



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS III  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS E  
LITERATURAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**DANIEL LIRA FERREIRA**

**“BEIJO NA FACE”  
RESSIGNIFICANDO VOZES NÃO OUVIDAS NA SALA DE AULA**

**GUARABIRA  
2022**

DANIEL LIRA FERREIRA

**“BEIJO NA FACE”: RESSIGNIFICANDO VOZES NÃO OUVIDAS  
NA SALA DE AULA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)  
apresentado à Universidade Estadual da  
Paraíba, como requisito parcial à obtenção  
do título de Especialista em Ensino de  
Línguas e Literaturas.

**Orientador:** Prof. Dra. Maria Suely da Costa.

**GUARABIRA  
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

F346b Ferreira, Daniel Lira.  
Beijo na face: [manuscrito] : ressignificando vozes não ouvidas na sala de aula / Daniel Lira Ferreira. - 2022.  
26 p.

Digitado.  
Monografia (Especialização em Ensino de Língua e Literaturas na Educação Básica) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2022.  
"Orientação : Profa. Dra. Maria Suelly da Costa, Coordenação do Curso de Letras - CH."

1. Conceição Evaristo. 2. Literatura afro-brasileira. 3. Identidade LGBTQ+. 4. Letramento literário. 5. Ensino. I. Título  
21. ed. CDD B869.3

DANIEL LIRA FERREIRA

**“BEIJO NA FACE”: RESSIGNIFICANDO VOZES NÃO OUVIDAS  
NA SALA DE AULA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
(Artigo) apresentado à Universidade  
Estadual da Paraíba, como requisito  
parcial à obtenção do título de  
Especialista em Ensino de Línguas e  
Literaturas na Educação Básica.

Aprovada em: 24/10/2022.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Dra. Maria Suely da Costa (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



---

Prof. Dr. José Viliam Manguiera  
Universidade Estadual da Paraíba (Examinador - UEPB)



---

Prof. Me. Felipe Pereira da Silva  
Universidade Estadual da Paraíba (Examinador - PPGLI- UEPB)

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>08</b>
<b>2</b>	<b>POR QUE UMA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E DE REPRESENTAÇÃO LGBT+?.....</b>	<b>10</b>
2.1	<b>O valor da identidade representada.....</b>	<b>10</b>
2.2	<b>Por uma literatura afro-brasileira.....</b>	<b>12</b>
2.2.1	<i>Conceição Evaristo e a sua escrevivência.....</i>	<b>14</b>
2.3	<b>Por uma literatura com representação LGBT+.....</b>	<b>16</b>
<b>3</b>	<b>DISCUTINDO “BEIJO NA FACE”: LAÇOS ENTRE FICÇÃO E REALIDADE.....</b>	<b>17</b>
3.1	<b>A proposta apresentada: a leitura sob o viés do letramento literário.....</b>	<b>17</b>
3.1.1	<i>Motivação: usando as redes sociais para o letramento.....</i>	<b>19</b>
3.1.2	<i>Introdução: conhecendo autor e obra.....</i>	<b>20</b>
3.1.3	<i>Leitura: questões raciais e sexuais observadas.....</i>	<b>21</b>
3.1.4	<i>Interpretação: tecendo reflexões sobre o texto.....</i>	<b>22</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>23</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>24</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>27</b>

## “BEIJO NA FACE”: RESSIGNIFICANDO VOZES NÃO OUVIDAS NA SALA DE AULA

Daniel Lira Ferreira\*

### RESUMO

As temáticas que são postas pela literatura afro-brasileira com representação LGBTQ+ consagram personagens que anteriormente não eram vistos, dando-lhes voz e protagonismo. Esses textos, quando escolarizados, possibilitam formar sujeitos críticos e reflexivos, preparando-os para lidar com um mundo diversificado, múltiplo e subjetivo. Considerando isso, este estudo tem como objetivo propor uma experiência de leitura literária, com a narrativa “Beijo na face”, de Conceição Evaristo, presente no livro *Olhos d’água* (2014), para o Ensino Médio. Busca-se, além de cumprir com a orientação da Lei (10.645/03), que determina a inserção de literatura e história africana e afro-brasileira, e de seguir o que prescreve os documentos oficiais como a BNCC (2018), utilizar a literatura como ferramenta de letramento para uma conscientização e empoderamento dos alunos sobre raça e sexualidade. Para tanto, recorreremos aos pressupostos teóricos de Cosson (2009) Souza e Cosson (2011) sobre a inserção da literatura em sala de aula e o letramento; Hall (2006), Bauman (2005) e Berth (2019), sobre questões intrínsecas à identidade; Candido (2006, 2011), Bosi (2002), Proença Filho (2004) Evaristo (2009) sobre a literatura, dentre outros. Conclui-se que a obra literária permite a possibilidade de que o leitor reconheça múltiplas vivências, bem como se reconheça nesta. A sala de aula é um espaço de inclusão em que todos devem fazer parte. Mais do que somente ir à escola, o discente precisa vivenciá-la, presenciar e participar das diversas manifestações que o ambiente proporciona. A aula de literatura, por tratar de subjetividades, permite que os alunos explorem suas concepções, suas interpretações e entendimentos de mundo.

**Palavras-chave:** Conceição Evaristo. Literatura afro-brasileira. Identidade LGBTQ+. Letramento literário. Ensino.

### ABSTRACT

The themes that are posed by Afro-Brazilian literature with LGBTQ+ representation establish characters that were not previously seen, giving them a voice and protagonism. These texts, when used in the schools, aim to form critical and reflective subjects, preparing them to deal with a diversified, multiple and subjective world. Taking this idea as our starting point, the present work seeks to propose a literary intervention based on the text "Beijo na face", by Conceição Evaristo, present in the book *Olhos d’água* (2014), in a third-year High School Class. It is our goal, more than complying with the laws that determine the insertion of African and Afro-Brazilian

---

\* Graduado em Letras Português pela Universidade Estadual da Paraíba; atualmente faz mestrado em Literatura Brasileira pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pesquisando sobre literatura afro-brasileira, homoerótica e pornográfica. E-mail: ferreira.daniel.lira@gmail.com

literature and history in schools, and following what is prescribed by official documents such as BNCC (2018), to use literature as a tool for raising awareness and empowering students about race and sexuality. In order to do so, we resort to Cosson's (2009) theoretical contributions about the insertion of literature in the classroom. On issues intrinsic to identity, we use Hall (2006), Bauman (2005) and Berth (2019). On literature, we use Candido (2011), and on the functions of Afro-Brazilian literature, Evaristo (2009). It is concluded that the literary work allows the possibility for the reader to recognize multiple experiences, as well as to recognize him or herself. In addition, the classroom is a space of inclusion of which everyone should be a part of. More than just going to school, the student needs to experience it, witness and participate in the various manifestations that the environment provides. The literature class, since it deals with subjectivities, allows students to explore their conceptions, interpretations and understandings of the world.

**Keywords:** Conceição Evaristo. Afro-Brazilian Literature. LGBT+ identity. Literary literacy. Teaching.

## 1 INTRODUÇÃO

No artigo “O Direito à Literatura”, Antonio Candido (2011, p.176) expõe que a literatura é toda criação com toque “[...] poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura [...]”, de “[...] todos os homens em todos os tempos”. Assim, não é possível, na visão do teórico, que o sujeito social sobreviva 24 horas de um dia sem confabular, pois a literatura é uma necessidade universal e, por conseguinte, torna-se um direito.

A literatura “mobiliza afinidades profundas que congregam os homens de um lugar e de um momento, para chegar a uma comunicação” (CANDIDO, 2006, p. 146). Para além desse caráter social, a literatura caracteriza-se em ser uma ferramenta de estudo, de humanização, de conscientização e de empoderamento. Através dela, o sujeito tem a possibilidade de vivenciar diferentes realidades, ligando-se a personagens, espaços, costumes e culturas.

Como ferramenta de humanização, a produção literária atua “no subconsciente e no inconsciente” (CANDIDO, 2011, p. 177), e é nela que o leitor verá refletido, ou não, as ideias que ele preconiza como corretas ou incorretas. Sendo assim, é importante compreender a humanização como “O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida [...]” (CANDIDO, 2011, p. 182).

Ademais, a conscientização e o empoderamento tendem a caminhar de lado a lado com a humanização. Isso porque, uma vez expostos novos modos de viver e de relações humanas por via da literatura, esta estará servindo como uma forma de conhecimento, e o leitor, ao conhecer e reconhecer as múltiplas formas de expressão, estará possivelmente apreendendo elementos de empoderamento. Nesse processo, cabe ao leitor utilizar da sua criatividade e vivência, atreladas aos letramentos existentes, e reconhecer a si como sujeito de subjetividades válidas (RAMALHO, 2016). Empoderamento, constitui-se, enquanto um movimento de emancipação, segundo Joice Berth (2019), em dar poder ou capacitar com instrumentos de validação os grupos oprimidos, a exemplo de mulheres, negros e negras, pobres; sendo este, pois, um ato subjetivo e intrínseco ao sujeito.

A literatura é constituída pela subjetividade e pela capacidade do leitor de utilizar de diversos conhecimentos de mundo para compreender e interpretar aquele texto. Em sala de aula, com o auxílio do professor-mediador, o aluno consegue criar novas conexões a partir de suas opiniões em comparação com as dos outros colegas, expondo o que concorda e o que não concorda. Sendo assim, o texto literário pode ser utilizado como um elemento para expressar sentimentos, visões e considerações sobre a vivência social.

Entretanto, a realidade tem mostrado que as aulas de literatura no ensino básico, por força de certa simplificação didática, têm prezado pelas “[...] biografias de autores, as características de épocas, os resumos [...]” (BRASIL, 2018, p. 499), refletindo, por conseguinte, num desinteresse sistemático dos discentes, visto que não é interessante para leitores que vivenciam outras eras, novas formas de leituras e buscam, acima de tudo, identificarem-se com o que está ali exposto.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que rege a educação brasileira, é no Ensino Médio que os jovens intensificam as relações entre o conhecimento e seus sentimentos, capacidades intelectuais e criativas, aprofundam os vínculos sociais e afetivos. É destacado ainda, na BNCC, que a arte, enquanto



conhecimento humano, contribui na evolução da autonomia reflexiva, refletindo numa perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida (BRASIL, 2018). Dentro dos cinco campos de atuação social do estudante, a literatura está inserida no campo artístico, cujo objetivo é contribuir com a apreciação estética, “[...] significativa para a construção de identidades [...]” (BRASIL, 2018, p.489). Sendo assim, a literatura deve permanecer como objeto central nas aulas, conforme expõe o documento. A literatura, com destaque para as produções de autoria feminina, é um exemplo de relevante elemento para a formação cidadã dentro de sala de aula. A partir dos textos literários, os alunos poderão conhecer outras vivências além da sua, ou mesmo reconhecer, ainda, a si próprio.

Ao citar a literatura escolarizada, Cosson expõe que, em muitas situações, as aulas de literatura se resumem “à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente [...] Os textos literários, quando aparecem, são fragmentos e servem *prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes*” (COSSON, 2009, p. 21, grifos nossos). Em contraposição ao que expõe Cosson e considerando o que aponta a BNCC, as aulas de literatura podem abrir espaço para debates sobre outros assuntos além da própria literatura, como a política, a pobreza e a sexualidade, considerando que a literatura “enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. [...] ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir” (BRASIL, 2018, p. 499).

Dessa forma, o presente trabalho partiu da inquietação nascida durante as aulas de literatura afro-brasileira, na graduação em Letras/UEPB, as quais buscaram dar visibilidade a textos pouco conhecidos, lançando mão de propostas para que futuros professores pudessem levar essa literatura à sala de aula e, mais do que somente cumprir o currículo escolar, permitir o conhecimento, a identificação e o empoderamento de alunos sobre questões raciais e sexuais. Por ocasião da pós-graduação, na disciplina de Literatura e Ensino, vimos a possibilidade de ampliar o foco de estudos resultante deste trabalho. Segundo Castro (2017), o que caracteriza um texto como literário não é somente a sua estética, mas, além disso, os espaços que ele circula, bem como a receptividade de seus autores. Logo, conforme expõe Evaristo (2009), numa sociedade que silenciou direta ou indiretamente vozes e identidades, torna-se relevante observar como essa representação é posta na literatura contemporânea e como auxilia na desconstrução de preconceitos.

Em função de um ensino literário inclusivo, este trabalho tem por objetivo propor atividades de leitura literária a partir do texto “Beijo na face”, de Conceição Evaristo, para alunos de terceiro ano do Ensino Médio. Como objetivos específicos, busca-se exercitar a leitura literária na perspectiva do letramento; além de conscientizar e empoderar alunos e alunas sobre as múltiplas raças e sexualidades, visto que a narrativa discorre sobre uma mulher negra que descobre o amor em outra mulher negra. Parte-se dos pressupostos expostos nos documentos oficiais, uma vez que é no ensino médio que os discentes poderão melhor “Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais da linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições [...]” (BRASIL, 2018, p. 492).

A pesquisa constitui-se como qualitativa (GOLDENBERG, 2004), pois é um estudo que consiste na descrição detalhada de situações que buscam compreender o sujeito em suas próprias especificidades. Segue ainda na linha do interpretativismo (BORTONI-RICARDO, 2008), uma vez entender que a sala de aula se constitui como um espaço privilegiado para a pesquisa qualitativa que preza pela interpretação.

Considera-se, pois, descritivo-interpretativa, e recorre a outros teóricos para embasar a argumentação, conforme defendem Marconi e Lakatos (2003).

O trabalho está dividido em tópicos e subtópicos, espaços em que se buscará: introduzir, como foi feito; apresentar a metodologia do trabalho; situar a literatura afro-brasileira e a literatura LGBT+<sup>1</sup> e qual a sua importância, buscando evidenciar os caminhos escolhidos por Conceição Evaristo ao dar voz a personagens LGBT+; discorrer sobre o letramento literário; e por fim os resultados e discussões, em que se buscará apresentar uma proposta de sequência básica definida por Cosson (2009).

A relevância e justificativa desta pesquisa situa no fato que, historicamente, a educação, a literatura e a cultura eram bens destinados às elites (PERRONE-MOISÉS, 2016); logo as vivências, costumes e tradições representadas não eram acessíveis ao público geral. Dessa forma, ao ocupar espaços, esse público precisa encontrar traços culturais, educacionais e literários que os representem. Logo, é preciso que se dê destaque a escritos femininos, negros e LGBT+, pois as escolas não são mais ambientes homogêneos como se pensou outrora constituir-se.

Sobre a literatura selecionada, com foco na temática negra, Gomes (2002) expõe que as escolas ainda utilizam da identidade negra, bem como da literatura com protagonismo negro, numa perspectiva de estigmatização e discriminação, distanciando o leitor de uma identificação e reconhecimento. Sobre uma literatura com protagonismo LGBT+, pouco se sabe sobre essa inserção. Numa breve pesquisa no Google Acadêmico<sup>2</sup>, nas duas primeiras páginas se observou que pesquisadores criam propostas para as aulas de literatura, mas os livros didáticos continuam optando por não inserir<sup>3</sup>.

## **2 POR QUE UMA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E DE REPRESENTAÇÃO LGBT+?**

### **2.1 O valor da identidade representada**

Para Stuart Hall, no texto *A identidade cultural na pós-modernidade* (2006), as identidades modernas estão fragmentadas, visto que anteriormente elas eram definidas somente a partir de critérios únicos, intrínsecos ao sujeito. Por outro lado, Hall expõe que são múltiplos os critérios que formam a identidade – priorizada como identidade cultural, pois é afetada pela globalização, pelos novos conceitos de raça, sexualidade, gênero etc. (HALL, 2006). O citado autor defende três ideias centrais para identidade: “a) sujeito do Iluminismo, b) sujeito sociológico e c) sujeito pós-moderno” (HALL, 2006, p. 10).

O primeiro diz respeito a um sujeito centrado, consciente da razão, preso ao ideal antropocêntrico, ou seja, individualista. O segundo sujeito parte da ideia de que este não é autônomo e autossuficiente, mas sim dependente das relações com outros, que “mediavam [...] os valores, sentidos e símbolos” (HALL, 2006, p. 11). É, para o teórico, uma identidade interativa. E ainda se preza pela ideia individualista, mas a

<sup>1</sup> Optou-se por utilizar a sigla LGBT+ (Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais +) para que haja uma leitura mais fluida. A atual sigla é LGBTQIAPN+ (Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, queers, intersexos, assexuais, arromânticas, agênero, pansexuais e não-binárias +), mas está em constante transformação, visto que busca representar o máximo de sujeitos marginalizados.

<sup>2</sup> Nas duas primeiras páginas de resultados do Google Acadêmico foram encontrados seis artigos que propunham discorrer sobre a inserção da literatura LGBT+ em sala de aula: fosse no contexto da formação infantil ou no ensino fundamental e médio.

<sup>3</sup> MENDONÇA; REIS (2019).

interação social é levada em consideração e influencia na identidade. Nesse âmbito, o sujeito se molda e se encaixa nos espaços em que vive, o que, por fim, fragmenta-o.

Dá-se origem, por conseguinte, ao terceiro sujeito, de identidade pós-moderna. A fragmentação parte das mudanças subjetivas dos espaços, dos sujeitos e das instituições, tornando o processo de identificação “[...] provisório, variável e problemático” (HALL, 2006, p. 12). Como consequência, formulam-se sujeitos que buscam nos mais diversos espaços e instituições suas identidades e suas representações. A literatura é, de fato, uma dessas instituições – embora subjetiva.

Em função desse contexto, marcado por mudanças sociais, culturais, artísticas, filosóficas, científicas e estéticas a traçarem novos valores e regras, imprecisão, individualismo, pluralidade, mistura do real e do imaginário que se criam os mais diversos “catálogos” literários, como: a literatura afro-brasileira, literatura LGBTQ+, literatura de autoria feminina, literatura indígena etc. Não se deve observar tais definições numa perspectiva negativa, pois essas ramificações suscitam debates frutíferos nas mais diversas áreas e, mais do que qualquer outra coisa, permitem a identificação.

Numa perspectiva semelhante ao que propõe Stuart Hall, Zygmunt Bauman, em *Identidade* (2005), expõe que a globalização teve participação fundamental na transformação social, afetando as estruturas estatais, o trabalho, as relações entre os sujeitos, a vivência coletiva. Essas transformações desestruturam as relações, pois causam a sensação de instabilidade, transformando o sujeito em objeto. A transformação do sujeito em objeto traz como consequência marginalização e exclusão, como ocorre na sociedade brasileira.

Levando em consideração a fragmentação exposta por Hall, observa-se muitas discussões sobre o que é identidade, o que confirma ou nega uma identidade dentro dos mais diversos espaços. Djamila Ribeiro elenca no livro *Lugar de Fala* (2017) as instituições destinadas às identidades negras. O corpo feminino negro, essencialmente, ocupa lugares subalternos, sendo silenciado nas instituições – como escola, trabalho, transportes, na ficção, seja cinematográfica, televisiva ou na literatura – e nos discursos. O referido lugar de fala está assimilado aos movimentos sociais, principalmente aqueles em que o negro esteve à frente. Sua função primordial é destacar quem fala, como fala e por qual razão fala.

Observa-se, do ponto de vista das práticas sociais, que, por muito tempo, o exercício da escrita era destinado a somente a uma parcela da população: homens brancos, heterossexuais letrados da elite. A prática da escrita era negada às mulheres, sobretudo às negras, e aquelas que desejassem escrever, restava optar por pseudônimos, como foi o caso das irmãs Brontë, na Inglaterra do século XIX (BENTO, 2019). Por outro lado, romancistas como Mary Shelley (1797-1851) e Virginia Woolf (1882-1941) no Reino Unido, contistas como Kate Chopin (1851-1904) e Toni Morrison (1931-2019), nos Estados Unidos, e Paulina Chiziane (1955) e Lília Momplé (1935), em Moçambique, embora não tenham utilizado de pseudônimos, enfrentaram ondas de repressão em seus países, precisando perseverar e persistir até obterem sucesso e serem reconhecidas. No atual cenário, verifica-se que tais autoras e suas escritas ganharam o reconhecimento de que as suas produções literárias também são ferramentas de estudo e empoderamento feminino.

Em contexto brasileiro, a literatura escrita por mulheres ganhou espaço na segunda metade do século XX, embora, anterior a isso, houvesse mulheres trilhando caminhos e furando a bolha do patriarcado. Maria Firmina dos Reis, autora de *Úrsula* (1859), e Carolina Maria de Jesus, autora de *Quarto de Despejo* (1960), são exemplos

da literatura afro-brasileira, cujos maiores destaques se dão quando se leva em consideração o fator da raça: duas mulheres negras que não faziam e nem fazem parte do cânone literário publicando, dando voz ao seu povo, discorrendo sobre a vivência do feminino preto em um país racista.

No decorrer da história, cada vez mais, abrem-se as portas para que mais escritoras publiquem, inclusive as escritoras negras. Na segunda metade do século XX, após a ascensão dos movimentos sociais<sup>4</sup>, periódicos são criados, destinados à literatura afro-brasileira, a exemplo dos *Cadernos Negros* (1978). A Conceição Evaristo foi uma das escritoras publicadas nesse periódico, dando-lhe visibilidade para ser reconhecida como uma das maiores romancistas e contistas do Brasil.

Assim como os textos das escritoras citadas permitem uma análise de seus países, os escritos de Evaristo também permitem sobre o Brasil. É possível observá-los enquanto objetos de representação, de conscientização e empoderamento do povo negro. Sua literatura, através de uma linguagem simples, revela-se afetuosa e crua. De modo simbólico, é um tapa no rosto para alguns e um afago para outros.

Contudo, referir/afirmar uma identidade, nem sempre, significa que ela será reconhecida, pois ela é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13). Daí a relevância do estudo, conforme aponta a Lei Federal 10.639/03, alterada pela Lei nº 11.645/08, propondo novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Assim, a orientação é que os professores devam ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos. Faz-se necessário não somente pautar, mas garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira, de modo ir de encontro a preconceitos e discriminações raciais no Brasil.

## 2.2 Por uma literatura afro-brasileira

Ainda que, como defende Rösing (2018), os leitores já não leiam somente os clássicos, as faculdades tendem a continuar formando professores de literatura pautados no ensino de literatura canonizada, com protagonismo branco e normativo, com vivências estagnadas no século XIX. Com algumas exceções, a excelência literária, segundo as instituições de ensino superior, está estagnada nas obras canonizadas, conforme expõe a teórica citada.

Somam-se, assim, diversos fatores que causam a exclusão: antes a literatura não era feita pela e para a massa; não havia um protagonismo divergente e transgressivo, não se liam mulheres, – pois essas “não escreviam”<sup>5</sup> – não se conheciam personagens negros, não se conheciam personagens LGBTQs+. De fato, é de conhecimento acadêmico obras<sup>6</sup> que inserem o público citado, mas essas obras não extrapolam os ambientes universitários.

Dentro das universidades, nas disciplinas de literatura, o discente conhece obras como *O Cortiço* (1890) e *Bom-Crioulo* (1895), em que o negro está presente,

<sup>4</sup> Segundo Green (1999), os movimentos negros, feministas e LGBTQs foram os pioneiros na luta por direitos e reconhecimento.

<sup>5</sup> Sabe-se que mulheres escreviam, mas poucas chegaram às editoras, publicaram e foram reconhecidas (PRIORE, 2004).

<sup>6</sup> Os manuais de historiografia literária destacam clássicos da literatura brasileira: *Senhora* (1874); *A Escrava Isaura* (1875), *Navio Negreiro* (1880), *Bom-Crioulo* (1895) e *Clara dos Anjos* (1948).

mas se segue a chave analítica do período, utilizando em demasia de uma escrita cientificista e animalizada. Pesquisadores como Leonardo Mendes e Alessandra El Far<sup>7</sup> buscam ressignificar tais textos, observando-os sob o viés de uma literatura pornográfica. Todavia, percebe-se que essas pesquisas permanecem no contexto universitário.

No contexto da literatura afro-brasileira, o pesquisador Proença Filho (2004, p. 161, grifos do autor) destaca que se pode analisar os textos com personagens negros sob duas perspectivas: “*a condição negra como objeto, numa visão distanciada, e o negro como sujeito, numa atitude compromissada*”. Portanto, textos de literatura brasileira apresentados nas universidades, aqueles canonizados como os já citados anteriormente, não buscam apresentar o negro numa visão compromissada, visto que os textos com personagens afrodescendentes, como já dito, eram feitos pela elite branca.

Para Alfredo Bosi, em *Narrativa e Resistência*, o conceito de resistência está intimamente atrelado à ética. Para o teórico, “Resistir é opor a força própria à força alheia” (BOSI, 2002, p. 118). Na prática literária, a resistência se dá a partir de duas maneiras, ainda segundo Bosi (2002, p. 120): “a) a resistência se dá como tema; b) a resistência se dá como processo inerente à escrita”. Sendo assim, a literatura afro-brasileira, segundo os pressupostos de Evaristo (2009), apoia-se numa vertente de resistência, pois vai de contrário aos textos canonizados. No texto “Literatura afro-brasileira e negritude – uma experiência de leitura”, Costa (2009) traz uma discussão sobre as obras que se encontram no cânone e que podem ser fontes de um trabalho pertinente. A autora frisa:

Por outro lado, também é possível de identificar na produção literária nacional, das mais diversas épocas, uma série de textos literários que põem em foco não só a ideia de ruptura com o modo de pensar até então quanto à condição do negro, como ainda veiculam o tom de denúncia por meio de uma posição declaradamente assumida com o processo de afirmação e consciência da busca de uma revalorização e afirmação cultural da cultura do negro e, conseqüentemente, de sua valorização histórica e individual, aspectos recorrentes na obra de escritores como Castro Alves (*O navio negreiro*), Jorge de Lima (*Essa nega fulô*), Cruz e Sousa (*O emparedado*); Josué Montelo (*Os tambores de São Luís*), entre outros (COSTA, 2009, p. 143).

Do ponto de vista da representação do negro em obras de autoria negra, ademais, Evaristo destaca que:

Pode-se dizer que um sentimento positivo de etnicidade atravessa a textualidade afro-brasileira. Personagens são descritos sem a intenção de esconder uma identidade negra e, muitas vezes, são apresentados a partir de uma valorização da pele, dos traços físicos, das heranças culturais oriundas de povos africanos e da inserção/exclusão que os afrodescendentes sofrem na sociedade brasileira (EVARISTO, 2009, p. 19-20).

---

<sup>7</sup> Alessandra El Far é uma professora da USP e sua pesquisa analisa a literatura naturalista num viés pornográfico: (Os romances que o povo gosta: o universo das narrativas populares de finais do século XIX, 2010); Leonardo Mendes é um professor da UERJ e, assim como El Far, pesquisa sobre a literatura da Belle Époque sob a chave pornográfica: (Mulheres que liam “livros para homens” no fim do século XIX, 2021).

A propósito, obras literárias com atitude compromissada existiram nos períodos anteriores, como a de Luís Gama e Lima Barreto, todavia ascendem após ações de movimentos sociais<sup>8</sup> – décadas de 50, 60 e 70 – que não são comentados nas aulas ou, quando se fala, é de forma indiferente. As obras representam o negro a partir de uma vivência real, crua e não romantizada. Sobre o período, assim destaca Proença Filho:

O posicionamento engajado só começa a corporificar-se efetivamente a partir de vozes precursoras, nos anos de 1930 e 1940, ganha força a partir dos anos de 1960 e presença destacada através de grupos de escritores assumidos ostensivamente como negros ou descendentes de negros, nos anos de 1970 e no curso da década de 1980, preocupados com marcar, em suas obras, a afirmação cultural da condição negra na realidade brasileira. As vozes continuam nos anos de 1990 e na atualidade, embora com menor presença na repercussão pública (PROENÇA FILHO, 2004, p. 176).

Observa-se no discurso do citado teórico o que foi pontuado: a literatura continuou a ser produzida após o Romantismo, Realismo e Naturalismo, mas sobre ela pouco se comenta. Algumas perguntas circundam o professor de literatura: era a literatura estereotipada mais interessante? A literatura afro-brasileira não é interessante para os leitores? Até que ponto o desinteresse finda e se torna preconceito?

Sendo assim, problematizar tais questionamentos e desconstruí-los é essencial, uma vez que essa literatura é uma literatura de excelência, vide os prêmios recebidos por vários autores como Solano Trindade e Conceição Evaristo<sup>9</sup>. É importante ainda disseminar os escritos desses sujeitos, mostrando que suas obras são tão importantes e necessárias como de autores canonizados como Machado de Assis, Aluísio de Azevedo, José de Alencar e Jorge Amado.

### 2.2.1 *Conceição Evaristo e a sua escrevivência*

Graduada em Letras pela UFRJ, mestre pela PUC/RJ e doutora pela UFF, Conceição Evaristo possui vasta produção acadêmica e literária, discorrendo em ambas as linhas sobre a posição do negro na literatura. No âmbito literário, publica desde a década de 1990 títulos que passeiam sobre a realidade negra no Brasil, que valoriza as raízes africanas e, acima de tudo, ressalta as subjetividades pertencentes às mulheres negras brasileiras.

Publicou *Ponciá Vicêncio* (2003), *Becos da memória* (2006), *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), *Olhos d'água* (2014) e *Histórias de leves enganos e parecenças* (2016), sempre com uma linguagem acessível e afetuosa, aproximando leitores até então desatentos sobre a necessidade de personagens negras. Para a autora, é impossível desassociar o seu corpo negro dos seus textos, pois todas as obras

[...] tem uma autoria, um sujeito, homem ou mulher, que com uma “subjetividade” própria vai construindo a sua escrita, vai “inventando, criando”

<sup>8</sup> A exemplo de o Movimento negro, o feminista e o LGBT, principalmente oriundos dos Estados Unidos.

<sup>9</sup> Solano Trindade recebeu a Ordem Ao Mérito Cultural, assim como Raquel Trindade e Conceição Evaristo. Esta última, além do prêmio citado, ganhou o Prêmio Jabuti, no ano de 2015, pelo livro de contos *Olhos d'água*.

o ponto de vista do texto. Em síntese, quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção, não me desvinculo de um “corpo-mulher-negra em vivência” e que por ser esse “o meu corpo, e não outro”, vivi e vivo experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta. As experiências dos homens negros se assemelham muitíssimo às minhas, em muitas situações estão par a par, porém há um instante profundo, perceptível só para nós, negras e mulheres, para o qual nossos companheiros não atinam (EVARISTO, 2009, p. 18).

É visível, em suas narrativas, mulheres afrodescendentes que ainda são marginalizadas, mas contam a partir de suas perspectivas as suas vivências; possuem voz e ressignificam o que é belo ou feio, o que é moral e imoral. Utilizando da própria experiência, Evaristo nomeia a sua escrita de “escrevivência”, “termo alcunhado [...] para descrever a sua escrita que nasce no cotidiano, das lembranças, da experiência de vida e do entrelaçamento de histórias das mulheres negras” (OLIVEIRA, 2020, p. 26).

Em *Olhos d'água* (2014), o leitor se depara com histórias de mulheres e homens negros que vivem em favelas, são abusados física e psicologicamente por outros e por eles mesmos; algumas narrativas possuem nomes comuns no Brasil, como Maria e Ana, aproximando o leitor dos textos. Em “Beijo na face” é narrada a dualidade que permeia a vida de Salinda, mulher que encontra em outra mulher o amor e o afeto que não encontrara num casamento heterossexual.

Segundo Santos (2017, p. 12), no texto em questão dialogam de forma intercalada “[...] prazer e amor, em que o homem não está incluído, formando uma contraposição entre o erotismo homossexual e a família monogâmica heterossexual” em que não há qualquer demonstração de “[...] desejo e afeto”. Salinda vive em um mundo controlado por homens e um dos seus maiores medos é perder os filhos para o marido. Devido ao medo, permanece casada e escuta do marido ameaças como “Tomar as crianças, matá-la ou suicidar-se deixando uma carta culpando-a” (EVARISTO, 2014, p. 33).

Salinda se acostumou com pouco; estava aprendendo a entender as declarações de amor no não dito, em “[...] um simples piscar de olhos, por um sorriso ensaiado na metade das bordas de um lábio, por um repetir constante do *eu te amo*, declaração feita, muitas vezes, em voz silenciosa [...]” (EVARISTO, 2014, p. 32, grifos da autora). Ademais,

No princípio a aprendizagem lhe custara muito. Acostumada ao amor em que tudo ou quase tudo pode ser gritado, exibido aos quatro ventos, Salinda perdeu o chão. Habituada ao amor que pede e permite testemunhas, inclusive nas horas do desamor, viver silente tamanha emoção, era como deglutir a própria boca, repleta de fala, desejosa de contar as glórias amorosas. E por que não gritar, não pichar pelos muros, não expor em outdoor a grandeza do sentimento? Não, não era a ostentação que aquele amor pedia. O amor pedia o direito de amar, somente (EVARISTO, 2014, p. 32).

A vivência da personagem possivelmente representa a realidade de mulheres brasileiras presas a inúmeras amarras sociais e que precisam aceitar o amor de forma velada, entre o não-dito, o toque tímido e velado. Dentro da ficção e fora dela, encontra-se uma aversão de representar mulheres negras além dos estereótipos, por vezes preferindo reciclar figuras femininas negras de obras com viés escravocrata cuja representação parte de uma visão racista (EVARISTO, 2009).

Por um caminho contrário, Evaristo dá protagonismo a mulheres que possuem altivez, encontram em si e em suas semelhantes força para renascer e não sucumbir ao patriarcado e ao machismo. Salinda, personagem do conto “Beijo na face”, encontra na tia, sua maior confidente, e na amante o apoio que precisava para enfrentar o marido. Ao olhar-se no espelho, viu a outra, encontrando a força que une a ambas, “[...] um amor entre duas iguais” (EVARISTO, 2014, p. 35).

É visível na escrita de Evaristo uma representação valiosa do corpo negro feminino. Além disso, seu texto expõe violências e não as romantiza. Desse modo, o protagonismo afro-brasileiro percorre todas as suas narrativas em figuras de mães, filhas, tias, avós, crianças e adolescentes, meninos e homens, alguns ainda com a ferida da questão racial aberta, lidando com subjetividades intrínsecas a si e ao universo em que vivem.

### 2.3 Por uma literatura com representação LGBTQ+

Assim como as literaturas de temática negra, a literatura com protagonismo LGBTQ+ existiu anterior ao período de reivindicação por reconhecimento e voz. Portugal e Brasil, ainda que com visões conservadoras, tiveram obras importantes para os estudos da chamada literatura homoerótica. Obras como *O Cortiço* (1890), de Aluísio de Azevedo e *Bom-Crioulo* (1895), de Adolfo Caminha, mostram os primeiros personagens “desviantes” da literatura brasileira em textos canonizados, conforme explicita Castro (2017). A literatura homoerótica<sup>10</sup>, a qual preferiu-se chamar LGBTQ+ no presente trabalho, assim como a literatura de autoria feminina e afro-brasileira, buscou ressignificar a existência desse grupo marginalizado, fazendo do texto literário um caminho para o direito de existir, de acordo com Moira (2022).

Em Azevedo (1890), o leitor conhece Albino, homem afeminado que vive entre as mulheres lavadeiras – profissão que também se torna sua. Há ainda as personagens lésbicas nas figuras de uma jovem virgem e uma prostituta. Já em Caminha (1895), o leitor conhece Amaro, homem gay negro que é admirado por muitos, mas tem o peso da raça e da sexualidade sob sua vivência. Tem-se, ainda, Aleixo, o jovem pelo qual Amaro se apaixona, que em um contexto contemporâneo pode ser observado como bissexual. Embora sejam textos que compactuem com as visões naturalistas, são obras<sup>11</sup> importantes para que se reconheça o período e os sujeitos que ali habitavam.

Já nos últimos anos do século XIX, é publicado *O Retrato de Dorian Gray* (1890), na Europa, bem como *Maurice* começa a ser escrito, mas só é publicado em 1971, após a morte do seu autor. No Brasil aparecem textos como “Pílades e Orestes”, de Machado de Assis, “Frederico Paciência”, de Mário de Andrade, todavia todos prezam por uma interpretação entrelinhas, pois não se declara um amor entre dois homens ou duas mulheres nesses textos (GREEN, 1999).

Segundo João Silvério Trevisan, autor de *Devassos no Paraíso* (2018), muita literatura se produziu nas primeiras décadas do século XX, mas pouco se fala e pouco se mostra sobre tais textos. Por ser uma fase de experimentação, autores como Oswald de Andrade e Mário de Andrade se arriscaram em temáticas frágeis e pouco debatidas. Oswald de Andrade, ainda mais mordaz, criou personagens gays e

<sup>10</sup> Nome dado à literatura que discorra sobre personagens que fazem parte da sigla em questão.

<sup>11</sup> Existem outros textos que são observados sob o viés homoerótico, como “O Menino do Gouveia”, publicado no *Jornal O Rio Nu*, do autor Capadócio Maluco; obras como de Alfredo Gallis, autor português que escrevia sob o pseudônimo de Rabelais e que teve obras com teor transgressivo publicadas em solo nacional.



lésbicas, mas sempre sob a perspectiva que tais traços pertenciam à degradação burguesa (TREVISAN, 2018).

No capítulo 22 do livro em questão, Trevisan faz um apanhado dos textos literários e jornalísticos produzidos no fim do século XIX e durante todo o século XX. Porém afirma que a literatura com personagens homoeróticos era produzida desde Gregório de Matos (TREVISAN, 2018). Já nas décadas de 30 e 40 do século passado, a produção ocorreu de forma mais intensa, embora esses textos não chegassem aos ambientes acadêmicos.

Após um longo período de movimentação social, as literaturas com protagonismo negro e LGBTQ+ ascendem, todavia não ocupam espaços como as outras ocupam. Sob o medo da repressão exercida na ditadura militar brasileira, esses textos eram disseminados de forma clandestina; eram passados de mão em mão em pequenas reuniões, como aponta James Green (1999) no livro *Além do carnaval*.

É sabido que, assim como muitos textos considerados imorais se “perderam” durante os anos muitos textos com menos de 70 anos, não somente por serem transgressivos e um verdadeiro afronte ao sistema da época, mas também por optarem por representar pessoas que existiam, mas que eram silenciadas. Assim, como expõe Ferreira (2021), quando se silencia alguém, busca-se reafirmar a sua inexistência.

Portanto, o papel do pesquisador é resgatar esses textos, dar-lhes voz, apresentá-los às novas gerações, observá-los enquanto objetos de estudo carregados de subjetividades, de considerações ponderadas num contexto diferente, com opiniões e argumentos divergentes, com visões diferentes. Com efeito, ao se estudar ou ler uma literatura afro-brasileira com representação LGBTQ+, o pesquisador ou o simples leitor poderá compreender que o universo aborda mais do que somente personagens heteronormativos.

Sendo assim, ao disponibilizar um texto com as temáticas citadas, ou seja, afro-brasileira com representação LGBTQ+, o professor estará, assim como defende Antonio Candido em “O Direito à Literatura” (2011, p.177), possibilitando a efetivação de um dos papéis da literatura que é o de permitir ao sujeito viver dialeticamente, pois “Os valores que a sociedade preconiza, ou os que consideram prejudiciais, estão presentes nas mais diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática”. A sala de aula, pela sua condição de espaço da diversidade, não deve se eximir em possibilitar uma educação inclusiva à luz da diversidade.

### **3 DISCUTINDO “BEIJO NA FACE”: LAÇOS ENTRE FICÇÃO E REALIDADE**

#### **3.1 A proposta apresentada: a leitura sob o viés do letramento literário <sup>12</sup>**

A literatura de Conceição Evaristo tem ganhado destaque nos mais diversos campos. Seja na teoria ou na literatura do imaginário, suas obras possibilitam ao leitor laços entre a realidade e o mundo ficcional, ocasionando reflexões. Por esse caminho, interessante é a criação de uma sequência básica utilizando da produção da autora, refletindo sobre temáticas, estética e práticas sociais. Apoiado na Base Nacional Comum Curricular em relação ao ensino de literatura, a proposta de intervenção está organizada para 07 aulas, nas quais serão apresentadas autora e obra, bem como aspectos do gênero conto e a leitura do texto “Beijo na face”.

---

<sup>12</sup> O Plano de trabalho encontra-se no apêndice.

Conforme defende Rösing (2018), os alunos, embora utilizem de outros meios midiáticos, podem fazer uso de variadas formas de leituras e de representações gráficas que extrapolam a narração. Por esse caminho, o livro impresso não deve ser abolido das aulas de literatura, pois ele é o protagonista. Sendo assim, o professor pode utilizar de diferentes meios além do livro impresso, sem tirar o valor da obra.

Quanto ao exercício de leitura, o letramento literário, dentro das aulas de literatura, atua como uma ferramenta de inserção e ressignificação do que é aula de literatura, pois o texto literário possui dupla função: serve para ensinar a ler e a escrever e a formar o sujeito culturalmente enquanto cidadão. Dentro das escolas, essas aulas ficam à parte da língua portuguesa, dificultando que o discente compreenda que ambas as áreas estão interligadas.

Tratando-se do letramento literário, a literatura terá protagonismo eminente e possui, “uma relação singular com a escrita” (SOUZA e COSSON, 2011, p. 102). Na literatura, o leitor estará compreendendo a escrita a partir dela mesma, aplicando os seus múltiplos letramentos na produção literária, dando sentido aos mundos através das palavras, dialogando com o espaço e com o tempo.

Diante dos percalços encontrados nas aulas de literatura, Cosson (2009) propõe um modelo de sequência básica cuja função é propor ao professor algumas ferramentas para o ensino de literatura. O autor descreve a sequência em quatro momentos, sendo eles: a Motivação, a Introdução, a Leitura e a Interpretação.

No primeiro momento, o objetivo está em preparar o aluno para dialogar com o texto. Fica a critério do docente elaborar alguma espécie de *motivação* para despertar o interesse da turma. É preciso, entretanto, que não se tome muito tempo.

No segundo momento, a Introdução, o professor deve apresentar a autora do texto que será trabalhado em sala; tal apresentação pode retomar moldes das aulas de literatura anteriores: a necessidade de apresentação demorada de autor e obra. Ainda nesse momento que o professor pode apresentar capa e contracapa, permitindo à turma tocar, folhear, ler a orelha e a sinopse. Em conjunto, essas duas situações buscam situar o aluno na leitura, permitindo que a sua curiosidade seja aguçada.

No terceiro, a Leitura, diz respeito ao momento em que a turma em conjunto lê a obra e dialoga sobre suas percepções; não é interessante que o professor policie a leitura, que molde as opiniões dos discentes a partir das suas; o professor-mediador deve, acima de tudo, auxiliá-los em momentos de dificuldades. Ainda no momento da leitura, é preciso que se façam intervalos e que os alunos busquem apresentar as suas opiniões, defendam seus pontos de vista. Devem defender ainda se aquela é uma leitura que é válida ou não, pois ele é o protagonista. No intervalo entre a leitura e a interpretação, o professor pode expor sobre os elementos da narrativa literária, de modo que possa conhecer melhor o gênero.

A Interpretação, por fim, busca interligar o leitor à obra, e essa atividade se divide em dois momentos: o momento interior, cuja função é a compreensão de palavra por palavra, atingindo o ápice ao fim da leitura. Esta atividade não deve ser substituída por nenhum outro mecanismo pedagógico, como a busca por resumos do que será lido, bem como assistir a filmes no lugar da leitura. É durante a interpretação que o texto literário demonstra sua força.

Essas múltiplas interpretações levam em consideração o universo do aluno, o seu conhecimento de mundo, costumes, preceitos, relações familiares etc. De forma que essas múltiplas entradas dizem respeito a como o aluno absorve aquele texto, como ele compreende ou não o compreende. De modo ser possível constatar-se as possibilidades de humanização da literatura (CANDIDO, 2011).

As interpretações feitas devem ser compartilhadas com a turma, pois esses diálogos constroem e ampliam sentidos que anteriormente foram constituídos individualmente. A partir das diferentes visões e entendimentos, os alunos perceberão e ganharão “[...] consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (COSSON, 2009, p. 66). Ainda nesse âmbito das interpretações, é proposto que haja uma atividade com o objetivo de externalizar aquela leitura.

Partindo do que foi exposto, segue a proposta de sequência básica para uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, objetivando uma leitura do texto “Beijo na face”, de Conceição Evaristo, buscando discutir o texto tendo por foco a conscientização e o empoderamento.

### 3.1.1 *Motivação: usando as redes sociais para o letramento*

Em duas aulas (50 minutos), o professor deve instigar a curiosidade do aluno, buscando destacar a palavras-chave como mulher, protagonismo negro, empoderamento. Neste primeiro momento, o objetivo é apresentá-los ao termo empoderamento, captando também deles as suas compreensões sobre o que seria tal termo. A orientação é que os alunos utilizem seus celulares (caso os alunos não disponham de aparelho eletrônico, o professor pode usar o seu próprio) para acessar figuras e/personalidades e digam nomes de figuras que conhecem. Já na segunda aula, os alunos apresentarão de forma breve suas construções sobre as pesquisas. Será utilizado o notebook, o aparelho reproduzidor de slides, celulares dos alunos, canetas e quadro para possíveis destaques.

Partindo da ideia de que a aula de literatura não deve simplesmente ser interessante para o professor, mas para o aluno, propõe-se iniciar a primeira fase a partir de algo do interesse destes. Numa apresentação de slide, o professor deve colocar imagens de figuras femininas brasileiras e perguntar aos alunos o que eles assimilam ao observarem aquelas mulheres. Por exemplo, a ex-presidente Dilma Rousseff, Dandara, a figura que lutou pela emancipação do sujeito negro, as autoras Carolina Maria de Jesus e Clarice Lispector são exemplos que podem ser utilizados, entre outras.

Adentrando as questões do empoderamento, nesta primeira aula, o professor deve situar o aluno sobre o que é tal termo, utilizando do próprio dicionário da língua portuguesa. Segundo o *Aurélio* (2022), empoderamento é a ação ou o processo de empoderar-se; conquistar, adquirir consciência social e conhecimento, de forma a produzir mudanças a partir destas aquisições. Com o auxílio de definições voltadas para o corpo feminino, o professor pode utilizar do livro de Joice Berth (2019) para auxiliar na compreensão do termo em questão. Após as primeiras opiniões sobre as figuras expostas, o docente pode questionar se aquelas seriam símbolos de empoderamento para eles.

Feita a primeira exposição, o docente deve solicitar que os alunos busquem no *Instagram*, no *TikTok*, *Twitter* ou *Facebook* figuras que os representam: podem ser *booktoks* (leitores ávidos que expõem suas opiniões sobre os livros no aplicativo), dançarinos(as), figuras públicas, sejam famosas, políticas, jogadoras, *influencers*, enfim. Caso não possuam aparelhos celulares e as redes sociais, fica a critério do mediador questionar sobre figuras que os discentes conhecem e que os representem. A partir disso, o mediador questionará se aquelas figuras são símbolos de empoderamento para eles e, se sim, o que eles compreendem como tal.

Feito esse primeiro diálogo, adentrando a literatura, o professor deve solicitar aos alunos que visitem – caso haja – a biblioteca da escola e procurem obras cujas protagonistas ou autores são figuras negras. Numa situação em que escola não disponha de biblioteca, os alunos podem utilizar os celulares para fazerem pesquisas a respeito de livros com autoria e protagonismo negro, desde que o docente esteja lado a lado, mediando. Com os livros “em mãos”, o professor dividirá a turma em dois grupos e os provocará a partir de alguns questionamentos: *como é apresentada e representada a figura negra nos livros em questão? e como você chegou a essa conclusão? A capa, a sinopse, a descrição da autoria demonstram algo que embasou seu argumento?*

Já na segunda aula, com os celulares, os alunos podem pesquisar sobre títulos, como *Quarto de Despejo* (1960), *Úrsula* (1859) ou textos da própria Conceição Evaristo, ler e ouvir resenhas, discutir entre si para formular as respostas que não precisam ser elaboradas em demorado nem escritas. O objetivo é que os grupos apresentem a obra de forma breve e respondam de forma oral aos questionamentos feitos anteriormente. Ao fim, o professor poderá perguntar: *quem da vivência de vocês representaria bem esse personagem?* Busca-se, a partir disso, levar a obra literária para o contexto social do aluno, seja com figuras próximas como familiares ou figuras públicas que eles admiram.

### 3.1.2 Introdução: conhecendo o autor e obra

Nessa etapa, o objetivo está em apresentar a autora e a obra. Será utilizado o livro físico, a xerox, caneta e quadro para anotações, aparelho reproduzidor de slides, notebook, caderno e caneta para os alunos. (01 aula 50 min).

O professor apresentará a obra *Olhos d'água* (2014), passando o livro físico de mão em mão para que a turma possa observá-lo e folheá-lo com calma. De forma dialogada, o professor destacará alguns traços importantes da caminhada de Conceição Evaristo, evidenciando que ela ainda é uma autora viva e que permanece publicando. Nesse momento é importante fornecer “informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto” (COSSON, 2009, p. 60).

Sendo assim, o professor deve destacar a importância do termo “escrivência”, que está atrelado principalmente à ideia do corpo negro representado na literatura, que, como defende a autora, “não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa grande” e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (EVARISTO, 2007, p. 2). Neste contato entre alunos e obra, o mediador questionará aos alunos sobre quais seriam suas suposições sobre o texto; como o negro poderia estar representado ali.

É preciso que o professor justifique a escolha da obra, utilizando dela mesma para embasar seus argumentos, pois ao introduzi-la, o docente estará utilizando de uma ferramenta para despertar ainda mais a curiosidade da turma. Para aproximá-los ainda mais do texto utilizado, o professor pode, no aparelho reproduzidor de slides, abrir as redes sociais da autora, buscar por resenhas nas mais diversas plataformas. Ainda com o livro físico, questionará aos alunos o que eles compreendem a partir do título “Beijo na face”.

### 3.1.3 Leitura: questões raciais e sexuais observadas

O objetivo nessa etapa é a leitura na íntegra. Pode ser utilizado o livro, xerox do conto, ou o projetor de slides com trechos impressos pelo professor do conto para

que os alunos busquem discuti-los e extrair palavras-chave; quadro para anotações dessas palavras-chave (02 aulas de 50 minutos).

Neste terceiro momento, a leitura do texto deve ser feita em voz alta, cuja leitura oral seja permutada entre a turma. Feita essa primeira leitura, visto que o conto possui poucas páginas, o professor solicitará à turma que defina a personagem em poucas palavras e, a partir delas, pode-se anotar no quadro e questionar o que os levou até aquela definição. Esses momentos de diálogo são chamados de intervalos pelo teórico, cujo objetivo nada mais é do que o aluno possa expor suas opiniões sobre o texto.

O texto, como se sabe, discute sobre vivências femininas negras. Relata, ainda, sobre o amor entre duas mulheres. Caso tais palavras-chave não apareçam nos debates, o professor pode extraí-las no texto e perguntar ao grupo o que eles acham sobre tais temáticas. Busca-se evidenciar essas vivências reais na sociedade brasileira. O professor deve deixar em aberto para que os alunos exponham figuras femininas negras que se relacionam com outras mulheres. Mais do que nunca, pretende-se evidenciar as múltiplas relações pessoais, pondo em debate temas transversais como propõe a BNCC.

Na segunda aula, ainda utilizando desses intervalos, o professor deve discorrer sobre aspectos da estrutura do gênero conto (Elementos da narrativa literária). Depois, destacar trechos da narrativa e distribuir na sala; pedir que os alunos leiam e dialoguem sobre tais trechos. Aqui, destacamos alguns:

No princípio a aprendizagem lhe custara muito. Acostumada ao amor em que tudo ou quase tudo pode ser gritado, exibido aos quatro ventos, Salinda perdeu o chão. Habituada ao amor que pede e permite testemunhas, inclusive nas horas do desamor, viver silente tamanha emoção, era como deglutir a própria boca, repleta de fala, desejosa de contar as glórias amorosas. E por que não gritar, não pichar pelos muros, não expor em outdoor a grandeza do sentimento? Não, não era a ostentação que aquele amor pedia. O amor pedia o direito de amar, somente (EVARISTO, 2014, p. 32).

O trecho em questão abre espaços para diversos assuntos delicados como assédio, abusos, machismo; mas abre ainda para assuntos como o amor, a relação entre duas iguais; sobre a necessidade do amor LGBTQ+ ser vivenciado de forma velada, tímida e a razão do porque é preciso que isso aconteça. É interessante que o professor guie o debate, dando pequenos palpites para suscitar novos posicionamentos, considerações. Assim como o foco é dar voz ao texto de autoria feminina, é importante que se ouça principalmente as alunas meninas; o que não significa que os meninos serão excluídos. Vejamos outro trecho possível de ser destacado:

Tentando se equilibrar sobre a dor e o susto, Salinda contemplou-se no espelho. Sabia que ali encontraria a sua igual, bastava o gesto contemplativo de si mesma. E no lugar de sua face, viu a da outra. Do outro lado, como se verdade fosse, o nítido rosto da amiga surgiu para afirmar a força de um amor entre duas iguais. Mulheres, ambas se pareciam. Altas, negras e com dezenas de dreads a lhes enfeitar a cabeça. Ambas aves fêmeas, ousadas mergulhadoras na própria profundidade. E a cada vez que uma mergulhava na outra, o suave encontro de suas fendas-mulheres engravidava as duas de prazer. E o que parecia pouco, muito se tornava. O que finito era, se eternizava. E um leve e fugaz beijo na face, sombra rasurada de uma asa amarela de borboleta, se tornava uma certeza, uma presença incrustada nos poros da pele e da memória (EVARISTO, 2014, p. 35).

No trecho acima, os debates podem seguir os caminhos de questões raciais e femininas; principalmente a partir de um viés de empoderamento, visto que a personagem encontra na outra traços seus e compreende em si uma mulher única. Sugere-se questionamentos como: *no trecho em questão, a personagem feminina é representada a partir de qual perspectiva? E como é observar em outras mulheres partes de si?*

Pode-se falar, ainda, sobre laços familiares, visto que a tia de Salinda é sua maior confidente e apoiadora. Embarcado nesse assunto, pode-se falar sobre aceitação, pedindo que os alunos exponham as suas vivências a partir das temáticas expostas no texto.

Destaca-se que não é preciso, de fato, que os alunos sejam negros ou LGBTQ+ para discutir sobre a literatura afro-brasileira com representação LGBTQ+. O texto possibilita ter contato com a experiência do outro. Ter essa consciência é fundamental para a construção de uma educação para a alteridade e respeito à diversidade, pois os laços humanos não se constituem sozinhos, tampouco somente a partir dos critérios intrínsecos ao “eu”. As relações sociais que fundamentam a alteridade e o respeito à diversidade são construídas em conjunto, em sociedade, entre as diferenças.

### 3.1.4 Interpretação: tecendo reflexões sobre o texto

Nessa etapa, o objetivo é captar a interpretação dos alunos; ajudá-los a compreender que a construção de significados é feita de forma conjunta, através do diálogo – seja com os outros ou consigo. Será utilizado ainda o livro físico, xerox do conto, projetor de slide, aparelhos de celular para a produção dos vídeos; caneta e caderno para os que decidirem criar cartas ou qualquer exposição textual (02 aulas de 50 minutos).

A turma fará a sua interpretação do texto, que é nada mais do que a construção de sentidos oriundos da obra, num diálogo intrínseco entre leitor, autor e o próprio texto. Dividido em dois cenários, a interpretação pode ser interna e externa. Na interna, o entendimento e a interpretação acontecem entre aluno e texto. A obra literária demonstra a sua força enquanto ferramenta de representação, aproxima e sensibiliza o leitor, permitindo que ele se encontre, se identifique ou não. Ademais, as histórias do aluno, suas relações dentro e fora da escola possibilitarão diferentes interpretações num mesmo sujeito, e ao expor tais interpretações, ele perceberá que a leitura, embora seja sua e íntima, é um ato social. Isso porque o aluno possivelmente está conversando com o texto a partir dos seus múltiplos letramentos, colocando em prática suas vivências e vivências de outros, repensando situações e atitudes, concordando ou discordando com o que está ali exposto, pois esse é o papel da literatura (CANDIDO, 2011).

Já o momento exterior de interpretação é primordial para compreender o letramento literário e como ele difere a leitura literária escolarizada da literatura feita por puro e simples prazer – coisas que não estão desassociadas, mas que possuem objetivos diferentes. No âmbito escolar, professor e alunos partilham das interpretações construídas no momento interior, percebendo, por conseguinte, que “[...] são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” e de vivência (COSSON, 2009, p. 66).

Na primeira aula, o professor dividirá a turma em grupos e solicitará que discutam o texto como um todo, levando em consideração autoria, o livro, capa,

contracapa, as ideias apresentadas sobre o empoderamento, as assimilações feitas entre ficção e realidade. O objetivo é enriquecer as concepções, possibilitar novos entendimentos para trechos que não ficaram claros; que ponderem sobre opiniões e reforcem outras.

Já na segunda aula, de cunho ainda interpretativo, a atividade de encerramento proposta pode variar. Sugere-se a utilização de recursos das redes sociais, em que os alunos podem produzir vídeos para expor suas opiniões sobre a narrativa, destacando pontos que foram cruciais para o deleite e compreensão da narrativa. Podem ser solicitadas ainda que produzam cartas ou impressões escritas como poemas, letras de músicas, diários, enfim, sobre o tema de forma deixar em aberto que o aluno escolha como deseja se expressar, uma atividade que pode ser feita de forma individual ou em grupo.

Aceita a sugestão da produção dos vídeos nas redes sociais, o professor pode auxiliar na produção de um roteiro; os alunos podem encenar ou simplesmente assumir a postura de *influencer* e explicitar suas opiniões. Assim, os alunos farão a literatura circular, possibilitando, como exposto nas primeiras páginas do presente trabalho, vivenciar outras realidades, conscientizar e empoderar a si e aos outros.

Por fim, o trabalho de leitura torna-se cada vez mais relevante pela possibilidade de poder ser socializado com outros leitores, ampliando cada vez mais o leque de acesso ao texto e assim possibilitando a reflexão e a ressignificação de vozes invisíveis ou, até então, não ouvidas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo propor uma leitura do texto “Beijo na face”, de Conceição Evaristo, numa turma de terceiro ano do ensino médio. Buscou-se levar o texto como ferramenta para a conscientização e o empoderamento sobre questões relacionadas à raça e à sexualidade – dois aspectos possíveis de serem trabalhados em sala por meio da literatura, levando em consideração seu papel formador. A partir de um apanhado histórico sobre a prática literária no decorrer dos anos, evidenciou-se que o destaque dado ao corpo feminino foi ínfimo, bem como ao corpo negro.

Como *corpus* de estudo para a proposta de leitura em sala de aula, utilizamos uma obra da literatura afro-brasileira que representa o corpo feminino negro e LGBTQ+ mediante um protagonismo de forma positiva, não mais preso aos estereótipos, possibilitando a construção de uma consciência por via de uma leitura de reconhecimento e valorização do gênero e sexualidade.

A partir dos pressupostos sobre letramento literário, defendidos por Cosson (2009), formulou-se uma sequência básica, utilizando principalmente das ferramentas presentes no dia a dia dos alunos, dando sempre foco especial ao próprio texto literário.

Entendemos que a sala de aula é um espaço de inclusão em que todos devem fazer parte. Mais do que somente ir à escola, o discente precisa vivenciá-la, presenciar e participar das diversas manifestações que o ambiente proporciona. A aula de literatura, por tratar de subjetividades, permite que os alunos explorem suas concepções, suas interpretações e entendimentos de mundo.

Objetivou-se com esse trabalho, tornar conhecida uma narrativa cujos elementos estéticos e temáticos sejam passíveis de compreensão e entendimento para leitor na perspectiva do letramento. Sua contribuição está em não permitir que as pesquisas sobre literatura com representação do negro e representação LGBTQ+ se apaguem, muito menos que elas sejam retiradas das salas de aula, pois a literatura

forma leitores críticos e reflexivos sobre os mais diversos temas, ou seja, forma cidadãos para lidar com múltiplos universos além do seu próprio.

## REFERÊNCIAS

AURÉLIO. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba, Editora Positivo, 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei n. 10.639/2003. Brasília, **Diário da União**, 2003.

BENTO, Ruth de Oliveira. **A educação feminina e a subversão do papel social da mulher vitoriana no romance Jane Eyre, de Charlotte Brontë**. Guarabira: UEPB, 2019. (Trabalho de Conclusão de Curso). Disponível em: <<https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/23281>> Acesso em: 04 de out. de 2022.

BERTH, Joice. Empoderamento. *In*: **Feminismos Plurais**. São Paulo: Pólen, 2019.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOSI, Alfredo. Narrativa e Resistência. *In*: **Literatura e Resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 118 – 136.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. *In*: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171 – 193.

CASTRO, Mably Lopes de. Um breve histórico da literatura homoerótica no Brasil. *In*: **XII Jogo do Livro e II Seminário Internacional Latino-americano**. Minas Gerais: UFMG, 2017, p. 1 – 13.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

COSTA, Maria Suely da. “Literatura afro-brasileira e negritude – uma experiência de leitura”. *In*: LIMA, Tânia; NASCIMENTO, Izabel; OLIVEIRA, Andrey. Griots, culturas africanas: linguagem, memória, imaginário. Natal: Lucgraf, 2009.



EL FAR, Alessandra. Os romances que o povo gosta: o universo das narrativas populares de finais do século XIX. *In: Floema* – ano VII, n. 9. Bahia: UESB, 2010, p. 11-31.

EVARISTO, Conceição. Beijo na face. *In: Olhos d'água*, 2014, p. 32 – 37.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *In: SCRIPTA*, v. 13, n. 25. Belo Horizonte: PUC Minas, 2009, p. 17 – 31.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In: Z Cultural*. Rio de Janeiro: Mazza Edições, 2007, p. 1 – 3.

FERREIRA, Daniel Lira. **Clamantia Peccata**: Repressão e violência em “Aqueles Dois”, de Caio Fernando Abreu. Guarabira: UEPB, 2021. (Trabalho de Conclusão de Curso). Disponível em: <<https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/23489>> Acesso em: 02 de out. de 2022.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. *In: Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, v. 9, p. 38-47, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>> Acesso em: 27 de set. de 2022.

GREEN, James. **Além do Carnaval**: A homossexualidade masculina no Brasil do século XX. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDES, Leonardo. Mulheres que liam “livros para homens no fim do século XIX. *In: Histórias da literatura*: entre páginas da tradição vol. 1. Porto Alegre: Class, 2021.

MOIRA, Amara. O que é literatura LGBTQIA+? *In: Escrevendo o Futuro*. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/o-que-e-literatura-lgbtqia/>> Acesso em: 29 de out. de 2022.

OLIVEIRA, Priscila Soares de. **Literatura na educação básica**: o imaginário feminino em crônicas de Clarice Lispector e Conceição Evaristo. Guarabira: UEPB, 2020. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica). Disponível em: <<https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/22779>> Acesso em: 04 de out. de 2022.

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

PRIORE, Mary Del et al. **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. *In: Estudos Avançados*, v. 18, n. 50. Abril, 2004 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000100017>>. Acesso em: 28 de set. de 2021.

RAMALHO, Sérgio Gonçalves. Letramento literário indígena como empoderamento identitário em território semiárido. *In: FLIPA*, 2016.

RIBEIRO, Djamila. Lugar de Fala. *In: Feminismos Plurais*. São Paulo: Pólen, 2017.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. O que é qualidade no ensino de literatura? *In: Leitura e ensino: territórios em diálogo*. São Paulo: EDUC: Capes, 2018, p. 17 – 31.

SANTOS, Susyanne Ribeiro da Silva. **Um olhar reflexivo sobre a constituição da ancestralidade e da identidade negra na obra Olhos D'água, de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: UNILAB, 2017.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso**: A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

## APÊNDICE

### PLANO DE TRABALHO

Disciplina: Língua portuguesa/literatura.

Conteúdo: Literatura brasileira.

Duração da aula: 50 minutos.

Quantidade de aulas: 7 aulas.

Turma: 3º ano do ensino médio.

#### **Objetivos:**

Desenvolver a leitura e interpretação do conto “Beijo na face”, de Conceição Evaristo;

Compreender a estrutura da narrativa “conto”.

Possibilitar a conscientização sobre questões raciais e sexuais a partir do texto literário.

#### **Metodologia:**

Aplicar a sequência básica de Cosson (2009);

Aula expositiva e dialogada entre professor e turma;

Leitura oral e compartilhada;

Produção de material escrito ou audiovisual resultante da leitura.

#### **Recursos:**

Livro impresso;

Cópia/Xerox do texto;

Texto disponibilizado online;

Trechos extraídos do texto para debate;

Celulares, notebook ou qualquer objeto que possibilite a leitura;

Redes sociais como *TikTok*, *Instagram*, *Twitter* e *Facebook*;

Aparelho reprodutor de slides;

Canetas, apagador e quadro branco.

#### **Avaliação:**

A avaliação será contínua dada pela participação e desempenho;

Propõe-se a produção de vídeos para expor as opiniões sobre a obra, ou cartas.

#### **Referência:**

AURÉLIO. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba, Editora Positivo, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei n. 10.639/2003. Brasília, **Diário da União**, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

EVARISTO, Conceição. Beijo na face. *In: Olhos d'água*, 2014, p. 32 – 37.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *In: SCRIPTA*, v. 13, n. 25. Belo Horizonte: PUC Minas, 2009, p. 17 – 31.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é uma forma de agradecimento a um menino que nunca se encontrou dentro da escola e tampouco quis fazer parte dela; ao menino que descobriu sozinho as dores de não ser normativo e representar um papel que não era seu. Descobriu ainda que o fator da raça pesa quando se deseja furar a bolha para ser algo além do que sempre determinaram que ele fosse. Esse trabalho é em homenagem a mim, Daniel.

Agradeço, ainda que ela nunca veja, à Conceição Evaristo, autora de uma literatura única, necessária e representativa para figuras como eu e tantos outros sujeitos negros viventes de um Brasil tão racista e homofóbico.

Aos meus amigos, principalmente aos que encontrei na graduação e na pós-graduação. Àqueles que me mostraram o quão grande eu poderia ser e aos que demonstraram o brilho nos olhos quando eu falava sobre literatura. Não citarei nomes, mas vocês estarão aqui sempre.

Aos professores e professoras da UEPB que me formaram enquanto sujeito crítico e reflexivo; um homem que aplica a literatura no seu dia a dia e busca se ver representado nela. Graças a vocês, eu posso entrar em sala de aula e formar novos sujeitos reflexivos, conscientes de sua essência e empoderados.

Aos meus pais, pelo apoio silencioso, mas que nunca findou. À tia Oda, minha tia-mãe, que me ofereceu o seu casulo para fugir do frio.

Para sempre comigo, muito obrigado a todos.