícia pensava que nem engravidaria mais. Entretanto, lá estavam as duas. Gêmeas. Eram iguais, iguaizinhas. A diferença estava na maneira de falar. Zaíta falava baixo e lento. Naíta, alto e rápido. Zaíta tinha nos modos um quê de doçura, de mistérios e de sofrimento. [...]

A mãe de Zaíta guardou rapidamente os poucos mantimentos. Teve a sensação de ter perdido algum dinheiro no supermercado. Impossível, levava a metade do salário e não conseguiria comprar quase nada. Estava cansada, mas tinha de aumentar o ganho. Ia arranjar trabalho para os finais de semana. O primeiro filho nunca pedia dinheiro, mas ela sabia que ele precisava. E sem que o segundo soubesse, Benícia colocava uns trocadinhos debaixo do travesseiro para ele, quando ele vinha do quartel. Havia também o aluguel, a taxa de água e de luz. Havia ainda a irmã com os filhos pequenos e com o homem que ganhava tão pouco (EVARISTO, 2016, p. 72; 74-75).

Tais condições revelam uma herança escravocrata e a lógica da superexploração. Nesse sentido, valemo-nos das palavras de Trovalin e Amaral (2020):

Essas vidas invisíveis socialmente são expostas à violência diária do esquecimento e apenas sobrevivem, não tendo oportunidades concretas de romper o ciclo da pobreza. A violência já está tão naturalizada nas mentes que as desigualdades salariais e as explorações do trabalho infantil, por exemplo, são aceitas sem espanto (TROVALIN; AMARAL, 2020, p. 82).

Zaíta, ao buscar a figurinha, não percebe que está, na verdade, em meio a um tiroteio, que a vitima fatalmente. A outra irmã, Naíta, sai em busca de Zaíta para lhe contar que havia perdido a figurinha e que a mãe estava furiosa com a menina, pois não guardara os brinquedos. Ao se deparar com o corpo da irmã estirado no chão, Naíta grita a frase que dá nome ao conto: “E, assim que se aproximou da irmã, gritou entre o desespero, a dor, o espanto e o medo: -Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos!” (EVARISTO, 2016, p. 76).

A garota, como outras crianças do Brasil, especialmente as inseridas em comunidades, é vítima de uma bala perdida, como também aponta a autora: “As crianças obedeciam à recomendação de não brincarem longe de casa, mas, às vezes, se distraíam. E, então, não experimentavam somente as balas adocicadas, suaves, que derretiam na boca,

mas ainda aquelas que lhes dissolviam a vida” (EVARISTO, 2016, p. 76).

Assim, o conto sequencia uma série de violências sofridas por todas as personagens envolvidas no conto:

Desse modo, percebe-se uma relação – mãe extenuada, crianças desamparadas, irmão traficante, trabalho braçal mal remunerado, condições paupérrimas de sobrevivência, criminalização e militarização dos habitantes das favelas, agenciamento do tráfico de drogas e de armas pela disputa e controle sócio-político-econômicos do Estado ou parte dele – em que se encena uma violência maior que é a do poder dominante do país, extremamente violento. As vítimas são as de sempre, encarnada na personagem Zaíta: a fragilidade na forma de criança (TROVALIN; AMARAL, 2020, p. 83).

Através da narrativa, é possível perceber que há falhas na segurança pública, que deveria proteger os cidadãos brasileiros, conforme a Constituição Federal de 1988; além de discutir outra problemática social: a guerra contra o tráfico de drogas, cujos confrontos sangrentos entre traficantes e policiais dizimam vidas de inúmeras pessoas, especialmente as inseridas em comunidades.

Já a segunda narrativa, “Di Lixão”, conta a história de uma criança com dor de dentes, dor esta que o leva à morte ao final da história. Neste conto, é interessante observarmos que o processo comentado anteriormente, de formação de palavras, ocorre novamente, desta vez em “quarto-marquise”, que sinaliza ao leitor a situação de rua em que o menino de quinze anos se encontra. O “quarto” dele é, então, neste caso, a “marquise” que divide com outro colega, o que denuncia a situação dele e de inúmeras outras crianças na mesma situação no Brasil atual.

Também é interessante pensarmos que “Lixão”, em todo o conto, é colocado em letras maiúsculas- o que deveria ser um apelido, pois o garoto chutava as latas de lixo, na verdade se torna o próprio sobrenome- Di não tem nome, propriamente dito, nem sobrenome que o coloque, de fato, como um cidadão, isto é, como parte da sociedade brasileira.

Assim, o garoto morre vítima de uma provável infecção no dente, sozinho e abandonado pelo Estado, o qual deveria garantir o acesso à moradia e à saúde, conforme previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela Constituição Federal de 1988. Di Lixão morre sem que ao menos o percebam e só é recolhido horas depois pela polícia, órgão do Estado que também deveria tê-lo protegido: “Já eram sete horas da manhã. Um transeunte passou e teve a impressão de que o garoto estava morto. Um filete de sangue escorria de sua boca entreaberta. Às nove horas, o rabecão da polícia veio recolher o cadáver. Di Lixão havia morrido” (EVARISTO, 2016, p. 80). A morte demonstra a invisibilidade do menino, conforme valia a crítica:

Os terrores de Di Lixão vieram sobre ele e o que mais temia lhe aconteceu: suas dores se encontraram, todas elas, as físicas e as da alma, um encontro que resultou em seu fim. A trágica morte foi apenas a culminância de uma vida infeliz permeada de descaso e abandono. Morreu ali mesmo na rua, no lugar a que sempre pertencera, o único espaço disponível que lhe fora imputado e, conseqüentemente, o único a que se sentiu pertencente: as margens. O trecho supracitado menciona que o menino era conhecido naquela área, contudo até mesmo a única afirmação de sua identidade e reconhecimento pelos outros está ligada ao estigma de sua condição relegada, pois era conhecido por chutar latões de lixo e não por nenhuma outra característica que atestasse sua humanidade ou subjetividade. Como havia previsto, sua existência reduziu-se à insignificância (MENDES, CORRÊA, 2020, p. 136).

O último conto aborda a história de Lumbiá, um garoto que trabalha nas ruas vendendo doces ou flores – outra problemática social identificada – o trabalho infantil. O fato central da narrativa gira em torno de uma paixão do menino: o Natal, mais especificamente a figura do Menino Jesus no presépio, aqui chamado “Deus-menino”. O problema acontece quando ele descobre que uma loja da cidade inaugurou o maior presépio, mas ele não pode visita-lo, pois seus pais não conseguem leva-lo até lá. Nesse sentido, o conto revela a falta de políticas públicas para crianças como Lumbiá, demonstrando a desigualdade social:

Destaca-se também a ausência de políticas públicas, que desde o período pós-escravidão, contribui negativamente para a ascensão da população negra até os dias atuais. O conto escancara os impactos da desigualdade social, enquanto os filhos daqueles que detêm o poder ocupam seu tempo com boas escolas, cursos e esportes, Lumbiá recorria a truques que misturavam ficção e realidade para sobreviver (CAMPELO; QUEIROZ, 2021. p. 84).

Após inúmeras tentativas, o garoto consegue driblar a segurança e avistar o tão sonhado menino, com o qual ele inclusive se identifica: “Lá estava o Deus-menino de braços abertos. Nu, pobre, vazio e friorento como ele. Nem as luzes da loja, nem as falsas estrelas conseguiam esconder a sua pobreza e solidão” (EVARISTO, 2016, p. 85). Lumbiá então arranca a figura do presépio e corre às ruas com ele agarrado aos braços. O desfecho se dá quando ele é atropelado e morto na sua fuga, o que é perceptível através de uma gradação e, este é o momento em que, finalmente, eles se igualam mais ainda: “O sinal! O carro! Lumbiá! Pivete! Criança! Êre, Jesus Menino. Amassados, massacrados, quebrados! Deus-menino, Lumbiá morreu” (EVARISTO, 2016, p. 86).

Infelizmente, é só na morte que os dois se igualam, e Lumbiá não consegue realizar plenamente aquilo que almeja, o que novamente ilustra o cenário de injustiça e desigualdade e a necessidade de mudança:

Em um país onde a maior concentração de renda está nas mãos de uma minoria branca, elitista e racista, ser negro torna-se sinônimo de resistência. Por isso, os espaços públicos e privados precisam ser ocupados por pessoas negras para que “Lumbiás” olhem para as instituições e se vejam como sujeitos pertencentes, não excluídos (CAMPELO; QUEIROZ, 2021. p. 86).

Assim, após a leitura e análise dos contos citados, além da identificação das problemáticas sociais neles contidas, como a falta de segurança pública, crianças em situação de rua e trabalho infantil, é importante que os estudantes reflitam sobre a linguagem literária e o conteúdo presentes em cada um deles, o que será proposto no capítulo a seguir.

Em seguida, será proposta uma sequência didática que contemple os aspectos supracitados, a fim de comprovarmos se a literatura de Conceição Evaristo é capaz de sensibilizar, humanizar e levantar importantes reflexões sobre a sociedade atual.

4. PROPOSTA DE ATIVIDADE COM OS CONTOS DA OBRA

Após algumas reflexões sobre a literatura e ensino, faz-se necessária pensar acerca da aplicação dos conceitos apreendidos nas práticas docentes. Por isso, a proposta é a apresentação do plano de trabalho com contos de Conceição Evaristo. Para tanto, primeiro discorreremos sobre implicações teóricas do assunto, para depois aplicarmos as discussões estudadas para os contos.

4.1 Sequências didáticas: considerações teóricas

Para os estudos acerca da sequência didática, valemo-nos do estudo intitulado “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”, de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly, de 2004. Cabe destacar que o plano de trabalho aqui exposto utiliza vários elementos abordados pelos autores, mas pare de uma adaptação, isto é, altera, modifica e reestrutura algumas questões colocadas, a fim de melhor desenvolvimento da sequência.

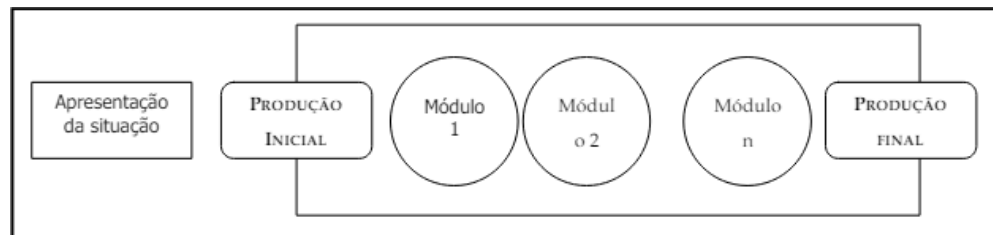
Em primeiro lugar, os autores ressaltam a importância do trabalho com os gêneros, afirmando que é, sim, possível, através dos gêneros, se exprimir, seja de forma escrita ou oral, tanto em ambientes escolares quanto em situações públicas, justamente pelo trabalho que a escola deve oferecer aos estudantes, principalmente ao criar mecanismos que permitam o desenvolvimento deles na comunicação. Para trabalhar devidamente os gêneros deve-se, nas palavras dos autores:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isto que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004, p. 96).

Por isso, a fim de desenvolver essa capacidade, os autores propõem um modelo de sequência didática, que é definida por eles como: “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004, p. 96). Orientados nesse sentido, para eles, o trabalho deve ser desenvolvido com um gênero, o que permite ao estudante o domínio deste. Em outras palavras, o trabalho com um gênero permite que os estudantes o aprofundem, a fim de escreverem ou falarem mais adequadamente em uma dada situação de comunicação. Para

completar este entendimento, nas palavras dos autores: “as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004, p. 97).

Os estudiosos também adotam a estrutura base de uma sequência didática através do seguinte esquema:



Esquema da sequência didática

Fonte: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004, p. 97).

Os passos colocados por eles serão também descritos nesta pesquisa, mas cabe destacar novamente que eles serão adaptados na elaboração da sequência. De modo geral, o trabalho com esse esquema pode ser resumido da seguinte forma:

Após uma apresentação da situação na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a primeira produção. Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da produção final, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004, p. 98).

Assim, a apresentação da situação expõe aos estudantes o que eles farão, quais as etapas, qual o gênero a ser estudado, a quem se resume a produção que farão, qual a forma e quem participará. Na dimensão dos conteúdos, eles devem aprofundar nos elementos constituintes do gênero a ser estudado, bem como as demais informações que o professor julgar pertinentes. É importante que a cada etapa os estudantes também produzam textos orais ou escritos que

respondam à situação dada, ainda que não consigam, neste momento, cumprir todas as características do gênero.

É através desta produção que o professor trabalhará os módulos, ou seja, identificará os problemas e se encarregará de dar os subsídios necessários para que os estudantes consigam superá-los. É importante que haja uma variação das atividades até chegarmos na produção final, a qual, conforme os autores pontuam: “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004, p. 106).

Outro ponto fundamental para os estudiosos e que adotamos nesta pesquisa é o de adaptação por parte do professor, que deve seguir os seguintes critérios:

- Analisar as produções dos alunos em função dos objetivos da sequência e das características do gênero;
- Escolher as atividades indispensáveis para a realização da continuidade da sequência;
- Prever e elaborar, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004, p. 111).

Nesse sentido, orientamos nosso trabalho dessa forma, realizando adaptações necessárias e, inclusive, correções ortográficas para que o texto esteja de acordo com a norma padrão. Tal revisão, conforme os autores pontuam, é fundamental e deve ser realizada na última versão do texto. Em suma, adotamos a perspectiva dos autores para a realização desta sequência didática na medida em que ela propõe o trabalho com os gêneros através de módulos e almejam o aperfeiçoamento da escrita e oralidade dos estudantes, algo fundamental para os dias atuais. Isto porque

as sequências visam o aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos. Ambas as abordagens são, portanto, complementares (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004, p. 111).

Portanto, agora adaptaremos os passos teóricos supracitados para a elaboração da nossa sequência com os contos “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, “Di lixão” e “Lumbiá”, de autoria de Conceição Evaristo, no contexto do ensino médio.

4.2 Sequência com os contos de Conceição Evaristo

Nesta seção, abordaremos os aspectos teóricos citados nesta pesquisa, visando à aplicação prática de uma sequência. Ela pode ser aplicada em uma sala de ensino médio, mais especificamente em turmas de segundos ou terceiros anos e espera-se que seja realizada em cinco horas aulas, mas cabe ressaltar, mais uma vez, que a sequência pode e deve ser adaptada à realidade de cada docente/ sala de aula.

Na primeira aula, é importante justamente apresentarmos aos estudantes a situação inicial, isto é, que trabalharemos o gênero conto. Assim, algumas perguntas podem nortear esta apresentação, como por exemplo:

- Você sabe o que é um conto?
- Já leu algum texto desse gênero?
- Quais são as principais características?
- É uma narrativa curta ou longa? Isto é, são muitas situações acontecendo ou apenas um único episódio?

Conforme as respostas dos estudantes, a discussão pode se desdobrar em outras perguntas, mas espera-se que eles já saibam que um conto é um texto escrito em prosa, que apresenta os elementos da narrativa (personagem, enredo, narrador, tempo e espaço) e é, de modo geral, algo curto. Caso não saibam, esta é a oportunidade de abordar o gênero.

Também é importante apresentarmos aos estudantes a autora e a obra, contextualizando sua obra no cenário literário brasileira. Assim, uma breve biografia, com dados fundamentais da autora, bem como do livro, deve ser colocada na discussão. Isso é importante, pois, conforme a proposta de Todorov (2000), são os meios necessários para que o estudante possa entrar em contato com a obra, pois visamos à leitura dos textos, ou seja, da materialidade textual, que será

feita logo em seguida. Ainda nessa etapa, o professor pode projetar uma imagem da autora e da capa do livro.

Imagem 01: Conceição Evaristo¹



Fonte: Registro fotográfico Richner Allan

Após a contextualização, passaremos, ainda nesta primeira aula, para a leitura do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, o que corresponde ao módulo 01. É importante que seja feita a leitura integral do conto e que os estudantes sejam capazes de observar tanto os aspectos literários, isto é, da forma do texto, do arranjo estético, como também o plano de conteúdo, ou seja, qual a crítica levantada no texto. Com essa etapa, será possível apresentar, como ferramenta invisível aos estudantes, o que é proposto por Piglia: que o conto conta as duas histórias: a da materialidade textual, a história das gêmeas, mas também a identificação das inúmeras “Zaítas”, crianças vítimas de violência e do descaso do Estado.

Nesse sentido, os alunos devem relacionar a crítica do conto à realidade, utilizando, por exemplo, dados realizados pelo Instituto Fogo Cruzado², que apontam o recorde de crianças mortas por tiroteios no ano de 2023 no estado do Rio de Janeiro, ou seja, morrem pelo mesmo motivo de Zaíta. A reportagem da CNN, que está anexada neste trabalho, traz dados importantes e a manchete pode ser projetada na sala de aula, a fim de suscitar reflexões:

¹ Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa6851/conceicao-evaristo>. Acesso em 24 jun 2024.

² Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/rio-bate-recorde-de-criancas-mortas-em-tiroteios- mostra-levantamento/>. Acesso em 24 jun 2024.

Imagem 02: manchete da CNN

Rio bate recorde de crianças mortas em tiroteios, mostra levantamento

25 menores foram baleados na região metropolitana da capital fluminense em 2023

Fonte: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/rio-bate-recorde-de-criancas-mortas-em-tiroteios-mostra-levantamento/>. Acesso em 24 jun 2024.

Após as discussões realizadas, os estudantes devem realizar uma produção escrita, que nesse caso, pode se dar através da elaboração de um resumo ou de um mapa mental com as impressões sobre a autora e sobre o conto lido. Tal etapa é importante para que eles possam retomar os principais pontos discutidos e aprendidos na aula, para podermos dar sequência às atividades.

Na segunda aula, que corresponde ao módulo 02, devemos retomar brevemente o que foi lido e discutido nas aulas anteriores, a fim de darmos sequência. O texto lido nessa aula será o segundo analisado: “Di lixão”. Novamente, é fundamental que seja feita a leitura integral do conto, para que os estudantes percebam a linguagem literária e a história contada. Após a leitura, o debate deve possibilitar aos estudantes perceberem o menino protagonista da narrativa como vítima do descaso do Estado.

Assim, os alunos devem estabelecer relações de sentido entre as duas narrativas já lidas, percebendo a relação de interdiscursividade, isto é, a repetição de temas e figuras: são crianças vitimadas por falhas na estrutura social. Além disso, é fundamental, mais uma vez, relacionarem o que foi lido ao cotidiano, isto é, pensarem quantas crianças e adolescentes vivem como Di lixão: nas ruas, sem acesso aos direitos fundamentais, como acesso à saúde, educação e moradia, invisibilizadas nas ruas do país.

Os dados auxiliam mais uma vez: há duas pesquisas que podem ser levadas, uma delas, de 2019, que aponta cerca de 70 mil crianças vivendo nas ruas do Brasil; e outra, de 2022, feita pela Prefeitura de São Paulo, afirma que são mais de 3500 crianças e adolescentes que não tem acesso às moradias. Outro dado é alarmante: a cidade ficou 15 anos sem realizar o Censo dessa população, o que demonstra a invisibilidade. Mais uma vez, a manchete pode ser projetada, para levantar reflexões e a reportagem completa está anexada:

Imagem 03: dados sobre as crianças e adolescentes em situação de rua

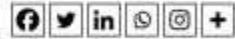
02/06/2023

Última pesquisa realizada no Brasil mostrava 70 mil crianças em situação de rua



MARIA FERNANDA GARCIA | NOTÍCIAS

Compartilhe



Os dados apontam que 51% das crianças estão em situação de extrema violação de direitos; cerca de 19% dos entrevistados disseram que dormem com fome; 37% declararam ter sofrido algum tipo de violência e 70% são vítimas de violência doméstica. Outros 12% realizam trabalho infantil; 79% informaram que nunca tiveram contato com furto/roubo.

Fonte: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/ultima-pesquisa-realizada-no-brasil-mostrava-70-mil-criancas-em-situacao-de-rua/> Acesso em 24 jun 2024.

Pode-se também estimular os alunos a realizarem uma pesquisa sobre o assunto. Após as leituras e reflexões, para finalizar a aula, os estudantes devem, mais uma vez, realizar uma produção. Dessa vez, devem escrever um parágrafo argumentativo sobre a invisibilidade das crianças e adolescentes em situação de rua, tomando Di Lixão como um dos personagens-repertórios a serem mobilizados.

Já na terceira aula, que é a última de leitura de conto, mais uma vez o professor deve fazer uma retomada dos conteúdos já estudados. Em seguida, o professor deve realizar a leitura integral do conto “Lumbiá”. Assim como proposto nos outros contos, a abordagem é a mesma: analisar elementos literários e de conteúdo e crítica, já que a narrativa ilustra outros problemas comuns do país: o trabalho infantil e a desigualdade social.

Mais uma vez, dados podem ser considerados para o levantamento e atualidade da crítica. Dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2022 e divulgadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) revelam que quase 5% das crianças brasileiras exercem o trabalho infantil. A pesquisa aborda quais são os trabalhos exercidos e o perfil de quem as exerce. Os gráficos são importantes para que os estudantes reflitam sobre o assunto:

Imagem 04: Dados do trabalho infantil no Brasil

Brasil tem 1,9 milhão de jovens em situação de trabalho infantil*

Número representa 4,9% do total de pessoas de 5 a 17 anos no país

Total de pessoas de 5 a 17 anos no Brasil:



*A Organização Internacional do Trabalho (OIT) define trabalho infantil como aquele que é perigoso e prejudicial para a criança/adolescente e que interfere na sua escolarização

g1 Fonte: IBGE, PNAD Contínua 2022
Infográfico elaborado em: 18/12/2023

Fonte: <https://g1.globo.com/trabalho-e-carreira/noticia/2023/12/20/quase-5percent-das-criancas-e-adolescentes-do-pais-estao-em-situacao-de-trabalho-infantil-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 24 jun 2024.

Imagem 05: Dados do trabalho infantil no Brasil/2

Crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil

Meninos pretos e pardos são maioria

SEXO



COR OU RAÇA



POR FAIXA ETÁRIA



EDUCAÇÃO

Do total de pessoas de 5 a 17 anos no Brasil



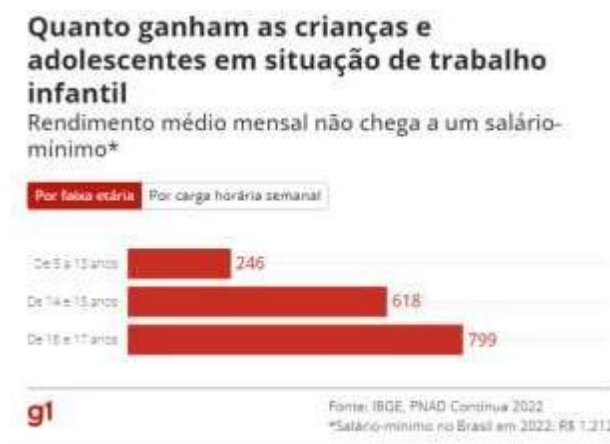
Das pessoas em situação de trabalho infantil



g1 Fonte: IBGE, PNAD Contínua 2022
Infográfico elaborado em: 18/12/2023

Fonte: <https://g1.globo.com/trabalho-e-carreira/noticia/2023/12/20/quase-5percent-das-criancas-e-adolescentes-do-pais-estao-em-situacao-de-trabalho-infantil-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 24 jun 2024

Imagem 06: Dados do trabalho infantil no Brasil/3



Fonte: <https://g1.globo.com/trabalho-e-carreira/noticia/2023/12/20/quase-5percent-das-criancas-e-adolescentes-do-pais-estao-em-situacao-de-trabalho-infantil-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 24 jun 2024

Com os dados, é importante que eles percebam várias outras crianças como Lumbiá que vivem no país: trabalham para ajudar na renda familiar, mas ganham pouco, muitas vezes nem é o suficiente para sobreviverem. Mais uma vez, a reportagem completa está anexada nesta pesquisa.

Como produção desse módulo, uma das sugestões é que os estudantes produzam campanhas contra o trabalho infantil. Aqui, espera-se que um conhecimento prévio seja justamente o gênero campanha, voltada mais especificamente para temas sociais.

Finalmente, chegamos a produção escrita do gênero conto e quarta aula da sequência proposta. Após todas as análises, reflexões, leituras e discussões, os estudantes devem retomar os textos lidos, identificando as semelhanças, os descasos, as falhas estatais e sociais que colaboram para a morte das três crianças. A proposta de produção final, no entanto, visa uma mudança na realidade. Por isso, a ideia é que os estudantes escolham um dos três contos e elaborem um novo final para ele. Assim, devem pensar nos modos que cada uma das crianças poderia ser protegida e escreverem a partir desse princípio. Os textos devem ser escritos em sala e entregues ao final da aula, para que o professor faça a posterior correção.

Na quinta e última aula da sequência, o professor deve entregar os textos corrigidos aos alunos, para que façam a reescrita. Além disso, uma sugestão é que aqueles que se sentirem confortáveis, podem ler o que foi produzido para o restante da classe, para que haja o

compartilhamento.

Assim, através da sequência, que visa a produção escrita de um conto, os estudantes tiveram contato com a materialidade textual de Conceição Evaristo, identificando a construção literária e poética da autora, fundamental para o cenário da literatura brasileira.

Além disso, eles levantaram importantes reflexões sobre problemáticas sociais atuais do Brasil, como a morte de crianças que são vítimas de tiroteios, crianças e adolescentes em situação de rua, bem como o trabalho infantil. Puderam, então, compreender as problemáticas e a importância de atuarem como cidadãos críticos na sociedade, a fim de reivindicarem mudanças nessas situações. Exercitaram a escrita, realizando uma modificação no conto, para que, diferentemente dos contos, as crianças possam ter um final diferente, com os direitos assegurados.

Dessa forma, a sequência demonstra a importância da literatura em sala de aula, um instrumento poderoso para que os estudantes compreendam a realidade em que estão inseridos, modifiquem-na e ainda é capaz de provocar a fruição estética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirmamos de início, nosso trabalho orientou-se para o ensino de literatura, mais especificamente na aplicação de uma sequência didática que contemplou três contos de Conceição Evaristo: “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, “Di lixão” e “Lumbiá”, publicados na obra *Olhos D’água* (2016). Para a realização deste trabalho, inicialmente refletimos acerca da importância da literatura para o ser humano, que é um instrumento poderoso de educação, instrução, conhecimento, transmissão de valores, desperta senso crítico e é capaz de humanizar. Por isso, evidenciamos que a Literatura deve ser vista como um direito de todos, ou seja, um bem incompressível no sentido afirmado por Antonio Candido e é fundamental para o ser humano, como também é afirmado por Compagon.

Também discorremos sobre o ensino de literatura, pois a escola tem um papel fundamental para a formação de leitores, mas, muitas vezes, há desafios a serem superados. Nesse sentido, algo evidenciado neste trabalho é que as aulas de literatura devem visar à leitura do texto literário, ou seja, o contato com a materialidade textual em sala de aula.

Nesse sentido, escolhemos como *corpus* para a pesquisa três contos de Conceição Evaristo, autora renomada da Literatura brasileira: “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, “Di lixão” e “Lumbiá”, inseridos na obra *Olhos d’água*. Por isso, discorremos sobre o conto enquanto gênero, identificando que o conto moderno, caso da autora, conta sempre duas histórias, conforme teoria proposta por Ricardo Piglia.

Por isso, objetivamos a aplicação de uma sequência didática, dividida em etapas, chamadas de módulos, com atividades diversificadas aplicadas no ensino médio, que contemplaram os três contos e o contato com o texto literário por parte dos estudantes.

Logo, esta pesquisa conseguiu demonstrar a importância da literatura em sala de aula, com atividades reflexivas que despertaram senso crítico nos estudantes, que tiveram contato com a materialidade textual de uma das mais importantes escritoras contemporâneas do país.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Benedito. O ensino de literatura hoje. *Revista FronteiraZ*. São Paulo, v. 14, p. 3-17, jul. 2015.
- BARTHES, Roland. Literatura/ ensino. In: *O grão da voz: entrevistas – 1962 – 1980*. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 331-43.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 11 junho de 2023.
- CAMPELO, Cristiane de Jesus Cordeiro; QUEIROZ, Juliana Maia de. A representatividade negra como construção de identidade: o conto “Lumbiá”, de Conceição Evaristo. In: *Revista Falas Breves*, n. 9, junho, 2021, Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó-Breves, Breves-PA.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In:_. *Vários Escritos*. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011, p. 171- 193.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?*. Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. *Gênero orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sale Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- DUARTE, Eduardo Assis. *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. BH: Ed. UFMG, 2021, 4 vol.
- EVARISTO, Conceição. *Olhos D'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). *Escrivivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. v. 1, cap. 2, p. 26-46. ISBN 978-65-992547-0-3. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrivivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- MACHADO, B. A. (2014). Escre(vivência): a trajetória de Conceição Evaristo. *História Oral*, 17(1), 243–265. Recuperado de <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/343>. Acesso em 23 jun. 2024.

PERRONE-MOISÉS, L. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MENDES, DANIELLE GOMES; CORRÊA, GABRIEL VIDINHA. Filho da Rua: um Olhar sobre o Marginalizado no Conto “Di Lixão”, de Conceição Evaristo. *Rev. Interd. em Cult. e Soc. (RICS)*, São Luís, v. 6, n. 1, p. 125- 138, jan./jun. 2020.

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

TROVALIN, Larissa Ferreira Prudêncio; AMARAL, Sérgio da Fonseca. O extermínio da flor ou o autoritarismo como deflagrador da violência em “Záíta esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo. *Todas as Musas*, Ano 12, 2020.

ANEXO A- REPORTAGEM DA CNN SOBRE CRIANÇAS MORTAS EM TIROTEIOS

Rio bate recorde de crianças mortas em tiroteios, mostra levantamento

25 menores foram baleados na região metropolitana da capital fluminense em 2023



Carolina Figueiredo da CNN

29/01/2024 às 12:22 | Atualizado 29/01/2024 às 23:53

A região metropolitana do Rio de Janeiro bateu recorde no número de crianças baleadas durante tiroteios no ano passado, segundo dados divulgados nesta segunda-feira (29) pelo Instituto Fogo Cruzado. Em 2023, 25 crianças foram baleadas na região, e 10 delas morreram. O número é o maior já registrado na série histórica, que começou a ser feita em 2016.

Ainda nas primeiras horas de 2023, Juan Davi de Souza Faria, de 11 anos, foi morto por uma bala perdida durante a comemoração do réveillon em Mesquita, na Baixada Fluminense. O menino estava na varanda de casa quando foi atingido.

Ele é uma das 25 crianças atingidas por tiros no Rio, número que se iguala à marca de 2018. O ano passado, no entanto, foi mais letal, já que entre os baleados, dez morreram.

Crianças baleadas na Região Metropolitana do Rio, segundo levantamento do Instituto Fogo Cruzado:

- 2023: 25 vítimas – 10 mortas e 15 feridas
- 2022: 8 vítimas – 2 mortas e 6 feridas
- 2021: 17 vítimas – 4 mortas e 13 feridas

- 2020: 22 vítimas – 8 mortas e 14 feridas
- 2019: 23 vítimas – 6 mortas e 17 feridas
- 2018: 25 vítimas – 4 mortas e 21 feridas
- 2017: 19 vítimas – 7 mortas e 12 feridas

Ainda de acordo com o relatório, 2023 foi o ano com mais vítimas de balas perdidas dos últimos quatro anos. Foram 131 pessoas atingidas, sendo que 42 morreram e 89 ficaram feridas. Entre essas vítimas, 70 foram atingidas durante ações e operações policiais, o que representa 53% dos atingidos. Entre as vítimas atingidas durante operações, 23 morreram e 47 ficaram feridas.

Em nota à **CNN**, a Secretaria de Estado de Polícia Militar disse que, até o momento, não recebeu as informações sobre o estudo relatado pela reportagem. “Cabe ressaltar que a Corporação considera sempre os dados oficiais divulgados pelo Instituto de Segurança Pública”, diz a nota.

Já a Secretaria de Estado de Polícia Civil (Sepol) afirmou que “desconhece a metodologia utilizada para a confecção do levantamento citado e informa que as ações da instituição são norteadas com base em dados oficiais do Instituto de Segurança Pública (ISP)”.

Ainda de acordo com a pasta, o indicador estratégico de Letalidade Violenta (que inclui os crimes de homicídio doloso, lesão corporal seguida de morte, morte por intervenção de agente do Estado e roubo seguido de morte) diminuiu 5% de janeiro a novembro de 2023 no estado, comparado com igual período do ano anterior.

“Quanto às ações da Polícia Civil, todas são realizadas por agentes capacitados, após minucioso planejamento, priorizando sempre a preservação de vidas, tanto dos policiais quanto dos cidadãos. A Sepol acrescenta que a atuação em comunidades é parte das ações de combate à criminalidade e se trata de um trabalho fundamental, uma vez que as organizações criminosas utilizam os recursos advindos com as práticas delituosas para financiar seus domínios territoriais, com a restrição de liberdade dos moradores das regiões ocupadas por elas”, completa.

ANEXO B- REPORTAGEM SOBRE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA

02/06/2023

Última pesquisa realizada no Brasil mostrava 70 mil crianças em situação de rua

MARIA FERNANDA GARCIA NOTÍCIAS

Os dados apontam que 51% das crianças estão em situação de extrema violação de direitos; cerca de 19% dos entrevistados disseram que dormem com fome; 37% declararam ter sofrido algum tipo de violência e 70% são vítimas de violência doméstica. Outros 12% realizam trabalho infantil; 79% informaram que nunca tiveram contato com furto/roubo.



Imagem: Adobe Stock

O último estudo realizado para contabilizar o número de crianças em situação de rua no Brasil, revelou que 70 mil estavam nessa situação em 2019. Vale lembrar que o estudo foi realizado antes da pandemia, o que aumentou muito as pessoas em situação de rua no país.

O estudo feito pela ONG Visão Mundial apontava a existência de 70 mil crianças em situação de rua em todo o Brasil, em 2019. Na capital paulista, eram 1.800 crianças em situação de rua. Destas, 900 vivem nos bairros centrais.

Essas crianças são invisíveis para a maioria da população do país. E quando vistas, despertam mais medo, já que são logo associadas a possíveis assaltos, por exemplo, do que solidariedade.

Não foram feitas novas pesquisas para saber atualmente quantas crianças estão em situação de rua no país. Mas a certeza é que os números são maiores. Com a pandemia, famílias inteiras foram despejadas por não conseguirem pagar o aluguel, aumentando conseqüentemente o número de crianças em situação de rua.

Uma pesquisa realizada com 586 crianças e adolescentes, entre 3 e 17 anos, que são atendidas por esta e outras organizações, analisou questões do bem-estar e violação ao direito à alimentação, lugares em que as crianças e adolescentes gostam de estar, urgência de proteção infantil, abusos, trabalho infantil, contato precoce com as drogas, atos infracionais, além de renda familiar e o desafio da empregabilidade, entre outras questões.

Os dados apontavam que 51% das crianças estão em situação de extrema violação de direitos. Cerca de 19% dos entrevistados disseram que dormem com fome. 37% declararam ter sofrido algum tipo de violência e 70% são vítimas de violência doméstica. 12% realizam trabalho infantil. 79% informaram que nunca tiveram contato com furto/roubo.

Só em São Paulo, o Censo de Crianças e Adolescentes em situação de rua, realizado pela Prefeitura em maio de 2022 revelou que existem 3,7 mil crianças e adolescentes em situação de rua. Depois da cidade ficar 15 anos sem dados, o levantamento mostra que 73% deles pedem esmolas ou trabalham de forma irregular para sobreviver, e apenas 10% dormem nas ruas.

ANEXO C- REPORTAGEM DO G1 SOBRE O TRABALHO INFANTIL NO BRASIL

Quase 5% das crianças e adolescentes do país estão em situação de trabalho infantil, aponta IBGE

Pesquisa também mostra que, em 2022, 756 mil jovens de 5 a 17 anos exerciam atividades da Lista TIP, do governo federal, que elenca as piores formas de trabalho infantil no Brasil.

Por Júlia Nunes, g1

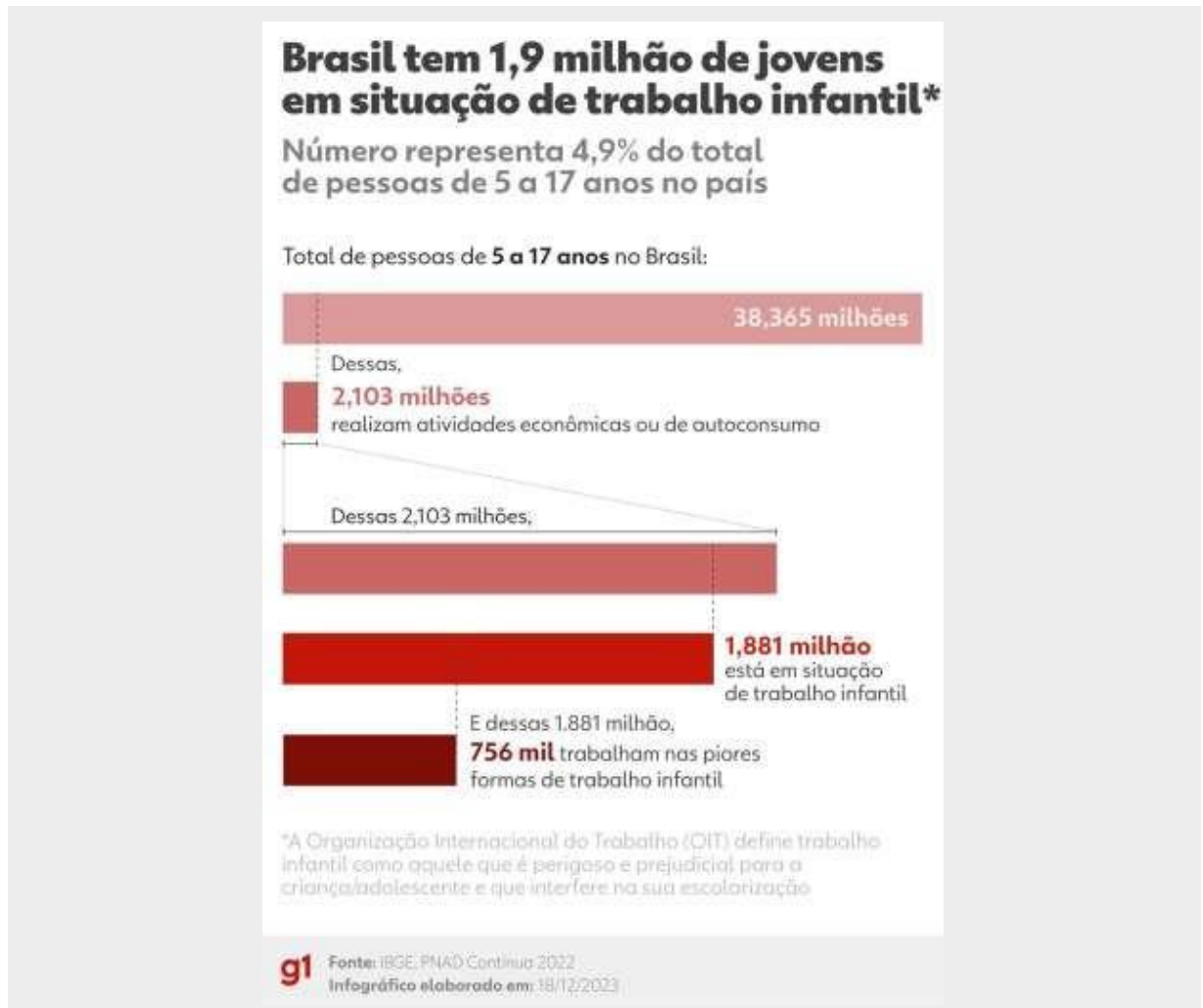
20/12/2023 10h00 Atualizado há 5 meses

Os dados são da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua 2022, que foram divulgados nesta quarta-feira (20) pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Esse contingente havia caído de 2,1 milhões (ou 5,2%) em 2016 para 1,8 milhão (ou 4,5%) em 2019, mas voltou a subir em 2022. Em 2020 e 2021, esses dados não foram coletados por causa da pandemia de Covid-19.

A pesquisa também apontou que, em 2022, 756 mil crianças e adolescentes exerciam atividades da Lista TIP, do governo federal, que elenca as **piores formas de trabalho infantil no país**. No geral, são serviços que envolvem risco de acidentes ou são prejudiciais à saúde.

A lista inclui trabalho na construção civil, em matadouros, oficinas mecânicas, comércio ambulante em locais públicos, coleta de lixo, venda de bebidas alcoólicas, entre outras atividades.



Brasil tem 1,9 milhão de jovens em situação de trabalho infantil — Foto: Arte g1

A pesquisa do IBGE considera duas categorias de atividades:

- **econômica**, que é a de **quem trabalhou pelo menos 1 hora completa e foi remunerado** em dinheiro, produtos, benefícios, etc, **ou que não teve remuneração direta, mas atuou para ajudar a atividade econômica de algum parente.**
- **de autoconsumo**, que incluem pesca, criação de animais, fabricação de roupas, construção de imóveis e outras que sejam para **uso exclusivo do jovem ou de parentes.**

E nem todos os jovens que exercem essas atividades se enquadram na situação de trabalho infantil.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) define **trabalho infantil** como **aquele que é perigoso e prejudicial para a criança/adolescente e que interfere na sua escolarização.**

Inicialmente, o IBGE havia informado que a maioria das crianças e adolescentes em

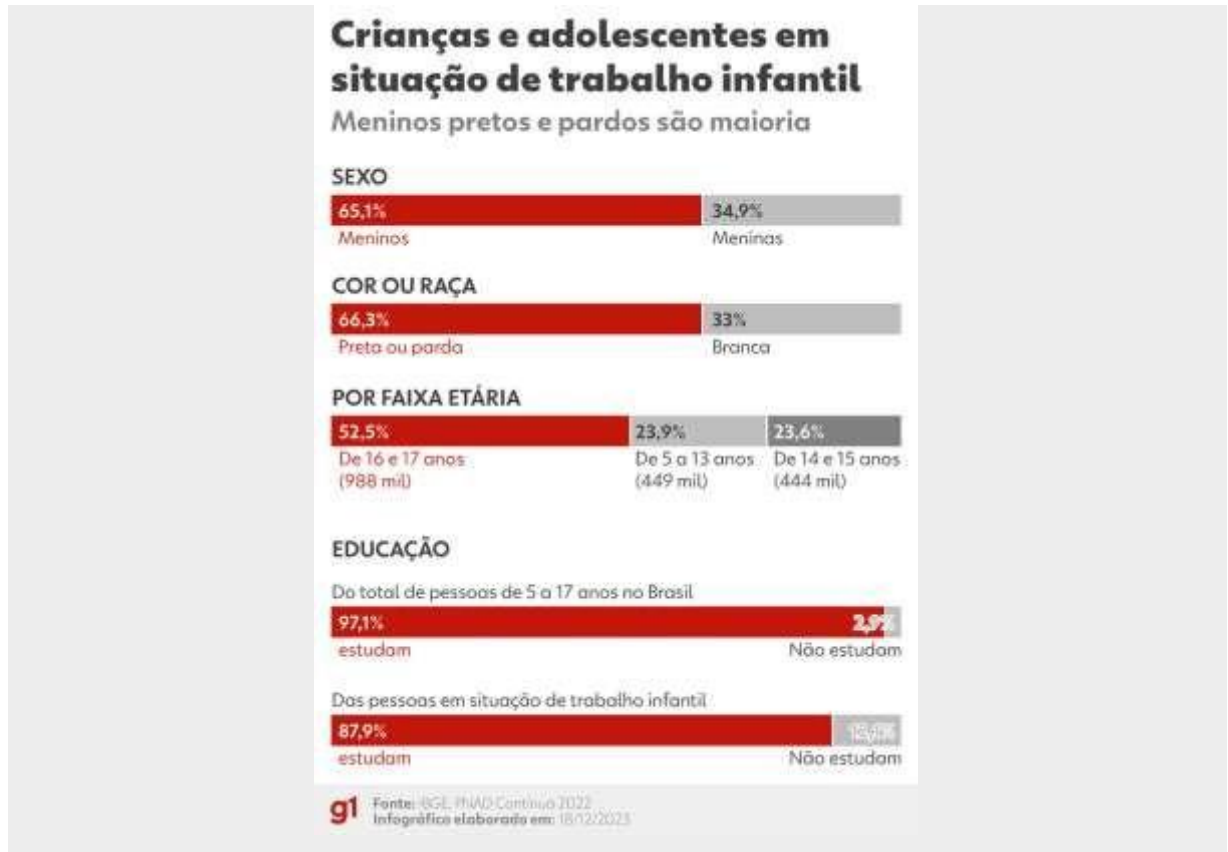
situação de trabalho infantil atua em serviços domésticos. Depois, a informação foi corrigida.

Segundo a pesquisa, 22,8% desses jovens que realizam atividades econômicas trabalham na agricultura e 27,9% no comércio e reparação. Nos serviços domésticos, estão 6,7% do contingente. E o maior percentual, 42,6%, atua em "outras atividades".

A 'cara' do trabalho infantil

O estudo mostra ainda que **a incidência do trabalho infantil aumenta com o avanço da idade**.

Em 2022, 1,7% das crianças de 5 a 13 anos trabalhavam no Brasil, enquanto no grupo de 14 e 15 anos, a porcentagem era de 7,3%. O número mais que dobrava entre adolescentes de 16 e 17 anos, alcançando 16,3%.



Perfil das crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil no Brasil — Foto: Luisa Rivas e Kayan Albertin/Arte g1

Em relação à frequência escolar, a pesquisa constatou que 98% das crianças de 5 a 13 anos estudam, seja na população total ou entre as que estavam em situação de trabalho infantil.

A diferença surge, contudo, na faixa etária de 14 e 15 anos: 98,5% do grupo frequenta a escola, enquanto entre os trabalhadores infantis, a porcentagem cai para 96%.

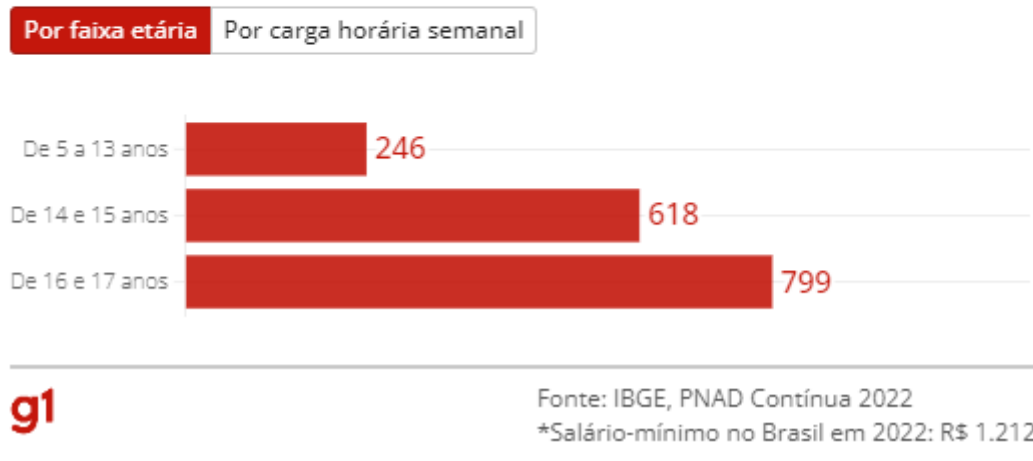
Na população de 16 e 17 anos, 89,4% estudam, mas, **ao considerar somente os**

adolescentes dessa faixa etária em situação de trabalho infantil, os estudantes são 79,5%.

A pesquisa mostra, ainda, o rendimento médio dos jovens trabalhadores infantis. A média é de R\$ 716 por mês, e é possível observar uma proporcionalidade entre os valores recebidos e a quantidade de horas trabalhadas.

Quanto ganham as crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil

Rendimento médio mensal não chega a um salário-mínimo*



Na divisão por gênero, o rendimento das meninas em situação de trabalho infantil (R\$ 639) é equivalente a 84,4% do rendimento dos meninos (R\$ 757).

Da mesma forma, o rendimento das crianças e adolescentes pretos ou pardos (R\$ 660) é equivalente a 80,8% do rendimento dos brancos (R\$ 817) nessa situação.

Os dados também apontam que, mesmo os jovens que trabalham 40 horas ou mais na semana não recebem um salário-mínimo.

O IBGE classifica os resultados desse estudo como experimentais porque eles ainda estão sob avaliação e não atingiram um grau completo de maturidade em termos de harmonização, cobertura ou metodologia.