



Recebido em 31/07/2021

Aceito em 27/09/2021

DOI: 10.26512/emtempos.v1i39.39625

NOTAS DE PESQUISA

Literatura e violência no ensino de História: uma breve análise das escritas de Carolina Maria de Jesus e Scholastique Mukasonga

Literature and violence in the teaching of History:
a brief analysis of the writings of Carolina
Maria de Jesus and Scholastique Mukasonga

Adriana Gomes Ferreira

Graduanda em História na Universidade de São Paulo

orcid.org/0000-0001-6726-0729

drigomesf@usp.br

RESUMO: Neste artigo, pretendemos analisar possíveis diálogos pedagógicos entre História e Literatura. Começamos por discutir os conceitos de sensibilidade e imaginário, ambos mobilizados pelos debates contemporâneos sobre a História da Cultura. Pode-se usar a dimensão subjetiva das narrativas ficcionais como um recurso profícuo para o ensino de História. A literatura é capaz de humanizar experiências de violência, como eventos traumáticos. Desse modo, a sua utilização nas aulas de História pode permitir aos alunos compreender e discutir as consequências sociais e humanitárias da violência em todos os níveis. Com isso em mente, ao final do artigo, analisamos trechos de duas narrativas testemunhais, a partir de tudo o que discutimos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Literatura. Testemunho.

ABSTRACT: In this article, we intend to analyze possible pedagogical dialogues between History and Literature. We begin by discussing the concepts of sensibilities and imaginary, both mobilized by contemporary debates on Cultural History. One can use the subjective dimension of fictional narratives as a helpful resource for History teaching. Literature is capable of humanizing experiences of violence, such as traumatic events. Its use in History classes may make it possible for students to understand and discuss the social and humanitarian consequences of violence at all its levels. With that in mind, by the end of the article, we analyze excerpts from two testimonial narratives based on everything we discussed.

KEYWORDS: Teaching of History. Literature. Testimony.

Introdução aos diálogos entre História e Literatura

Nas últimas décadas do século XX, expressou-se o que Beatriz Sarlo (2007) chama de *guinada subjetiva*: uma tendência acadêmica na qual o ponto de vista do sujeito histórico e sua subjetividade são revalorizados. Coube à História Social e à História Cultural repensar a noção de sujeito e colocar em perspectiva a vida cotidiana e suas

miudezas, o que, além de exigir novos métodos, aguçou a escuta sobre os mais diversos “discursos de memória”, tais como diários e cartas (SARLO, 2007, p. 17). Ao debruçar-se sobre as experiências e as criações dos grupos subalternizados, uma nova visão do passado é construída sob um olhar no qual o detalhe e a peculiaridade são almejados. Com isso, a história oral e o testemunho restituíram a confiança na primeira pessoa do relato e na rememoração da experiência vivida.

Nessas discussões, ganha destaque a capacidade da literatura de nos colocar em contato com a subjetividade de uma época. A divisão estrita entre fato e ficção, antes soberana nos debates sobre a relação entre História e Literatura, tem sido revisada. Novas propostas metodológicas destacam as similaridades no nível estrutural entre as narrativas, ressaltando, inclusive, a importância da ficção para a compreensão histórica. Michel-Rolph Trouillot (2016) ressalta o próprio caráter etnocêntrico da divisão entre história e ficção, o que levou muitos estudiosos ocidentais a negarem qualquer sentido histórico às narrativas de certas sociedades não europeias. Deve-se ter em mente que as regras que conferem credibilidade histórica a um texto ou um relato se distinguem de acordo com os lugares e as temporalidades.

Para David Lowenthal (1998), a diferença entre História e Ficção reside nos seus propósitos mais do que no seu conteúdo. As obras ficcionais possuem a capacidade de tornar a história vívida e, por isso, o historiador deve reconhecer a sua força enquanto componente de compreensão do passado, já que a ela é permitida a reelaboração dos mais ricos ou fantasiosos aspectos da vida. Na perspectiva do escritor Mario Vargas Llosa (2016), estamos tratando de sistemas opostos de aproximação do real, uma vez que o romance se rebela e transgride a realidade vivida, enquanto o livro de História não pode deixar de ser seu servo. Ambas as narrativas, no entanto, aprisionam o acaso no tempo artificial do relato.

Carlo Ginzburg (2001) contesta a percepção equivocada de que a ficção¹ se equivale à mentira, cuja construção não teria relação com aquilo que existe. Nas trilhas de uma tendência contemporânea da História Cultural, Sandra Jatahy Pesavento (2006) caminha no mesmo sentido, traçando o elo entre História e Literatura no conceito de *imaginário*. Isto é, um sistema de representações sobre o mundo social, construído pelos sujeitos de outras épocas a fim de atribuir sentido ao mundo. Ambas, portanto, são narrativas que constroem versões sobre o “real”, tendo-o como referência, porém aproximando-se da realidade em níveis distintos.

A narrativa histórica, ainda que mobilize recursos da imaginação, deve passar pelos crivos próprios do ofício do historiador, que inclui o cuidado documental e os rigores metodológicos. Aludindo ao pensamento de Paul Ricœur, Pesavento (2006) afirma que a busca pelos fatos históricos conduz a uma representação do passado que se aproxima o quanto possível da experiência vivida, isto é: o historiador parte do desejo de veracidade e resulta na verossimilhança. Sem possuir este mesmo compromisso com a veracidade, a ficção literária nos dá acesso

às sensibilidades e às formas de ver a realidade de um outro tempo, fornecendo pistas e traços daquilo que poderia ter sido ou acontecido no passado e que os

¹ De acordo com Ginzburg (2001, p. 55), *fictio*, palavra etimologicamente ligada a *figulus* ou “oleiro”, significa aquele que cria a partir de algo.

historiadores buscam. Isto implicaria não mais buscar o fato em si, o documento entendido na sua dimensão tradicional, na sua concretude de “real acontecido”, mas de resgatar possibilidades verossímeis que expressam como as pessoas agiam, pensavam, o que temiam, o que desejavam. (PESAVENTO, 2006, s/p)

Por esse ângulo, compreendemos que a literatura, em diálogo com a História, permite um acesso privilegiado ao imaginário, assim como nos fornece uma visão mais humanizada de uma dada temporalidade, possuindo, dessa maneira, um grande valor no ensino de História. Antonio Candido (2011) aponta que as mais diversas criações de toque poético, ficcional ou dramatúrgico – resumidas em “literatura” – atuam no subconsciente e no inconsciente de modo a transformar o leitor, seja ao se identificar com a obra usufruída, seja ao desvendar o diferente, o que potencialmente o leva a questionar o conhecido. Maria do Rosario Mortatti (2018), seguindo a perspectiva interacionista de Lev Vygotsky, também defende que a aprendizagem escolar envolve o questionamento do conhecido e o desafio do desconhecido. Ao avançar no sentido de novos problemas e novas operações de pensamento, níveis superiores de abstração e consciência tendem a ser organizados.

De todo modo, ao tratarmos do texto literário no ensino de História, é importante que seu uso não se limite às informações de fundo, tampouco à indução do gosto pela leitura nos alunos – apesar de também serem aspectos relevantes. Segundo Dominick LaCapra (2013), é comum o uso do romance pela História com a finalidade de oferecer um conhecimento factual, ou útil, o que reduz a literatura à simples réplica ou à confirmação de uma informação já retirada de outra fonte. Pensamos, então, numa alternativa ao seu estudo para a História, de modo a não reduzir a criação literária às informações contextuais ou à mera ilustração de um período – um uso comum do texto literário na disciplina escolar. Lembremos que, segundo a Base Nacional Comum Curricular,

O que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais. (BNCC, 2018, p. 397)

Nesse sentido, um aproveitamento significativo do texto ficcional no ensino de História implica na sua percepção como uma narrativa que nos ensina algo sobre a realidade a partir do mundo das representações, dialogando com a narrativa histórica, e não se subordinando a ela.

Ao conhecimento histórico escolar, a literatura possibilita a apreensão das nuances das relações sociais e culturais e articula saberes pelo ângulo da ação de personagens, que “lutam, sofrem, sonham” no universo minucioso do cotidiano (BITTENCOURT, 2008, pp. 340-341). Indo além, o texto ficcional possibilita uma análise interpretativa que reconheça a subjetividade como parte integrante na reconstrução do passado, bem como instiga seu leitor a imaginar e sentir o “real” de um outro tempo a partir de uma perspectiva que o recria – não o espelha. Nas palavras de Llosa,

(...) as verdades subjetivas da literatura conferem à verdade histórica, que é seu complemento, uma existência possível e uma função própria: resgatar uma parte importante – mas só uma parte – da nossa memória: aquelas grandezas e

misérias que compartilhamos com os demais em nossa condição de entes gregários. (LLOSA, 2016, p. 10, tradução nossa).²

Um romance bem sucedido nos revela verdades fugidias e evanescentes que escapam aos escritores científicos da realidade (LLOSA, 2016). O estudo das verdades literárias, em diálogo com as verdades históricas, assegura o lugar da subjetividade na disciplina escolar e possibilita uma tradução sensível do mundo que nos circunda. Assim, caminhamos para uma concepção que nos propicia um novo olhar sobre outro tempo, ainda pela ótica da ficção: as sensibilidades.

As sensibilidades no ensino de História

Nos termos do simbólico, a História Cultural, ou a chamada Nova História Cultural, emerge enquanto corrente historiográfica que busca a apreensão da experiência sensível dos sujeitos de um outro tempo, ou a captura da impressão de vida – energia vital ou *enargheia* (GINZBURG *apud* PESAVENTO, 2006) –, por meio de rastros ou indícios deixados pelo passado. O estudo das sensibilidades pelo historiador cultural permite a inserção dos afetos em um conjunto de significados mais vastos, reconstituindo uma complexidade que lhe é quase sempre escamoteada ou negada (GRUZINSKI, 2007, p. 8). O conhecimento sensível, por obedecer uma lógica diversa ao racional, exige uma reeducação do olhar, interessado agora no indivíduo, na subjetividade e nas histórias de vida. Assim, acessamos o mundo das sensações, do emocional, dos valores e dos sentimentos, uma vez que tenham sido materializados e preservados, tornando suas expressões passíveis de resgate no tempo presente.

A subjetividade situa-se dentre as preocupações do historiador, mas não se restringe ao universo acadêmico. Ao construir uma relação viva com o passado, a tradução da realidade pelos testemunhos do sensível pode ser uma estratégia pedagógica interessante ao ensino de História, assumindo que a aprendizagem se faz por aquilo que nos toca. De acordo com Azemar dos Santos Soares Jr. (2019), docente que faz apontamentos pedagógicos a partir de sua atuação, os sentimentos orientam os alunos a desejar ou rejeitar determinadas ações que lhes são apresentadas. Para o professor, o desafio da docência é atribuir “sentido” ao aprendizado do aluno, o que se faz no escape às aulas enfadonhas, pautadas na repetição de histórias contadas e não imaginadas. Sua escolha pelos objetos de estudo, então, passa pelo crivo do sensível, a fim de criar uma realidade imaginada e funcionar como mecanismo de subjetivação.

Com atenção ao diálogo entre as sensibilidades e as sociabilidades, também é possível transformar as leituras da realidade numa prática sociável e significativa. No entanto, este processo de ensino-aprendizagem exige uma docência crítica para a formação consciente e política do aluno, constituído por diversas dimensões – afetiva, racional, relacional – que interagem entre si e com o ambiente natural e sociocultural onde se insere. Desse modo, é interessante a criação de novas abordagens pedagógicas

² No original: las verdades subjetivas de la literatura, confieren a la verdad histórica que es su complemento una existencia posible y una función propia: rescatar una parte importante – pero sólo una parte – de nuestra memoria: aquellas grandezas y miserias que compartimos con los demás en nuestra condición de entes gregarios.

que transformem o discurso numa prática coerente com as linguagens do tempo presente, a partir da compreensão do aprendente enquanto sujeito inteiro do processo e passível de sensibilidade (OLIVEIRA & SANTOS, 2008, p. 146).

Contudo, a diversificação de objetos e abordagens de ensino não basta se estiver desamparada de reflexões teóricas e conceituais que também formulem novos problemas e assegurem o lugar de grupos e sujeitos históricos renegados pelos discursos dominantes. Também se faz necessária a incorporação de uma pluralidade de manifestações históricas e culturais em virtude da própria construção de representações do educando sobre o mundo social e político onde se insere, o que envolve uma reformulação do imaginário pedagógico e interfere na sua relação com o diverso (GOMES, 2011). Segundo as normas da BNCC para o ensino das Ciências Humanas,

(...) a heterogeneidade de visões de mundo e a convivência com as diferenças favorecem o desenvolvimento da sensibilidade, da autocrítica e da criatividade, nas situações da vida, em geral, e nas produções escolares, em particular. (BNCC, 2018, p. 569)

Não mais sujeito ao perigo de uma *história única* (ADICHIE, 2019), o indivíduo pode nutrir uma profunda mudança de percepção sobre si e sobre o outro, a partir do acesso a outras concepções de mundo pelo núcleo primário de tradução e percepção da experiência humana³. Desse modo, as múltiplas possibilidades de abordagem do sensível, tanto na prática social escolar, quanto no ensino das humanidades, interferem na constituição do educando enquanto cidadão que sente e interpreta o caótico mundo de informações e desinformações onde se encontra.

Interessamo-nos aqui pelo caminho pedagógico proposto por Cláudia Prado Fortuna e Maria Carolina Bovério Galzerani (2015, p. 46) o qual, a partir das reflexões benjaminianas, estimula a busca “pelas movimentações de sentido da experiência sensível dos sujeitos nos processos educativos da modernidade capitalista e pelas possibilidades de leitura a contrapelo”. Em outras palavras, ao trabalharmos com as sensibilidades em função das práticas de memória, criamos também a possibilidade de compreender as narrativas de grupos subalternizados que escapam da aparente universalidade da historiografia tradicional, bem como da linearidade cronológica e da racionalidade instrumental ainda reproduzidas no ensino escolar. Desse modo, o compromisso com o subjetivo e com as experiências vividas de sujeitos de outro tempo faz frente ao perigo do desaparecimento das memórias.

Dentre as diversas possibilidades de apreensão da realidade sentida num tempo passado, nos atentamos aos relatos de vida e às narrativas ficcionais enquanto escritas de sensibilidade que guardam suas similaridades, e por vezes, até se confundem. As histórias de vida organizam acontecimentos que balizaram uma existência. Nelas, há uma tentativa de estabelecer alguma coerência na desordem do real por meio de laços lógicos de continuidade e marcações temporais. Em um trabalho de reconstrução de si mesmo, ao longo do relato, o sujeito atribui um lugar social e político ao seu discurso (POLLAK, 1989, p. 11). Na escrita ficcional, também há uma tentativa de conferir ordem

³ De acordo com Sandra J. Pesavento (2005), uma grande referência no campo da história das sensibilidades no Brasil, o conceito de sensibilidade pode ser definido enquanto núcleo primário de tradução e percepção da experiência humana, encontrado no cerne da construção do imaginário social.

à experiência vivida pela narrativa, contudo seu compromisso é com aquilo que *poderia ter sido*, mais do que com o real acontecido (SEVCENKO, 1999, p. 20).

De acordo com Sandra Jatahy Pesavento (2006), a captura da impressão de vida pode se realizar por traços abrigados de forma privilegiada na narrativa literária e, em referência a Carlo Ginzburg, a historiadora cultural reforça a capacidade da poesia ou da literatura constituir verdades em todos os sentidos, menos no literal. As representações do sensível são pauta de análise mesmo sem se referir a uma existência real ou comprovada, pois são realidades enquanto sentimento. Nesse sentido, compreendemos que o universo literário, em suas mais diversas manifestações, “confirma o homem na sua humanidade” (CANDIDO, 2011, p. 177) e, nas trilhas da Literatura, é possível estabelecer o lugar da sensibilidade e da imaginação no ensino de História. Nos próximos tópicos, trabalharemos as possibilidades pedagógicas da literatura de teor testemunhal ou autobiográfico a fim de articular sensibilidade, violência e memória na disciplina histórica escolar.

História, literatura e violência

O século XX foi marcado pelos acontecimentos históricos traumáticos, envolvendo grandes níveis de destruição humana. Segundo Eric Hobsbawm (1995), a guerra moderna colocou os civis no lugar de alvos estratégicos, lidos enquanto inimigos e demonizados de modo a se tornarem odiosos ou desprezíveis. A economia desviou-se totalmente em direção à produção de armamentos, e o potencial destrutivo dos avanços tecnológicos resultou na eficiência burocrática do extermínio em massa. No entanto, estar na vanguarda tecnológica não foi uma pré-condição para que uma nação vivenciasse os horrores dos massacres. Mahmood Mamdani (2001) aponta para o genocídio do final da década de 1990, em Ruanda, onde, em poucos dias, centenas de milhares de cidadãos autodenominados hutus apanharam seus instrumentos de trabalho – como facões e enxadas – com a intenção de exterminar seus vizinhos tutsis com evidentes traços de sadismo.

Os testemunhos escritos a partir das catástrofes do século XX provocaram uma reelaboração das discussões teóricas em torno da criação literária e sua relação com a violência. Beatriz Sarlo (2007), em alusão a Primo Levi, afirma que sobreviventes dos campos de concentração nazistas, por não terem conhecido a função última do genocídio, assumem a primeira pessoa daqueles que seriam as verdadeiras testemunhas, os mortos. Movido pelo *dever da memória*, o sobrevivente retorna ao passado preservado entre as zonas sombrias da lembrança e enuncia suas memórias no tempo presente num trabalho de reconstrução de si mesmo pela organização da narrativa. David Lowenthal (1998) pontua que os componentes pessoais tendem a ser revistos e adequados ao passado coletivamente lembrado a fim de redefinir seu lugar no mundo e tornar-se parte da “História”.

A literatura, assim como o testemunho, tem em seu cerne uma ambígua relação da realidade entre a sua afirmação e a sua negação, entre as palavras e as “coisas”. Márcio Seligmann-Silva (2013, p. 377) entende que a concepção de *literatura de testemunho* traz à tona novos questionamentos a respeito da narrativa literária e seu

compromisso com o “real” pela chave freudiana de *trauma*, ou seja, dos efeitos psicológicos de um evento que resiste à representação. Essa face da literatura reivindica uma conexão específica com o mundo extraliterário, uma vez que nela habita a tensão entre uma situação-limite e sua reconstrução pelo fictício. Em outras palavras, a narração testemunhal tenta resgatar aquilo que há de mais terrível no “real” para apresentá-lo, ainda que para isso precise reconstruir esse mundo pelas verdades subjetivas da criação literária.

Sugerindo uma integração entre os campos da História e da Literatura, Jaime Ginzburg (2017) analisa a *violência* enquanto construção material e histórica, ou seja, uma manifestação produzida por seres humanos, de acordo com suas condições concretas de existência, com referenciais no tempo e no espaço. Trata-se de uma palavra convocada na tentativa de definir situações de extremo horror, alcançando níveis de sofrimento que não deveriam existir. O conceito de violência faz referência a campos de desumanização e zonas de exceção, incluindo lugares de generalização da miséria e imposição da fome.

Tais discussões, portanto, vão além dos testemunhos da *era dos extremos*. No Sul Global, tem-se pensado a violência criticamente a fim de reelaborar o entendimento histórico sobre as vivências coloniais e as práticas de genocídio e exclusão ocorridas ao longo dos últimos séculos. Segundo Achille Mbembe (2018), na modernidade, a desumanização de determinados corpos se fez em função de sua inserção em aparatos disciplinares, tais como a colônia e o sistema de plantation, sendo a escravidão, no período primitivo do capitalismo, o grau máximo de violência até então visto na humanidade. A forma como os países latinoamericanos, africanos e asiáticos ainda colhem os amargos frutos da exploração imperialista reitera a importância de compreendermos a violência a partir de pressupostos históricos.

Se a princípio a acepção de *literatura de testemunho* foi amplamente utilizada nos estudos sobre violências de guerra, sobretudo em relação ao Holocausto, alguns estudos latinoamericanos também têm utilizado a expressão ao analisar outras formas de viver sob o jugo de uma ordem opressora no Sul Global. Alguns exemplos são os escritos da guatemalteca Rigoberta Menchú sobre a realidade das populações indígenas de seu país em plena guerra civil; do brasileiro Luiz Alberto Mendes que rememora uma vida entre reformatórios e penitenciárias; e por fim do angolano Pepetela que aborda a resistência à colonização africana (GINZBURG, 2008).

Nesse sentido, sob uma perspectiva literária, podemos compreender os modos de subjetivação do narrado na reconstrução de um mundo de violência e exclusão. Como pontua Beatriz Sarlo (2007), ao finalizar seu livro *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*:

Se tivesse que falar por mim, diria que encontrei na literatura (tão hostil a que se estabeleçam sobre ela limites de verdade) as imagens mais exatas do horror do passado recente e de sua textura de ideias e experiências (SARLO, 2007, p. 117).

A realidade do sentimento atribui um valor singular da literatura no ensino de História. Portanto, compreendemos sua potência enquanto instrumento de humanização (CANDIDO, 2011) para o estudo de temáticas sensíveis.

Como afirma Jaime Ginzburg (2017), a leitura de textos literários é capaz de romper com percepções automatizadas da violência social perpetuada pela mídia no nosso cotidiano. Somos expostos a tamanha intensidade de conteúdos violentos que, se tentássemos reagir emocionalmente de modo adequado a cada notícia, provavelmente nosso aparelho psíquico não suportaria. Ao deslocar esses modos de percepção da realidade, a ficção nos permite uma reação sensível a situações de crueldade humana. Tais situações são importantes em termos éticos, uma vez que provocam questionamentos de ordem social e histórica.

Ao pensarmos na violência das ditaduras latinoamericanas, por exemplo, é fundamental uma leitura empática para que seja possível desenvolver uma consciência crítica da opressão. Nossas sugestões pedagógicas se inspiram na concepção freiriana de que o oprimido precisa desvelar-se do mundo opressivo, comprometendo-se com a sua transformação, em um processo que envolve o enfrentamento à cultura dominante (FREIRE, 2017). Portanto, ao abordarmos temáticas históricas de violência, as reflexões teóricas devem ser acompanhadas de recursos pedagógicos que sensibilizem sua compreensão, bem como provoquem anseios de mudança na ordem social – algo que a literatura possibilita.

Sugestões de análise

O discurso literário permite um acesso privilegiado ao imaginário e, por isso, nos fornece uma visão mais humanizada de uma determinada época. Sua potencialidade para o conhecimento histórico está nas nuances do tempo, das razões e das sensibilidades dos sujeitos expressos na escrita. A literatura é, sobretudo, *impressão de vida* (PESAVENTO, 2006). Portanto, entendemos que a relação entre as narrativas literária e histórica se constrói pelo diálogo que estabelecem entre si, e não pela análise documental da obra ficcional que objetive extrair dela aspectos factuais ou contextuais.

Mário Vargas Llosa (2016) nos lembra que os romances não documentam as vidas de seu tempo, mas são testemunhos dos demônios que as instigaram, dos sonhos que as embriagavam, atuando, assim, no campo da imaginação. Pela ótica do historiador, a literatura possibilita a captura da subjetividade enquanto parte integrante da reconstrução de um tempo passado. Com isso em mente, faremos aqui uma breve análise de duas obras literárias a serem discutidas nas aulas de História. Em *Baratas*, da ruandesa Scholastique Mukasonga (2018), nos concentramos no capítulo *1994: O genocídio, o horror aguardado*. Por sua vez, em *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, da brasileira Carolina Maria de Jesus (1960), escolhemos pelo diário de 1955.

Em ambos os enredos, a primeira pessoa da narração conta sobre a vida imersa num ambiente hostil, e concebe na palavra escrita e organizada uma possibilidade de refúgio. Escrever é um ato de autoafirmação nas narrativas. De modo consonante, Grada Kilomba (2019), na introdução do livro *Memórias da Plantação*, reflete sobre o valor da escrita na constituição da agência histórica da mulher negra a partir da própria vivência:

A ideia de que se tem de escrever, quase como uma obrigação moral, incorpora a crença de que a história pode ‘ser interrompida, apropriada e transformada

através da prática artística e literária' (hooks, 1990, p. 152). (...) aqui eu não sou a 'Outra', mas sim eu própria. Não sou o objeto, mas o sujeito. Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político. (KILOMBA, 2019, p. 27 e 28)

Veremos que Carolina Maria de Jesus e Scholastique Mukasonga possuem razões pessoais, distintas entre si, para se debruçarem sobre as suas folhas de papel. Contudo, encontramos semelhanças entre as duas narrativas justamente nesse sentimento do *devoir*, na intenção de *tornar-se* sujeito pela escrita e registrar aquilo que precisa ser dito, algo também presente no trecho de Kilomba.

Ao trabalhar suas leituras em sala de aula, adentramos no que alguns autores entendem como temas "sensíveis" ou "controversos" que, por terem esse caráter, costumam ser evitados em sala de aula (ALBERTI, 2013, p. 35). O aspecto sensível, nesse caso, alude ao estudo histórico de questões que envolvem injustiças sociais ou raciais sofridas por grupos específicos. Como exemplos, podemos citar o caso do tráfico transatlântico de escravizados ou da *Shoá* dos judeus, acontecimentos cuja compreensão no tempo presente é difícil ou constrangedora, além de evocarem memórias traumáticas aos grupos historicamente envolvidos. O primeiro desafio do educador, portanto, é reconhecer a sensibilidade desses passados difíceis e acolhê-los desse modo em sala de aula.

Nas obras *Baratas* e *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, a violência se configura de modos distintos e colocá-las em diálogo permite um olhar sobre as particularidades dessas experiências. Mukasonga testemunha o processo genocida ruandês e expressa suas emoções e reações privadas, incluindo a dor de perder os parentes, com a intenção explícita de denunciá-lo. A escrita assume uma função política, para além do impulso pessoal de contar. Carolina, por sua vez, vive a marginalidade imposta pelo contexto urbano de São Paulo de meados do século XX, uma exclusão que, mesmo sendo por vezes banalizada, se mostra singularmente traumática. Como aponta Achille Mbembe (2018), em *Necropolítica*, tanto a exposição frequente ao perigo cotidiano, quanto a ordenação do massacre, são formas contemporâneas de controle da vida e da morte. A violência, portanto, apresenta múltiplas dimensões que podem ser discutidas a partir dessas leituras.

Ambas as obras têm a potencialidade de contrapor a homogeneização da ideia de "vítima" que ainda predomina nas imagens de livros didáticos e na história pública em relação às sociedades africanas e afrobrasileira. Entendemos que os horrores das temáticas sensíveis – na pobreza do cotidiano paulistano, ou no genocídio ruandês de 1994 – não estão na explicitação da violência ou na superexposição das vítimas; não precisamos, portanto, mostrá-las a fim de dar conta de sua gravidade. Cartas, relatos de vida ou narrativas literárias servem nesse diálogo com a História ao possibilitar a compreensão de fenômenos históricos a partir de expressões autênticas, fornecendo uma concretude do vivido (ALBERTI, 2013).

A complementaridade das relações entre História e Literatura no ensino escolar mostra-se coerente, inclusive, com as possibilidades interdisciplinares sugeridas pela lei 10.639/03 – que prevê a inclusão do estudo da história e das culturas africanas e afrobrasileiras no currículo escolar – para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas

(GOMES, 2008, p. 71). A relação indissociável entre pesquisa e docência se reafirma frente aos desafios impostos pela lei a um campo relativamente novo da produção brasileira. Os estudos africanos, nesse sentido, ressurgem na sua feição interdisciplinar e diaspórica de modo a romper com os paradigmas do eurocentrismo e enfatizar as epistemologias e diálogos do Sul Global (LARANJEIRA; MAGALHÃES; WISSENBACH, 2019).

Com fins de viabilizar o uso dos textos literários nos diversos contextos escolares, entendemos que o educador pode escolher entre lê-los por completo em sala de aula ou não – ainda que seja aconselhável, quando possível, a leitura em sua totalidade. Os educandos podem trabalhar apenas com partes e capítulos, desde que o docente tenha domínio sobre o todo da obra para conduzir a discussão, e constate que o trecho selecionado não se perde sem a leitura do restante do enredo, segundo suas finalidades pedagógicas. Não queremos reduzir a potencialidade da produção literária como um todo; ao mesmo tempo, compreendemos as diversas limitações materiais e temporais de cada educador.

De todo modo, é importante que a análise tome forma a partir das reflexões produzidas pelos educandos em conjunto, instigadas por questões propostas pelo educador. Assumimos uma concepção humanista da prática docente, recusando os depósitos ou a mera dissertação de fragmentos isolados da realidade, em virtude da constante problematização do homem-mundo e da educação humanizadora (FREIRE, 1997, p. 17). Além disso, sugerimos que o debate seja feito com estudantes dos últimos anos da Educação Básica. Conforme o texto da Base Nacional Comum Curricular, nesse grau escolar, o desenvolvimento das capacidades de observação dos educandos propicia percepções mais acuradas da realidade, bem como um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração (BNCC, 2018).

Buscamos compreender os modos como a violência se configura nos textos literários, a partir das impressões pessoais e das sensibilidades partilhadas na narração. Não se trata apenas de buscar as cenas em que ocorrem atos de violência, tampouco de entendê-las como ilustrações ou reflexos da realidade. A literatura não é um espelho do tempo histórico ao qual faz referência: o escritor tenta transformar “coisas” em palavras, colocando ordem no caos da experiência vivida. Portanto, constrói um outro mundo em sua narrativa, edificada sobre as percepções e as sensibilidades de seu criador.

Devemos reconhecer a relação entre a matéria ficcional e a realidade representada para que o discurso literário dialogue com o conhecimento histórico escolar. Para direcionar a discussão, sugerimos algumas questões: como e para que fins estão construídas as relações entre os diversos elementos do texto? Quais experiências sensíveis são incorporadas na reconstrução desse passado de violência? A narradora identifica o agente da agressão? Indo além, mobiliza sentimentos e sensações para que o leitor reaja à situação representada? Há um sentido político na narrativa, seja explícito ou não?

No caso da nossa primeira autora, Scholastique Mukasonga, a narrativa tem como cerne um acontecimento histórico traumático e, como propósito, o *dever da memória*. A história contada em *Baratas* (2018) faz referência ao genocídio ruandês de 1994, no qual o apelo ao mórbido anulou quaisquer rituais aos corpos assassinados:

muitos esqueletos foram preservados em estado visível, quando não exumados pelos extremistas (MBEMBE, 2018, p. 60). Com referenciais nesse processo histórico, pelo qual a autora perdeu familiares e vizinhos, Mukasonga (2018, p. 182) se distancia pela liberdade que a ficção lhe possibilita e escreve a fim de construir um “túmulo de papel”, de sepultar pela escrita, afirmando-se como a única que guarda, em si mesma, a lembrança dos seus.

Ao entender-se como depositária da memória de sua comunidade, a narradora afirma que escreve com a finalidade de conceber uma sepultura de palavras aos seus mortos, ou seja, de vivenciar o processo ritualístico do funeral da forma que lhe é permitida na ausência dos corpos. Ao longo do enredo, relata uma vida interrompida pelos constantes esforços de extremistas hutus em animalizar indivíduos tutsis e, assim, transformá-los em *inyenzi* – baratas, do kinyarwanda –, denominação repetida exaustivamente na contação.

A narração entrelaça o passado rememorado no presente da enunciação, ou seja, as lembranças contadas em ordem linear são interrompidas por expressões do tempo da escrita. No capítulo *1994: O genocídio, o horror aguardado* (2018, p. 131-145), a história chega ao momento em que Mukasonga sempre esperou:

Quando eu soube dos primeiros massacres de tutsis logo em seguida à morte de Habyarimana, foi como um curto instante de libertação: enfim! Dali em diante, não teríamos mais que viver esperando a morte. Ela estava lá. Já não havia meio de escapar. O destino ao qual os tutsis estavam destinados iria se realizar. Uma satisfação mórbida atravessou meu espírito: em Nyamata, há muito tempo nós sabíamos! (MUKASONGA, 2018, p. 131 e 132)

O primeiro desafio é compreender que nós, leitores, estamos acompanhando essa história pelo olhar da narradora, sem confundi-la com a autora. Mesmo que as reivindicações de verdade surjam pelo seu sentido testemunhal, devemos preservar a riqueza estética e comunicativa do texto – que, antes de mais nada, é uma produção artística – para não extrair de seu discurso o conjunto de significados condensados em sua dimensão social (SEVCENKO, 1999). A literatura, enquanto campo das possibilidades, constitui a realidade do sentimento, das angústias e das aflições, sendo bem-sucedida quando provoca também as sensibilidades do leitor.

Mukasonga não esconde a morbidez da sensação do “curto instante de libertação”, tal como se também tivesse perdido sua vida naquele instante. O capítulo passa a sensação do genocídio eminente, e a adjetivação do momento como libertador, por causar um estranhamento, nos coloca em contato com aquilo que não parece fazer sentido. A relação entre linguagem e trauma, não por acaso, provoca essa mudança sutil no tecido da realidade, como se anunciasse uma ideia fora do lugar, ainda que pareça impossível perceber o porquê. Não há problema se cairmos em um terreno desconhecido, pelo contrário: devemos colocar o aluno em contato com o que lhe é estranho.

Ao falar na terceira pessoa do plural, Mukasonga assume o lugar daqueles que conheceram “a função última do genocídio”, nas palavras de Sarlo (2007, p. 34 e 35). Dado seu teor testemunhal, a narração também constrói uma crítica à ordem dominante que sustenta a violência histórica ao denunciar o horror do processo genocida e qualificar os atos dos agentes da repressão, motivados por um sentimento sádico de produção de

ódio ao *outro*. Como procedimento literário de intensificação, é comum a criação de imagens de excesso em cenas de agressão (GINZBURG, 2008). Nesse caso, as cenas de brutalidade, em que a agonia é prolongada pelos agentes da violência – pelo “prazer em cortar as vítimas vivas, estripar as mulheres, arrancar o feto” (MUKASONGA, 2018, p. 133) – geram ainda mais repulsa no leitor. Ao mobilizar recursos literários que tocam as sensibilidades, ou mesmo agem pelos efeitos inconscientes das artes, a narração nos faz rejeitar a ação violenta, evocando a nossa humanidade.

A relação entre a vida e a morte também pode parecer estranha, ou mesmo se confundir, nas narrativas de testemunhas de um processo de extermínio.

Um sobrevivente, não sei se do Holocausto ou do genocídio tutsi, disse que os sobreviventes do genocídio eram subvivos. Era bem isso. (...) Sobreviver sem viver, fora delas, sem prestar atenção ao fato de que continuavam existindo (...) em um presente congelado, em um passado indizível, que só ressurgia em seus pesadelos, em um futuro sem esperança. (MUKASONGA, 2007, p. 137)

A “subvivência” parece ser uma forma de tentar descrever os danos psicológicos aos quais padecem os sobreviventes de um genocídio. De todo modo, há uma constante presença da angústia na narração do “indizível”, deixando apenas resíduos de seu sofrimento e de suas incertezas. A autora trabalha com a violência como campo de vivência de limites.

A partir da provocação dos sentidos e percepções, o educando-leitor pode tomar posição crítica frente a circunstâncias semelhantes de extrema violência, se bem mediado em sala de aula. Entender o genocídio ruandês de 1994 não como caso isolado, mas como processo de “terror sistematicamente organizado” (MUKASONGA, 2018, p. 69) em meio à *era das catástrofes* é fundamental para tais fins. Aqui, o desenvolvimento de uma consciência histórica mais ampla e humana caminha junto com a experiência sensível provocada pela leitura de uma *literatura de testemunho*, que tem como ponto de vista o “subvivo”.

Os diários compilados pela Editora Ática na obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960) também provocam discussões de cunho político e social, a partir dos sentidos despertados pela leitura. Contudo, a violência se sustenta de modo distinto na configuração da narrativa. Na obra de intenção autobiográfica, acompanhamos as vivências diárias de uma mulher negra, mãe e catadora de papel que morou na primeira grande favela de São Paulo, a Canindé, em meados do século XX. A narradora escreve não só pela necessidade pessoal de contar, mas também pelo anseio de ultrapassar as fronteiras concretas e simbólicas do “quarto de despejo” da cidade. Além disso, Carolina tem o objetivo pragmático de melhorar sua condição material e sair da favela: “(...) eu estou escrevendo um livro, para vendê-lo. Viso com esse dinheiro comprar um terreno para eu sair da favela” (JESUS, 1960, p. 25).

Nas palavras de Abdias do Nascimento (1978, p. 84), temos aqui “um terrível testemunho da vida da autora” que, em termos históricos, alude às dolorosas feridas da exclusão racial e social na realidade brasileira. Carolina Maria de Jesus reconstrói pela narrativa a carga de violência de seu dia-a-dia, da miséria dos moradores das ruas e dos barracos, já naturalizados no cenário paulistano. Não temos no enredo uma situação de exceção: a fome é a regra e se faz presente nos diários de modo extenuante. Por outro

lado, quando o alimento chega, seja inteiro ou em restos, provoca a felicidade e o entusiasmo da mãe e de seus três filhos: “Hoje eu estou cantando. Estou alegre e já pedi aos vizinhos para não me aborrecer. Todos nois temos o nosso dia de alegria. Hoje é o meu!”

Ainda que seja sua moradia, a narradora não se sente parte do quarto de despejo, apenas se distancia, observa e escreve sobre as relações que se constituem nele. Em suas palavras, “a única coisa que não existe na favela é solidariedade” (JESUS, 1960, p. 13). Seu grande desgosto encontra-se lá, personificado nas suas vizinhas, as mulheres faveladas que lhe causam “pavor” (JESUS, 1960, p. 12), por vezes dores de cabeça:

Quando as mulheres feras invade o meu barraco, os meus filhos lhes joga pedras.
Elas diz:

— Que crianças mal iducadas!

Eu digo:

— Os meus filhos estão defendendo-me. Vocês são incultas, não pode compreender. Vou escrever um livro referente a favela. Hei de citar tudo que aqui se passa. E tudo que vocês me fazem. Eu quero escrever o livro, e vocês com estas cenas desagradáveis me fornece os argumentos.

A Silvia pediu-me para retirar o seu nome do livro. Ela disse:

— Você é mesmo uma vagabunda. Dormia no Albergue Noturno. O seu fim era acabar na maloca. (JESUS, 1960, p. 17)

No trecho, a escrita ganha uma nova dimensão: surge como um ato de autoafirmação frente às mulheres que perturbam seu cotidiano; é uma forma de ameaças de modo a afastar as agressões e as ofensas que lhes são dirigidas, assim como aos seus filhos. Carolina, sujeita aos percalços da pobreza urbana, não se identifica com os demais indivíduos que estão sujeitos à mesma condição, algo que vemos na raiva justificada às vizinhas, ou mesmo no preconceito velado aos “nortistas”. Seu testemunho, ainda que denuncie o abandono da população pobre paulistana e possa ser apreendido de tal forma por seus leitores, também têm outras intenções mais explícitas, enunciadas pela narradora, que nomeia e denuncia cada vizinho que lhe aborrece.

Além disso, a escrita também surge como um lugar de descanso interrompido, como vemos no trecho a seguir.

O João José veio avisar-me que a perua que dava dinheiro estava chamando para dar mantimentos. Peguei a sacola e fui. Era o dono do Centro Espirita da rua Vergueiro 103. Ganhei dois quilos de arroz, idem de feijão e dois quilos de macarrão. Fiquei contente. A perua foi-se embora. O nervoso interior que eu sentia ausentou-se. Aproveitei a minha calma interior para eu ler. Peguei uma revista e sentei no capim, recebendo os raios solar para aquecer-me. Li um conto. Quando iniciei outro surgiu os filhos pedindo pão.

Pouco antes desse momento, Carolina faz uma afirmação: “o pobre não repousa. Não tem o privilégio de gosar descanso”. Seu repouso parece ser possível apenas quando a refeição do dia está garantida, o que pouco acontece; além de curto, é associado aos momentos de solidão, quando pode dedicar-se à leitura. É um mundo de trabalho e sacrifício, com raros momentos de satisfação, e a narrativa constrói esse mundo de modo cronológico, relatando cada acontecimento, dor ou desejo direta e objetivamente.

Nas aulas de História, é inevitável problematizar os estorvos da pobreza urbana e as permanências da discriminação social e racial na realidade brasileira – discussões caras às Humanidades, com razão. As pontes espontaneamente criadas com o tempo presente, ou mesmo com a própria experiência vivida do leitor, são bem-vindas. Contudo, podemos aprofundar a leitura ao observar esse mundo de Carolina pelos seus olhos, um mundo hostil e repetitivo que quase não permite a criação de laços comunitários, uma vez que os indivíduos sofrem agressões cotidianas praticadas por pessoas sujeitas à mesma exclusão. A leitura não permite maniqueísmos, pelo contrário, seus personagens são profundamente contraditórios – e por isso, de alguma forma, são reais. É um mundo de agressões domésticas, de brigas de rua, de alcoolismo, de privação da infância, de angústia pela fome, relatado em suas minúcias pela narradora.

A obra revela, sem quaisquer pudores, múltiplas dimensões da violência cotidiana – sendo, inclusive, a dimensão estrutural da pobreza urbana bem figurada no título do livro – a partir de um olhar pessoal. *O ser favelada* aqui não deve ser generalizado, pelo contrário, deve ser entendido na sua individualidade, nas diversas possibilidades de ser. Assumimos uma abordagem que valoriza os aspectos concretos da vida de todos os dias dos seres humanos a partir das subjetividades plurais apreensíveis na leitura da vida cotidiana (DIAS, 1994). A partir dos focos narrativos, humanizamos o estudo de circunstâncias históricas onde se encontram pessoas que foram tratadas de modo desumano. No caso, o agente da violência parece não ter nome, já que a violência se manifesta nas estruturas da sociedade urbana, na fome de todos os dias.

De modo diverso à Mukasonga, que assume a terceira pessoa da narração em referência a sua comunidade e não indica quaisquer mágoas ou rancores sobre ela, Carolina entende a favela como um lugar hostil, e a maioria das pessoas que nela habitam em nada lhe acrescentam. Contudo, ambas relacionam palavra e dor na escrita de seus testemunhos, que exige do leitor uma percepção apurada e autêntica para que capture as suas “verdades subjetivas”, nos termos de Llosa (2016, p. 10). A situação histórica na qual a literatura busca seus referenciais atinge educando e educador pela ordem do sensível, o que instiga uma reação empática e os faz colocar as vivências lidas em diálogo com a sua. Nesse sentido, as breves análises sobre a configuração da violência nas duas obras têm como finalidade abrir possibilidades de leitura e reflexão sobre escritas de sensibilidade no ensino de História.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos mostrar como a literatura pode ser um potente instrumento pedagógico ao se aproximar da experiência vivida por meio dos fatos imaginários. O escape ao fantasioso enriquece o estudo histórico, pois confronta as diferentes narrativas e suas pretensões de verdade, bem como assegura o lugar da subjetividade no pensamento sobre um tempo passado. Incentivamos, nesse sentido, um estudo interdisciplinar entre as áreas do conhecimento das Linguagens e das Humanidades a fim de aprofundar a leitura sobre objetos e sujeitos históricos, sem reduzir o discurso literário ao seu plano de fundo. Segundo o texto da BNCC,

(...) a tradição literária tem importância não só por sua condição de patrimônio, mas também por possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma

determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil, sendo ainda hoje capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores. (BNCC, 2018, p. 523)

Um dos sentidos atribuídos à função literária é a sua potência enquanto escrita de sensibilidade. Pela disciplina do detalhe, podemos capturar na ficção as nuances das percepções pessoais e das experiências sensíveis partilhadas em uma época. Esse exercício interpretativo, que tem como peculiaridade a mobilização dos sentidos e dos sentimentos, possibilita também a formação de um pensamento crítico em relação ao universo social que nos circunda. O texto literário pode fornecer um ângulo estratégico de impressão das forças e tensões de um grupo social a partir de um olhar interno. Para Nicolau Sevcenko (1999, p. 21), a literatura moderna “é um testemunho triste, porém sublime, dos homens que foram vencidos pelos fatos”, logo, mobiliza anseios de mudança muito mais do que mecanismos de permanência.

Nesse sentido, a função formativa das mais diversas criações de toque poético, ficcional ou dramático escapam ao convencional, uma vez que instigam mudanças pessoais no nível inconsciente e subconsciente do leitor, a partir da satisfação da necessidade universal de fruição do mundo fabulado. Seja como uma história em quadrinhos, ou uma canção popular, a imaginação literária atua enquanto instrumento humanizador e transformador (CANDIDO, 2011). Essa capacidade de confirmar o homem em sua humanidade ganha uma dimensão própria quando tratamos de um acontecimento histórico violento e traumático no ensino das Humanidades, uma vez que o discurso pessoal possibilita a tradução sensível de tais fenômenos. Ao transformarmos a leitura em diálogo, seja com outras narrativas, ou com outros leitores, podemos mobilizar reflexões sobre ficção, memória e testemunho dentro dos propósitos do conhecimento histórico escolar.

Não se trata de utilizar a literatura apenas como apêndice do ensino conteudista de História. Devemos compreender que a ficção tem suas próprias regras de funcionamento, cujo potencial didático não se restringe ao de muletas ilustrativas que florescem a exposição do docente. Há um universo de possibilidades pedagógicas no discurso literário se nos dedicarmos, enquanto historiadores, ao entendimento de suas lógicas internas, ligadas sobretudo ao universo do sensível. O componente ficcional não é mera fantasia. Os testemunhos, por exemplo, expõem a ordem dominante e violenta pelas regras do subjetivo, mas não são as únicas obras pertinentes à sala de aula. Crônicas, ficções científicas, narrativas fílmicas carregam em si traços sensíveis de seus tempos, acessíveis se soubermos quais questões fazer.

Referências:

ADICHIE, Chimamanda. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afrobrasileira. In: MONTEIRO, Ana Maria; PEREIRA, Amílcar Araujo (org.). *Ensino de história e culturas afrobrasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 04 de set. de 2021.

BRASIL. *Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 01 de set. de 2021.

CANDIDO, Antonio. *O Direito à Literatura*. In: Vários Escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, 5ª edição, p. 171-193.

FORTUNA, Cláudia Prado.; GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Práticas de memória, tempo e ensino de História. In: *Memória, Sensibilidades e Saberes*. Campinas: Editora Alínea, 2015.

FREIRE, Paulo. Justificativa da pedagogia do oprimido. In: *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2017.

FREIRE, P. *Papel da educação na humanização*. Salvador: Revista da FAEEBA, ano 6, n.7, p. 9-32, jan/jun. 1997.

GINZBURG, Carlo. Mito: distância e mentira. In: *Olhos de Madeira: nove reflexões sobre a distância*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GINZBURG, Jaime. *Linguagem e Trauma na Escrita do Testemunho*. Farroupilha: Revista Conexão Letras, 2008, v. 3, n. 3. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/55604/33808>>. Acesso em: 01 de set. de 2021.

GINZBURG, Jaime. *Literatura, violência e melancolia*. Campinas: Autores Associados, 2017.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03*. São Paulo: Instituto Geledés, 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-lei-10-63903-2/?gclid=EA1aIQobChMIpL2F87qZ7AIVioSRCh1ChQveEAAYAiAAEgLKf_D_BwE>. Acesso em: 20 de ago. 2021.

GRUZINSKI, Serge. Por uma história das sensibilidades. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; LANGUE, Frédérique. *Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

HOBBSAWM, Eric. *A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São. Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 1960.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo no cotidiano*. [Tradução de Jess Oliveira] Rio de Janeiro: Cogobó, 2019.

LACAPRA, Dominick. History and the novel. In: *History, Literature, Critical Theory*. Ithaca: Cornell University Press, 2013.

LARANJEIRA, Lia Dias; MAGALHÃES, Juliana Paiva; WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. Moçambique em perspectiva: histórias conectadas, interdisciplinaridade e novos sujeitos históricos (apresentação). São Paulo: Revista de História, n.178, a09019, 2019.

LLOSA, Mario Vargas. Introducción. In.: *La verdad de las mentiras*. Madri: Editora Alfaguara, 2016.

LOWENTHAL, David. *Como conhecemos o passado*. Tradução de Lúcia Haddad. São Paulo: Proj. História, 1998, p. 63-201.

MAMDANI, Mahmood. *When Victims Become Killers: Colonialism, Nativism and Genocide in Rwanda*. Princeton: Princeton University Press, 2001.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. 3. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MUKASONGA, Scholastique. *Baratas*. São Paulo: Editora Nós, 2018.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

OLIVEIRA, Maria de Fátima.; SANTOS, Jocyléia Santana dos. Sensibilidades e Sociabilidades no Ensino de História. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy (org.). *Sensibilidades e sociabilidades: perspectivas de pesquisa*. Goiânia: Editora da UCG, 2008.

POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento, silêncio*. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro: vol. 2, nº 3, 1989.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. *Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor*. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & história cultural*. 2ª Edição. Belo. Horizonte: Autêntica, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e Literatura: uma velha-nova história*. Nuevo Mundo Mundos [Emlínea] Nuevos, Debates, 2006. Disponível em <<http://nuevomundo.revues.org/index1560.html>>. Acesso em: 01 de set. de 2021.

SARLO, Beatriz. *Tempo Passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo, Companhia das Letras/. Belo Horizonte, UFMG, 2007.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. O testemunho entre a ficção e o "real". In: *História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2013.

SEVCENKO, Nicolau. Introdução. In: *Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SOARES JUNIOR, Azemar dos Santos. *Ensino de história e sensibilidade: o ver, o ouvir e o imaginar nas aulas de História*. História & Ensino, Londrina, v. 25, n. 02, p. 167-190, jul./dez. 2019.