

**CONSTRUIR SUJEITOS SENSÍVEIS PELA LITERATURA:
ESCREVIVÊNCIA EM “MARIA” E O ENSINO DE HISTÓRIA
PARA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL****BUILDING SENSITIVE SUBJECTS THROUGH LITERATURE:
ESCRIVIVÊNCIA IN “MARIA” AND THE HISTORY TEACHING FOR
ETHNIC-RACIAL EDUCATION****CONSTRUIR SUJETOS SENSIBLES A TRAVÉS DE LA LITERATURA:
ESCREVIVÊNCIA EN “MARIA” Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
PARA LA EDUCACIÓN ÉTNICO-RACIAL**Davi Lee Oliveira De Castro¹**RESUMO**

Para se fazer cumprir a Lei 10.639/03, é preciso romper com dois mitos fundantes da consciência histórica brasileira: o mito da democracia racial e o mito da não violência. Nesse sentido, imprimir um retrato da história do Brasil na sala de aula é um desafio que exige a criação de estratégias pedagógicas para tal. A utilização da Literatura numa proposta pedagógica interdisciplinar com a História é um meio de criar um horizonte imagético que fomenta a reflexão crítica sobre a historicidade e temporalidade dos educandos. Diante disso, a presente pesquisa objetiva investigar os efeitos da literatura de teor testemunhal de Conceição Evaristo na desconstrução de representações míticas da população negra no Brasil em uma atividade didática atenta às sensibilidades na História, o que se relaciona à maneira como se lida com a identidade e a diferença nas relações sociais. A pesquisa se ancora na História das Sensibilidades – vertente da História Cultural – e na teoria Pós-colonial, e possui metodologia documental e bibliográfica a partir de uma abordagem qualitativa que se dá por meio da análise do conto “Maria”, presente na obra “Olhos d’água”, em cruzamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o levantamento bibliográfico realizado, bem como a experiência concreta em uma escola de ensino básico de Acaraú/CE. Dessa forma, foi possível construir um espaço democrático de aula que pudesse mobilizar a consciência histórica dos educandos, situando-os como sujeitos históricos mediante a aproximação do passado com o presente através da literatura.

Palavras-chave: Escrivivência. Educação Étnico-Racial. Consciência Histórica.

¹ Graduando em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista do Programa de Educação Tutorial de História da UFC (PET-História/UFC). Este trabalho é fruto de uma pesquisa individual dentro do programa citado, sob tutoria do Prof. Dr. Mário Martins Viana Júnior. E-mail: davileecastro@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4435-2777>

ABSTRACT

To enforce the Law 10.639/03, it is necessary to break with two founding myths of the historical consciousness of Brazilians: the racial democracy myth and the nonviolence myth. In this sense, portraying Brazil's history in the classroom is a challenge that requires the creation of pedagogical strategies to do so. The use of Literature in an interdisciplinary pedagogical approach with History is a way to create an imagetic horizon that fosters critical reflection on students' historicity and temporality. Therefore, this research aims to investigate the effects of the Conceição Evaristo's testimonial literature in deconstructing mythical representations of the black people in Brazil through a didactic activity attentive to sensibilities in History, which relates to how identity and difference are addressed in social relations. The research is anchored in the History of Sensibilities – a branch of Cultural History – and in Post-colonial Theory, employing documentary and bibliographic methodology based on a qualitative approach. This is carried out through the analysis of the short story “*Maria*”, from the book “*Olhos d'água*”, in dialogue with the *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, the bibliographic survey conducted, as well as concrete teaching experience in a primary school in Acaraú, Ceará. In this way, it was possible to construct a democratic classroom space capable of mobilizing students' historical consciousness, situating them as historical subjects by bringing the past and present closer together through literature.

Keywords: *Escrevivência*. Ethnic-Racial Education. Historical Consciousness.

RESUMEN

Para hacer cumplir la Ley 10.639/03, es necesario romper con dos mitos fundadores de la conciencia histórica brasileña: el mito de la democracia racial y el mito de la no violencia. En este sentido, plasmar un retrato de la historia de Brasil en el aula constituye un desafío que exige la creación de estrategias pedagógicas. El uso de la Literatura en una propuesta pedagógica interdisciplinaria con la Historia es un medio para crear un horizonte imagético que fomente la reflexión crítica sobre la historicidad y la temporalidad de los estudiantes. De este modo, la presente investigación tiene como objetivo analizar los efectos de la literatura de carácter testimonial de Conceição Evaristo en la deconstrucción de las representaciones míticas de la población negra en Brasil, mediante una actividad didáctica atenta a las sensibilidades en la Historia, lo cual se relaciona con la manera en que se abordan la identidad y la diferencia en las relaciones sociales. La investigación se fundamenta en la Historia de las Sensibilidades – rama de la Historia Cultural – y en la Teoría Poscolonial, y adopta una metodología documental y bibliográfica basada en un enfoque cualitativo. Este enfoque se logra mediante el análisis del cuento “*Maria*”, presente en la obra “*Olhos d'água*”, en diálogo con las *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, la revisión bibliográfica realizada, así como la experiencia concreta en una escuela de educación básica de Acaraú/CE. De esta manera, fue posible construir un espacio democrático de aula capaz de movilizar la conciencia histórica de los estudiantes, situándolos como sujetos históricos al vincular pasado y presente a través de la literatura.

Palabras clave: *Escrevivência*. Educación Étnico-Racial. Conciencia Histórica.

CONSTRUIR SUJEITOS SENSÍVEIS PELA LITERATURA: ESCRIVIVÊNCIA EM “MARIA” E O ENSINO DE HISTÓRIA PARA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Revista Homem, Espaço e Tempo, n° 19, volume 2, p. 01-20. Ano: 2025 - ISSN: 1982-3800



INTRODUÇÃO

[...]
*Rígidos em sua cor
os minerais são apenas
extensão e silêncio.
Nunca se acenderá neles
em sua massa quase eterna
um cheiro de tangerina.*

*Como esse que vasa
agora na sala
vindo de uma pequena esfera
de sumo e gomos*
[...]
(Ferreira Gullar)

O poema cuja epígrafe inaugura este texto se chama “O cheiro da tangerina”, e é um excerto de uma longa poesia que elabora uma forma de narrar o aroma da fruta de seu título. Indubitavelmente, Ferreira Gullar, o poeta, tinha a lucidez de que era impossível imprimir no papel a literalidade do cheiro de uma tangerina para que seu leitor pudesse sentir ao longo de sua leitura. Todavia, Gullar, por meio da letra, se esforça para que ao curso do poema seja possível imaginar que uma tangerina está exalando seus aromas – é fato que obtém bom êxito. Assim como a poesia, ensinar também é uma arte de fazer sentir ou “fazer sentido” (Soares Júnior, 2019). Só é possível ver e sentir o mundo a partir de experiências sensoriais que lidam com a irracionalidade da imaginação, tal qual o poema de Ferreira Gullar. Diante disso, inscrever as sensibilidades no ensino de história é dar sentido, pela forma, ao conteúdo das aulas:

As sensibilidades se apresentam, portanto, como operações imaginárias de sentido e de representação do mundo, que conseguem tornar presente uma ausência e produzir, pela força do pensamento, uma experiência sensível do acontecido. O sentimento faz perdurar a sensação e reproduz esta interação com a realidade. A força da imaginação, em sua capacidade tanto mimética como criativa, está presente no processo de tradução da experiência humana. (Pesavento, 2007, p. 14-15)

A Lei nº 10.639/03, cujo texto foi alterado em 2008 pela Lei nº 11.645, prevê a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar brasileiro. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana² salientam que tal medida é

² Documento publicado em 2004 pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, um ano após a homologação da Lei 10.639, e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação. Tem por objetivo estabelecer orientações para o planejamento, execução e avaliação da educação sob uma perspectiva étnico-

uma ação afirmativa cujo objetivo é o combate ao racismo e a discriminação étnico-racial que, no Brasil, se sobressai em pessoas negras. O reconhecimento dos direitos dessa grande parcela da população, requer, segundo o documento desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. O mito da democracia racial é uma concepção imagética que falseia a realidade com a retórica de harmonia entre as raças no Brasil, e ganha forças com as produções acadêmicas legitimadoras, a exemplo do ensaio de Von Martius para a Revista do IHGB, as obras do polímata Sílvio Romero e o clássico de Gilberto Freyre – Casa Grande & Senzala –, ao mesmo tempo em que políticas de branqueamento eram incentivadas, o que justifica a retórica ilusória ainda presente em discursos de negacionistas do racismo que seria uma contradição, em razão da miscigenação, afirmar que o Brasil padece por conflitos raciais (Schwarcz, 1993).

Além desse mito, Marilena Chauí (2017) complementa o debate ao expor outro equívoco mítico: o mito da não violência brasileira. Chauí (2017, p. 41) postula que “a sociedade brasileira não é vista como estruturalmente violenta e a violência aparece como fato esporádico de superfície”, na medida em que se mantém uma compreensão do povo brasileiro como pacífico, e a violência, como acontecimentos pontuais, geralmente mensuráveis e justificáveis. Essa interpretação social equivocada inverte o real, e obscurece uma parcela da população que padece por essa violência sistêmica, impedindo a possibilidade de transformação ou luta social por direitos. Sustentar a farsa da não violência e o mito da democracia racial é perpetuar a sociedade colonial escravista na contemporaneidade, e desconstruir tais mitos se constitui como ato político fundamental do ensino de história.

Tendo em vista a necessidade de uma educação combatente e politizada, o documento supracitado afirma que

para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o

racial, endossando os objetivos que levaram à criação da lei. Devido à longa extensão do título do documento, optou-se por resumi-lo em outras menções ao longo do texto. Ressalta-se que o documento será um complemento documental ao aporte bibliográfico realizado para pensar a educação étnico-racial no Brasil, principalmente no que se refere ao ensino da disciplina de História.

CONSTRUIR SUJEITOS SENSÍVEIS PELA LITERATURA: ESCRIVIVÊNCIA EM “MARIA” E O ENSINO DE HISTÓRIA PARA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2, p. 01-20. Ano: 2025 - ISSN: 1982-3800



preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (Brasil, 2004, p. 14)

Fazer emergir sentimentos de dor e medo coaduna com a abordagem da história das sensibilidades proposta por Sandra Pesavento (2007), e é também um imperativo pós-colonial. A colonialidade anda de mãos dadas com a modernidade e se refere às heranças e estruturas de dominação que perduraram e se enraizaram nas sociedades, organizando o poder, o saber, o ser e as relações sociais de forma hierárquica e desigual, mesmo depois da descolonização, sendo o racismo um elemento fundado por ela (Quijano, 2010). Tais permanências cujos alicerces são históricos impedem o cumprimento efetivo do regime democrático na atualidade, visto que descaracterizam a pluralidade do povo brasileiro pertencente à nação (Munanga, 2005).

O esforço imagético de compor um quadro plural de representação da história brasileira no ensino é, novamente, um dever pós-colonial, e os professores devem assumir este compromisso. Agir na contramão da educação tradicional é também contrapor a história tradicional, de modo a construir coletiva e transdisciplinarmente o conhecimento. Albuquerque Júnior (2007) propõe que a História se relacione com a Literatura de maneira complementar, sendo possível manejar esta última não apenas como documento histórico, porém como possibilidade para problematizar a história. Com efeito, a literatura, ou a ficção, alia-se à história na medida em que agrega nas formas de linguagens de representação das pessoas no tempo.

Nesta pesquisa, destaca-se uma categoria da escrita que emergiu recentemente na literatura, mas corresponde a um tipo de discurso literário que não é novo – a escrevivência. Responsável por teorizar tal conceito, Conceição Evaristo aponta que

escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha. (Evaristo, 2020, p. 35).

Conceição Evaristo manifesta na escrita o ato político de contar histórias partindo das suas vivências, do que viu, ouviu e viveu. Em 2014, publicou, pela editora Pallas, o livro “Olhos d’água”, coletânea de 15 contos da autora mineira, que apresenta histórias de pessoas

CONSTRUIR SUJEITOS SENSÍVEIS PELA LITERATURA: ESCRIVIVÊNCIA EM “MARIA” E O ENSINO DE HISTÓRIA PARA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2, p. 01-20. Ano: 2025 - ISSN: 1982-3800



negras que tiveram suas trajetórias atravessadas pela desigualdade racial e social existente na sociedade brasileira. Partindo desta obra, desta autora e da categoria de escrevivência, será possível tensionar a didática da história através do entendimento de que a consciência histórica dos educandos só pode ser mobilizada quando o ensino da história se preocupa em estabelecer um diálogo direto com os estudantes que atravesse a história deles.

Destarte, este trabalho busca explorar a desconstrução do mito da democracia racial e o mito da não violência na representação de corpos marginalizados na escrevivência evaristiana e evidenciar que a história permite ser influenciada pela literatura no trabalho da análise das pessoas no tempo. Busca, também, destacar o conto “Maria” e, assim, construir um espaço de reflexão sobre a potencialidade da escrevivência que motiva um ensino de história que afete no presente para compreensão do passado e orientação temporal dos sujeitos da aprendizagem.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo está ancorada ao método historiográfico de pesquisa documental, na qual se destaca o livro “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo, do qual está publicado o conto “Maria” que será analisado, bem como a Lei nº 10.639/03, sua já referida alteração e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira – documento que sintetiza a proposta governamental do ensino. Tais documentos são tensionados entre si, ao mesmo tempo que são problematizados a partir do levantamento bibliográfico realizado de autores das áreas de teoria pós-colonial e de ensino de história.

As disparidades sociais que se observam a partir das diferenças raciais da população brasileira que motivaram a promulgação da Lei nº 10.639/03 são objeto de estudos de teóricos pós-coloniais, como Lélia Gonzalez (2020), Beatriz Nascimento (2022), Kathryn Woodward (2014), Tomaz Tadeu da Silva (2014), Stuart Hall (2003), Homi Bhabha (2013) e Márcio Seligmann-Silva (2022), cujas contribuições intelectuais serão utilizadas neste artigo. Ademais, Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2007; 2016), Luís Fernando Cerri (2011) e Jörn Rüsen (2001) fornecem subsídios teóricos para fundamentar o estudo no campo da didática da história.

CONSTRUIR SUJEITOS SENSÍVEIS PELA LITERATURA: ESCRIVIVÊNCIA EM “MARIA” E O ENSINO DE HISTÓRIA PARA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2, p. 01-20. Ano: 2025 - ISSN: 1982-3800



A práxis do trabalho se estabelece pela concretização das idealizações teórico-metodológicas numa experiência didática em uma turma de 8º ano da Escola Municipal Joelina Ribeiro Ramos Viana, localizada no município de Acaraú, interior do Ceará. A aula foi dividida em três partes: i. Leitura coletiva do conto; ii. Reflexão da leitura e associação com os conteúdos de História do Brasil aprendidos; iii. Produção artística coletiva de um mural com imagens e palavras que sintetizem o que foi aprendido.

A LITERATURA DE TEOR TESTEMUNHAL DE CONCEIÇÃO EVARISTO

A escrevivência evaristiana, através do lugar-comum da violência que perpassa a maioria dos contos, constitui-se como parte de uma memória coletiva subterrânea da população negra que a letra de Evaristo insiste em narrar. Michel Pollak (1989) fala que o problema dessas memórias é a sua inércia na posição e “não-dito”, e aponta para a necessidade delas reivindicarem seu espaço na sociedade:

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor. [...] O problema que se coloca a longo prazo para as memórias clandestinas e inaudíveis é o de sua transmissão intacta até o dia em que elas possam aproveitar uma ocasião para invadir o espaço público e passar do "não-dito" à contestação e à reivindicação; o problema de toda memória oficial é o de sua credibilidade, de sua aceitação e também de sua organização. (Pollak, 1989, p. 8-9).

O trabalho de organizar essas memórias está presente na obra de Conceição Evaristo, no correr de sua escrevivência e na criação de imagens que dialogam com corpos historicamente outrificados. É possível, então, pensar a violência como fio condutor de todos os contos de “Olhos d’água”, ainda que alguns falem de morte ou de vida, do nascer ou renascer. As imagens criadas nos textos de Evaristo fazem emergir uma categoria fundamental para sua análise: o testemunho.

O testemunho é um dispositivo fulcral para compreensão diacrônica da humanidade, pois testemunhar é construir pela linguagem uma forma de lidar com o trauma histórico. Essa ferramenta emerge no século XX, a partir das catástrofes e genocídios que atingem as pessoas de modo global. Surge, desse modo, uma necessidade de narrar o trauma vivido, imperativo psicanalítico para aqueles que carregam as memórias por se tornarem titulares do rótulo de

sobreviventes. Para Márcio Seligmann-Silva (2022, p. 187), “o testemunho deve ser pensado como um modo poderoso de ruptura dos biombos de esquecimento, das falsas imagens que bloqueiam a inscrição na memória coletiva da sociedade do real teor de violência daquele período”. A escuta do testemunho é uma maneira eficaz de superar o mito da democracia racial e o mito da não violência brasileira, na demonstração corpórea de que o trauma acontece e deve suscitar meios de reparação histórica. Por isso, Seligmann-Silva (2022) propõe uma “virada testemunhal do saber histórico”, fazendo um apelo para os profissionais que lidam com história atentarem aos testemunhos produzidos desde o último século e estarem na linha de frente da guerra de imagens que se dá nessa era de memoricídios. A virada que o autor fala se refere à emergência de novas sensibilidades desenvolvidas nesse contexto pós-colonial em que o corpo e sua localização passam a ser reconhecidos como parte da construção de outras narrativas e epistemologias:

Nossos escritores, cineastas e artistas são justamente alguns dos principais agentes dessa nova arte da memória ética construída a partir dessas novas sensibilidades. Eles têm a capacidade de nos apresentar os conflitos sociais de modo a produzir pontes, abrir arcos que nos conectam com as vítimas daquilo que a ideologia chama de “progresso”, mas que é, na verdade, a continuidade da exploração dos viventes pelos homens e dos homens sobre a natureza. (Seligmann-Silva, 2022, p. 19).

Seria, então, por meio da arte que, sensorialmente, pavimenta-se os caminhos para ativação da memória de uma sociedade que lega ao esquecimento a violência perpetrada pela máquina colonial que ainda persiste em funcionamento. A literatura é um dos meios em que o testemunho reside. O caso da escrevivência evaristiana – pontua Seligmann-Silva (2022, p. 189) – é uma “verdadeira teoria do testemunho”, e se enquadra no que o autor chama de literatura de teor testemunhal, que “não só se tornou mais visível nas narrativas ao longo do século XX, como determinou o desenvolvimento de uma área de estudos. O ‘real’ irrompeu fazendo desmoronar as formas tradicionais da literatura e das narrativas” (Seligmann-Silva, 2022, p. 290). Essa categoria amplia as possibilidades de análise crítica da literatura produzida a partir da era das catástrofes.

Nesse sentido, apreender o teor testemunhal da escrevivência de Conceição Evaristo, presente nos contos de “Olhos d'água”, bem como no restante de sua obra literária, suscita a elaboração de narrativas decoloniais da história. Assim como a própria ciência histórica, uma aula de história só se materializa no ato de narrar tal história. A proposta de fazer uso da

escrivência evaristiana no ensino de história floresce assente na intenção de provocar uma narrativa que supere o modelo colonial de educação, cujo enfoque está numa narrativa que não contempla a agência de todos os sujeitos, nem evidencia um retrato fidedigno dos relatos sobre as pessoas no tempo. Dessa maneira, este texto caminha na direção oposta, evidenciando – nesse retorno – o teor testemunhal da ancestralidade de corpos tratados diacronicamente como o “outro”.

DORES E MEDOS DE MARIA

A história do conto “Maria” é uma história de “dores e medos”, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais sugere emergir. Era fim de expediente de uma segunda-feira e Maria precisava voltar para casa. Empregada doméstica, tinha que contar com a espera do transporte público para retornar para os seus três filhos, com uma gorjeta, frutas e o osso do pernil da festa de domingo que ocorrera na casa de sua patroa. Era mãe e tudo que pensava era reencontrar as crianças após aquele dia cansativo:

A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir o nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos iriam gostar de melão? (Evaristo, 2016, p. 39-40).

O ônibus chegou, e em seguida, uma parte do seu passado também. Maria nem precisou pagar sua passagem, porque outra pessoa a fez esse favor – era seu ex-companheiro. Imediatamente, lembranças de seu relacionamento ocuparam sua mente. Aquele homem era aquele com quem dividiu o sabor de gestar o primeiro filho. Conversaram sobre ele, e sobre como os dois ainda permaneciam sozinhos mesmo depois de tanto tempo afastados. O compasso da viagem de Maria estava lento e nostálgico, até que sua conversa foi interrompida:

Ele estava dizendo de dor, de prazer, de alegria, de filho, de vida, de morte, de despedida. Do buraco-saudade no peito dele... Desta vez ele cochichou um pouquinho mais alto. Ela, ainda sem ouvir direito, adivinhou a fala dele: um abraço, um beijo, um carinho no filho. E, logo após, levantou rápido sacando a arma. Outro lá atrás gritou que era um assalto. Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sem da vida. Tinha três filhos. O mais velho, com onze anos, era filho daquele homem que estava ali na frente com uma arma na mão. (Evaristo, 2016, p. 41).

O mesmo homem que um dia viveu momentos intensos com Maria, de amor, de companheirismo, de paternidade, era o mesmo homem que anunciava um assalto no coletivo junto de seu comparsa. Foi difícil assimilar, mas a mulher estava presenciando seu primeiro assalto no coletivo. No entanto, não precisou se desfazer do dinheiro que a patroa havia presenteado. Os assaltantes tomaram os pertences dos passageiros, pouparam-na e desceram do ônibus. Imediatamente, uma confusão toma conta do busão. Aqueles que foram roubados suspeitam da única que foi dispensada pelos assaltantes. Ela, inclusive, conversava com um deles antes de abordarem os demais. Maria teve que tentar ensaiar uma defesa assumindo uma inocência que parecia não surtir efeito nas pessoas ao seu redor. No meio da discussão generalizada, alguns argumentavam em seu favor, outros propunham justiça com as próprias mãos:

Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono da voz levantou e se encaminhou em direção à Maria. A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. *Olha só, a negra ainda é atrevida*, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: *Lincha! Lincha! Lincha!*... Uns passageiros desceram e outros voaram em direção à Maria. (Evaristo, 2016, p. 42, grifos da autora).

Maria agora estava encurralada. Mesmo com o motorista do ônibus tentando defendê-la, não foi suficiente. O conto termina com a imagem de Maria no chão, dilacerada em todos os sentidos. Essa história não aconteceu de fato, mas nada da ficção de Conceição Evaristo está fora da realidade. Maria é um nome sugestivo para a condição de mulher negra que tantas outras Marias estão: uma posição de subalternidade, de impossibilidade de falar pela ausência de quem escute (Spivak, 2010). A trama nos remete ao contexto pós-colonial brasileira que condiciona as mulheres negras a um atravessamento de violências de classe, gênero e raça que não podem ser tomadas separadamente.

A maneira como Maria é tipificada como “negra safada”, digna de morte por linchamento, traz à tona a contradição do mito da não violência. No momento em que a tortura se torna um episódio banal do cotidiano, fermenta-se uma comunidade de tolerantes a quaisquer extremismos – medidas que sufocam Marias até o óbito. Lélia Gonzalez (2020) fala sobre a condição da mulher negra na sociedade brasileira e sua exposição à violência que é, segundo ela, triplicada pela estrutura opressora que o legado do colonialismo deixou:

Quanto à mulher negra, que se pense em sua falta de perspectivas quanto à possibilidade de novas alternativas. Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que seus estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocaram no nível mais alto de opressão. Enquanto seu homem é objeto de perseguição, repressão e violência policiais (para o cidadão negro brasileiro, desemprego é sinônimo de viadiagem; é assim que pensa e age a polícia brasileira), ela se volta para a prestação de serviços domésticos junto às famílias das classes média e alta da formação social brasileira. (Gonzalez, 2020, p. 58).

A autora faz um discurso similar ao caso de Maria, afirmando que resta a essas mulheres se inserirem no mercado de trabalho como empregadas domésticas, sob jornadas de trabalho excruciantes que precisam equilibrar com seus afazeres de maternidade e chefia das casas.

Ademais, é salutar observar que a presença da violência no campo de imagem produzido pela escrita evaristiana não deve suscitar uma leitura errônea da obra, ao interpretar que isso insere as personagens narradas, em sua maioria mulheres negras periféricas, em uma posição de subalternização e desvalorização. Conceição Evaristo inscreve suas personagens sob o signo da violência com o cuidado de não as colocar no problema do arquétipo negro da literatura tradicional brasileira circunscrita no espaço privilegiado da branquitude (Nascimento, 2022). As histórias de Conceição Evaristo enlaçam quem as lê porque as personagens não somente representam um modelo rígido de personalidade, antes são complexificadas pelos sentimentos que podem ter: homens e mulheres que são capazes de se apaixonar, ou de provocar o ódio, ou de agredir, ou de morrer ou de nascer. A oralidade africana que foi comprometida pelos processos de empobrecimento e situação de miséria da maioria da população negra pós-abolição é reivindicada pela autora e se configura como fundação estruturante da escrevivência erigida por Conceição:

A procura por uma estética que se confunda com a oralidade faz parte de meu projeto literário, que é profundamente marcado pela minha subjetividade forjada ao longo da vida. Quero criar uma literatura a partir de minhas próprias experiências com a linguagem, nucleada pela oralidade, a partir da dinâmica de linguagem do povo. E, em momento algum, esqueço que estou trabalhando com a arte da palavra. (Evaristo, 2020, p. 42).

Tais palavras envolvem o leitor porque provocam um encontro. Esse encontro é um exercício de alteridade ao tentar entender a complexidade das personagens e aprender com a leitura do conto. Para alguns, é um encontro com a sua realidade materializada em um texto, que suscita uma identificação com algumas personagens ou maneiras de pensar e agir. Para

outros, é um encontro com uma realidade ainda desconhecida em seus pormenores e garante uma imagem representativa de um cotidiano traumático que ocorre com frequência fora da ficção. É exatamente a condição de literatura que colabora com esse exercício de alteridade:

Quando a visibilidade histórica já se apagou, quando o presente do indicativo do testemunho perde o poder de capturar, aí os deslocamentos da memória e as indireções da arte nos oferecem a imagem de nossa sobrevivência psíquica. Viver no mundo estranho, encontrar suas ambivalências e ambiguidades encenadas na casa da ficção, ou encontrar sua separação e divisão representadas na obra de arte, é também afirmar um profundo desejo de solidariedade social: “Estou buscando o encontro... quero o encontro... quero o encontro”. (Bhabha, 2013, p. 46).

O contato com a narrativa pós-colonial da escrevivência evaristiana é uma maneira de “expor a carne sangrando” na sala de aula (Albuquerque Júnior, 2016). A partir das considerações de Homi Bhabha, questiona-se: que caminhos a escrevivência percorre no debate sobre identidade e diferença na educação básica?

EXERCITANDO ALTERIDADE: IDENTIDADE E DIFERENÇA NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

No seio do debate sobre identidade, está a noção de que o sujeito pós-moderno não possui mais uma identidade fixa, mas que se demonstra móvel pelas transformações causadas pela cultura que também nunca é estável (Hall, 2011). Isso acaba por favorecer essa interlocução no âmbito educacional. Quando a identidade se encontra em estado de rigidez, fixam-se as noções coloniais de identidade. Isso insere os sujeitos subalternizados nas posições arquetípicas que o texto até agora buscou contrapor. Efetivamente, as identidades se moldam a partir das diferenças, por conseguinte, são relacionais – dependem do outro para existir (Woodward, 2014). Está, então, nesse encontro com o outro que se fundamenta a construção identitária entre as pessoas, dentro de uma sociedade fragmentada, de relações líquidas (Bauman, 2001). Essa dialética da alteridade que produz a diferença, ao mesmo tempo que gera a identificação, isto é, a identidade, está prenhe de relações de poder.

Numa sociedade marcada por amarras coloniais, existe, de acordo com Stuart Hall (2011), um “jogo de identidades” em que algumas tendem a se sobrepor a outras, por vezes na missão de cristalizar uma identidade mestra que possa homogeneizar o tecido social. O problema é que as diferenças que se estabelecem no Brasil são a base para a violência

estrutural que se dá pela prática banalizada do racismo, classismo, misoginia, como apontado no conto de Conceição Evaristo. No que se refere à educação étnico-racial, não é possível ignorar essa condição de tensão em que se encontram as noções de identidade e diferença.

A Lei nº 10.639/03 é promulgada com o fito de “oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (Brasil, 2004, p. 10). O apagamento da cultura afro-brasileira é um sintoma da colonialidade e a escrevivência evaristiana é um remédio que se mostrou potente para o combate às permanências da necropolítica³ que perdura desde a escravidão. Essa política de extermínio se dá tanto no meio social, quanto na difusão da cultura dessa população. No conto, cria-se um enredo em que a morte, a miséria, o medo e a dor são elementos que convivem com a vida. Viver é quase que um sinônimo desses maus sentimentos. O final trágico e emblemático é uma maneira de imaginar o que de fato é ser negra (ou negro) no último país das Américas a abolir a escravidão. Para o ambiente escolar, o reconhecimento das mazelas constatadas

requer a adoção de políticas educacionais e de **estratégias pedagógicas de valorização da diversidade**, a fim de superar a desigualdade étnico racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em **preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos**, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de **superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual**. Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os **processos históricos de resistência negra** desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. (Brasil, 2004, p. 12, grifo nosso).

A valorização da diversidade pura e simplesmente como trata o texto do documento é uma areia movediça que pode apagar as relações de poder em que os jogos de identidade e diferença estão imbricados. Celebrar as diferenças que inevitavelmente compõem a própria paisagem escolar, pelos conflitos raciais, de classe e de gênero corrobora apenas o notar as existências plurais dos estudantes. Demonstrar uma diversidade cultural sem questionamentos

³ O conceito de necropolítica, formulado por Achille Mbembe (2018), descreve o exercício do poder soberano de decidir sobre a morte, isto é, de determinar quais vidas são consideradas descartáveis ou indignas de luto. Inspirando-se em Michel Foucault, Mbembe amplia a discussão ao mostrar que esse poder não se manifesta apenas na eliminação física, mas também nas condições de vida impostas a certos grupos, perpetuando a lógica colonial. No âmbito desta pesquisa, a necropolítica brasileira emerge na escrita de Conceição Evaristo, que confronta a imagem cordial do povo e evidencia as formas cotidianas pelas quais essa política da morte se materializa.

políticos, sem uma representação decolonial da conjuntura social brasileira, aproxima-se de uma retórica de neutralidade que é incongruente com o ato de educar, fazendo o “outro” aparecer “sob a rubrica do curioso e do exótico” (Silva, 2014, p. 99). Para superar os preconceitos e estereótipos e valorizar a resistência histórica da população negra é necessário aderir a representações que imprimam a voz dessas pessoas. A literatura afrodiaspórica que Conceição Evaristo tece por meio de sua escrevivência é um caminho possível para politizar as diferenças culturais e valorizar a identidade afro-brasileira que é crucial para o enfrentamento das concepções equivocadas dos mitos supracitados. A escrevivência evaristiana, nessa lógica, por ser uma literatura de teor testemunhal, representa

as experiências de uma coletividade, qual seja, a população negra brasileira. A literatura testemunhal propõe-se retratar uma situação de opressão, ao mesmo tempo em que procura resgatar a agência e subjetividade da voz narrativa e/ou das personagens retratadas. Embora o termo “literatura testemunhal” normalmente refira-se a narrativas não ficcionais, algumas de suas características estão presentes na ficção testemunhal de Evaristo. Ao dar testemunho das experiências de vida das personagens, os contos de Olhos d’água representam a história com h maiúsculo a partir de um olhar íntimo sobre eventos “menores,” olhar que privilegia a perspectiva daqueles vitimados pelo poder hegemônico. (Pinto-Bailey, 2021, p. 14)

Dessarte, Evaristo formula uma narrativa que retrata o presente na forma de ficção. Por ter a literatura em suas mãos, captura uma imagem primordial para que seja possível se situar no espaço e no tempo – a aprendizagem histórica depende deste processo.

UMA EXPERIÊNCIA NO CHÃO DA ESCOLA

A Escola Municipal Joelina Ribeiro Ramos Viana é uma instituição de ensino público municipal localizada no bairro Bailarina, em Acaraú, Ceará. Apesar de situar-se na zona urbana da cidade, a escola está distante da região central acarauense, concentrando um público periférico, com muitos alunos com realidades atravessadas pela desestruturação familiar, déficits pedagógicos, falta de acesso a direitos básicos como saneamento básico, moradia de qualidade, lazer ou cultura.

Partindo da realidade concreta desses estudantes, foi realizada uma intervenção didática para uma turma do 8º ano. As pesquisas germinadas dentro da universidade ocuparam um novo lugar dentro da experiência da sala de aula, pois a prática possui a habilidade de moldar a teoria. Em uma aula de História do Brasil, como fechamento de uma sequência

CONSTRUIR SUJEITOS SENSÍVEIS PELA LITERATURA: ESCRIVIVÊNCIA EM “MARIA” E O ENSINO DE HISTÓRIA PARA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2, p. 01-20. Ano: 2025 - ISSN: 1982-3800



didática sobre Brasil Império, havia a intenção – sobretudo, da própria gestão escolar – de sensibilizar os estudantes não apenas com o conhecimento teórico aprendido através dos conteúdos programáticos, mas tocá-los por meio de outras abordagens com a finalidade de dialogar sobre as relações da turma uns com os outros. A razão principal que propiciou a criação desse momento se dá porque especificamente a turma de 8º ano em questão possuía um rótulo incontestável de classe problemática. Não foi absurdo admitir que por meio de um exercício didático entre a História e a Literatura poderia germinar um debate sensível às vivências e atitudes daqueles adolescentes. Dentro desse contexto, num tempo de duas aulas, aproximadamente uma hora e trinta minutos, realizou-se a leitura coletiva do conto, seguida de uma reflexão a partir da leitura e das aulas prévias de História do Brasil, e, por fim, a produção de um mural a partir do que foi discutido.

Propor uma intervenção didática que envolva a leitura de um texto literário em uma aula de história, em tempos de aceleração temporal e mediação das relações é, no mínimo, uma intervenção ousada. Todavia, urge ensinar história ousadamente. O texto do conto foi lido coletivamente, com a ajuda dos próprios alunos e alunas que se voluntariaram para tal função. O ato de ler, dessa maneira,

é uma atividade dialógica por natureza, pois, ao se colocar diante do texto, o leitor traz consigo uma carga de significados construídos a partir de sua inserção em determinados códigos culturais, que lhe permitem atribuir algum significado ao que lê. Por isso, na perspectiva bakhtiniana, a leitura é ato, é diálogo vivo, no qual outras leituras e experiências são acionadas, ampliando as possibilidades interpretativas, fazendo emergir um horizonte de apreensão da realidade advindo do preenchimento das lacunas textuais. (Silva; Cunha Júnior, 2025, p. 296).

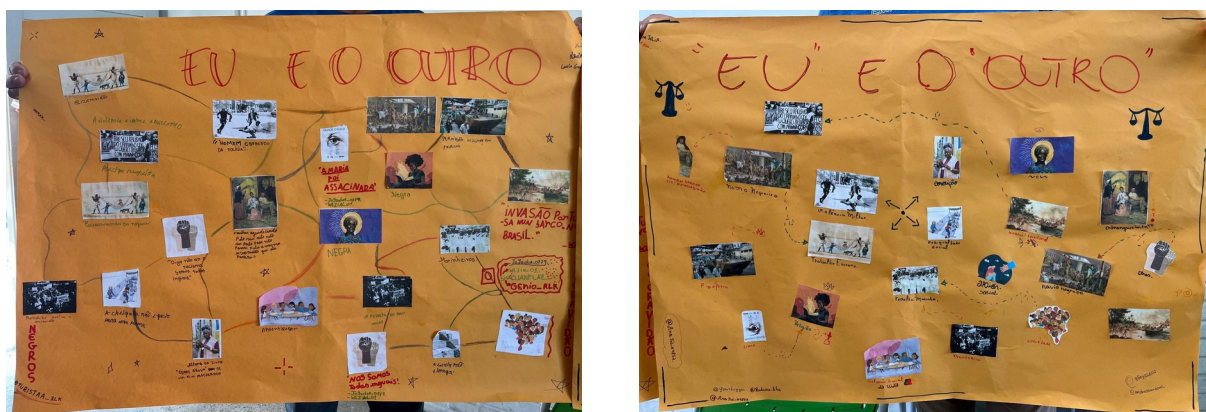
No percurso da leitura, nas pausas entre um voluntário leitor e outro, os estudantes iam demonstrando curiosidade com a história lida, como quem lê parte de seu cotidiano e quer saber o que se passa na vida de Maria. Após a leitura, montou-se uma nuvem de palavras sobre o pensamento deles ao findar a história. Tais palavras nortearam o debate sobre as intersecções entre o conto, a história do Brasil e a violência colonial contra corpos subalternizados. O que foi escrito neste artigo é uma tradução em termos acadêmicos do diálogo que se estabeleceu naquele momento pela fala, mas principalmente pela escuta das impressões que os alunos trouxeram ao debate.

Nessa perspectiva, um dos desafios do ensino de história está na mobilização de sua consciência histórica, isto é, estrutura do pensamento humano em que as pessoas interpretam sua experiência no tempo, se orientam a partir disso e agem imperiosamente no mundo em que estão inseridas. Jörn Rüsen (2001) teoriza que esse agir é um processo que continuamente o passado é interpretado à luz do presente e na expectativa do futuro. Conforme Luís Fernando Cerri (2011), até as ações mais triviais do nosso cotidiano sofrem influência do nosso passado, memória e cultura, o que significa que pensar historicamente é um fenômeno costumeiro e todas as pessoas movimentam saberes históricos corriqueiramente, por isso, têm a necessidade constante de atribuir sentido ao tempo.

Contudo, seria ledó engano assumir que porque a história é naturalmente incorporada na vida das pessoas, no ambiente da sala de aula os alunos automaticamente se enxergam enquanto sujeitos históricos. A história da educação ensina que o caminho é exatamente o oposto: foi pavimentado pela exclusão de pessoas marcadas pela marginalização histórica, por meio dos livros didáticos, do currículo oficial e das práticas pedagógicas tradicionais. Ao passo que os movimentos sociais reivindicaram o espaço de outras identidades na educação, na aprovação de políticas públicas e reformulações curriculares, a representação dos grupos sociais brasileiros passou a se tornar mais plural e diversa. Nesse ínterim, os sujeitos históricos presentes no contexto educacional deixam de contemplar apenas as figuras heroicas do eurocentrismo, as narrativas imperiais do ocidente, a exaltação do Norte Global e incorporam outras vivências, ou melhor, escrevivências – narrativas e personagens contra-hegemônicos que trazem outras perspectivas históricas.

Ao fim, como forma de produzir também uma escrevivência por meio de imagens, os estudantes se dividiram em dois grupos para criarem um mural a partir de colagens. Eles associaram eventos da história do Brasil com a história do conto e a figura de Conceição Evaristo, criando, assim, estes cartazes:

Imagens 01 e 02 – Cartazes elaborados coletivamente pelos alunos da turma.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

É interessante notar a forma como eles ligaram por meio de retas, setas ou caminhos as imagens, de modo que constatarem um entrelaçamento entre o que as imagens representam, consentindo com a coabitação entre as diferentes temporalidades. Notam-se erros ortográficos, porém em nada diminui a intenção comunicativa das palavras. Pelo contrário, os desvios na gramática também são uma forma de expressão, também pertencem ao lugar dos interlocutores. A satisfação com uma aula de história ensinada de outro modo, percebida pelos comentários dos alunos e o seu entusiasmo em participar, ainda mais vindo de uma turma rotulada como problemática, delata que esforços didáticos em romper com métodos tradicionais para ensinar contribuem na construção de sujeitos sensíveis.

CONCLUSÃO

O percurso analítico proposto por este trabalho buscou tensionar o ensino de História a partir da escrevivência de Conceição Evaristo, entendendo-a como um gesto de insurgência estética e política que interroga o modo como a narrativa histórica tradicional seleciona, silencia e hierarquiza sujeitos. Ao colocar a literatura evaristiana em diálogo com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como com os debates pós-coloniais e as teorias do testemunho, tornou-se possível compreender que ensinar História é também um ato de narrar o inenarrável, de tornar sensível aquilo que a foi relegado ao silêncio.

A escrevivência, nesse sentido, constitui um deslocamento dos lugares de enunciação e reivindica a experiência de mulheres negras como centro produtor de conhecimento. Ao incorporar essa categoria na didática da História, o professor não apenas amplia o repertório de fontes e linguagens, mas transforma o espaço da sala de aula em território de escuta e reconhecimento, onde o passado se revela no corpo, na memória e na voz dos sujeitos historicamente subalternizados. Assim, o ensino se aproxima da arte e da imaginação, elementos que, como defende Pesavento (2007), possibilitam traduzir sensibilidades e dar forma ao mundo vivido.

A partir da leitura e debate do conto “Maria”, de “Olhos d’água”, foi possível expor de maneira pungente os efeitos do racismo estrutural e desmontar os mitos da democracia racial e da não violência brasileira. A violência contra o corpo negro, entre o fato e a ficção, exige que o ensino de História promova o enfrentamento ético desses traumas, inserindo o teor testemunhal como dimensão constitutiva do processo educativo. Ao ler e discutir narrativas como a de Maria, a escola reconhece o poder formativo das emoções e das dores coletivas, construindo uma consciência histórica sensível às desigualdades e disposta a lutar por reparação.

Em suma, o esforço pedagógico da pesquisa se resume à tentativa de, tal qual Ferreira Gullar, elaborar uma poética da educação. Assim como o aroma da tangerina exala no ar pelas linhas do seu poema, a experiência das dores e dos medos de Maria(s) escapa do conto como se a leitura tivesse uma textura porosa, de modo a exsudar pela escrevivência toda uma experiência coletiva da resistência de um povo. Essa práxis de alteridade e sensibilidade é um exemplo de como efetivar o cumprimento da Lei nº 10.639/03.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado.** Ensaios de teoria da história. Bauru: Edusc, 2007.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de história. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M.; MARTINS, M. L. B. (Org.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

CONSTRUIR SUJEITOS SENSÍVEIS PELA LITERATURA: ESCREVIVÊNCIA EM “MARIA” E O ENSINO DE HISTÓRIA PARA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2, p. 01-20. Ano: 2025 - ISSN: 1982-3800



BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHAUÍ, Marilena. O mito da não-violência brasileira. In: _____. **Sobre a violência**. Org.: Ericka Marie Itokazu e Luciana Chaui-Berlinck. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). **Escrevivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1 ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

_____. **Olhos d'água**. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação da Biblioteca Nacional, 2016.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização: Flávia Rios, Márcia Lima. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NASCIMENTO, Beatriz. **O negro visto por ele mesmo**. Organização: Alex Ratts. 1 ed. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

PINTO-BAILEY, Cristina Ferreira. Escrevivência, testemunho e direitos humanos em Olhos d'água de Conceição Evaristo. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 23, n. 43, p. 8-15, mai. ago., 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: **Epistemologias do sul**. Organização: Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses. São Paulo: Cortez, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SCHWARZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **A virada testemunhal e decolonial do saber histórico**. Campinas: Editora da Unicamp: 2022.

CONSTRUIR SUJEITOS SENSÍVEIS PELA LITERATURA: ESCRIVIVÊNCIA EM “MARIA” E O ENSINO DE HISTÓRIA PARA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Revista Homem, Espaço e Tempo, n° 19, volume 2, p. 01-20. Ano: 2025 - ISSN: 1982-3800



SILVA, Hilda Aparecida Linhares da; CUNHA JÚNIOR, Ricardo Vicente da. “Por que você tá rindo, professora?”: leitura e alteridade no ensino de história. **Linha D’Água**: São Paulo, v. 38, n. 01, p. 292-307, jan-abr 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção da identidade e da diferença. *In*: **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Organização: Tomaz Tadeu da Silva. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOARES JÚNIOR, Ademar 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.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Organização: Tomaz Tadeu da Silva. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.