

A vida como mestra da história, a vida como mestra da escola

Life as Master of History, Life as Master of School

Marcia de Almeida Gonçalves*

RESUMO

A complexidade do conceito de crise é, neste artigo, ponto de partida de reflexões sobre a mobilização de narrativas vivenciais no ensino/aprendizagem da História. Busca-se compreender como situações de crise afetam as vidas por elas atravessadas, priorizando vozes e sujeitos, em especial os/as que vieram a ser silenciados/as e apagados/as de determinadas formas de registrar e narrar situações de crise, nas suas respectivas historicidades. O caminho escolhido para abordar vidas em situações históricas de crise se bifurca em dois sentidos: na apropriação do conceito de vidas precárias, no diálogo com Judith Butler, e, em complementaridade, na ponderação sobre o ato de narrar histórias de vida em condições de precariedade como escolha pedagógica e ético-política, na defesa do direito ao luto de sujeitos e grupos afetados pela banalização da violência.

Palavras-chave: Vidas precárias; Narrativas vivenciais; Ensino/aprendizagem de História.

ABSTRACT

The complexity of the concept of crisis is, in this article, a starting point of reflections on the mobilization of experiential narratives in the teaching/learning of History. Thus, it seeks to understand how crisis situations affect the lives they crossed, prioritizing voices and subjects, especially those who have been silenced and erased from certain ways of recording and narrating crisis situations, in their respective historicities. The path chosen to approach lives in historical crisis situations is argued in two senses: in the appropriation of the concept of precarious lives, in the dialogue with Judith Butler, and, in complementarity, in the ponderation about the act of narrating stories of life in precarious conditions as a pedagogical and ethical-political choice, in the defense of the mourning's right of subjects and groups affected by the banalization of violence.

Keywords: Precarious lives; Experiential narratives; History teaching/learning.

* Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. scheiner.marcia@gmail.com

De Ramallah para Gaza

Vislumbro uma velha senhora que é real, parada na estrada antes de um cruzamento. [...] A velha senhora entra no carro, e assim que ela se senta ao meu lado e partimos, ambas se apegam ao silêncio [...] Ela deve ter uns setenta anos. A menina teria agora sua idade, caso não tivesse sido morta. [...] Um muro de silêncio nos separa [...]. E assim continuamos, até que a senhora me pede para parar. Eu paro o carro e ela sai. [...] Que lástima eu sou! É ela, e não os museus do Exército, nem os assentamentos, nem os arquivos, que poderia ter os detalhes que me ajudariam a descobrir o que aconteceu com a menina e chegar a verdade de uma vez por todas. (SHIBLI, 2021, p. 103-104)

O romance de Adania Shibli, *Detalhe menor*, do qual a passagem acima foi extraída, tomada como epígrafe neste artigo, conta a história de personagens anônimas, em terras palestinas, em dois tempos, o ano de 1949 e o momento atual. O ano de 1949, mais precisamente o dia 13 de agosto, é bem localizado, remetendo ao episódio do estupro coletivo e do assassinato de uma menina palestina, perpetrados por tropa do recém-criado Estado de Israel, no momento em que, sob o ponto de vista deste agente, se fez a guerra de independência, no sul do que hoje é o território ocupado da Faixa de Gaza, fronteira com o Egito.

O momento atual, na qualidade de um tempo presente em curso, já não é tão precisamente localizado como o primeiro. O foco é a viagem, emocional e geográfica, de uma mulher, nascida vinte e cinco anos depois do dia 13 de agosto de 1949, e que descobre essa coincidência ao ler reportagem sobre o episódio trágico, o qual decide investigar.

A personagem é palestina, residente em Ramallah, capital da Autoridade Nacional Palestina, cidade situada na zona ocupada da Cisjordânia. A viagem e a investigação fazem a personagem se deslocar de Ramallah para o sul da Faixa de Gaza, cortando territórios do Estado de Israel, em percurso sinuoso, revelador dos rastros – ruínas de vilas palestinas – e monumentalidades – o Muro (no texto do romance grifado com maiúscula) na fronteira da Cisjordânia –, incrustados nas paisagens captadas pelo olhar da personagem em sua trajetória solitária.

A narrativa é minuciosa nos gestos e impressões, crivada de “detalhes menores”, e causa, entre outros efeitos, tanto a curiosidade quanto a possibi-

lidade de um querer saber mais sobre as vidas de palestinos e palestinianas vitimados/as pela criação do Estado de Israel, no passado e no presente. A passagem do romance, feita em epígrafe, apresenta a percepção da narradora em primeira pessoa, a realizar o que estava em jogo para que a história que buscava investigar pudesse ser escrita e compreendida por meio das vivências dos/as que foram, e continuam sendo, silenciados/as.

A alusão ao “muro de silêncio”, separação entre a narradora e a velha senhora, aludida na epígrafe, remete à metáfora que, nas páginas finais do romance, parece juntar a materialidade dos muros que separam palestinos/as e cidadão/ãs israelenses à negação da voz das vítimas, em situação de guerra cotidiana, como a viagem narrada possibilita vislumbrar.

Escrito em árabe, traduzido para inglês e agora para o português, *Detalhe menor* nos permite conhecer um pouco das histórias que nele são narradas, muito brevemente mencionadas neste artigo. Na qualidade de narrativa ficcional, o episódio de estupro e assassinato da menina palestina no dia 13 de agosto de 1949 remete a fato ocorrido e posteriormente noticiado. Em outras tramas postas em enredo pela autora, o que ocorre é verossímil, em especial nos registros feitos pela narradora acerca das paisagens que percorre, das pessoas com as quais cruza no caminho, imersa na experiência de viagem sem final feliz ou redentor.

Entre as críticas recebidas pelo romance, uma delas, de Nirmala Devi, na revista *ArtReview Asia*, versão digital, é certa na ponderação de que:

Embora este seja ostensivamente um conto sobre a banalidade da brutalidade e a capacidade dos poderosos de apagar os impotentes, o romance de Adania Shibli, e a tradução de Elisabeth Jaquette, são uma aula extraordinária em como fazer coisas com palavras e as lacunas entre elas. (DEVI, 2020)¹

O diálogo com o romance *Detalhe menor* é o ponto de partida para a sistematização de algumas reflexões sobre ensino/aprendizagem de história, quando este se refere e/ou acontece em situações de crise. Situações como as que afetam diversos povos e sociedades na atualidade, e em muitos outros passados já resenhados por historiadores/as, continuamente referenciados por professores/as em aulas de História, e de outros componentes curriculares como a Geografia, a Literatura, a Sociologia e a Filosofia, na Educação Básica.

As histórias de *Detalhe menor*, como bem apontado por Nirmala Devi,

traduzem em palavras, e em silêncios e inevitáveis lacunas, a “banalidade da brutalidade” de relações de poder assimétricas e opressoras das mais variadas naturezas. Quase como inevitabilidade, leva a realizar ilações com a “banalidade do mal”, nos termos de Hannah Arendt, sobre o julgamento de Eichmann em Jerusalém (ARENDR, 1999).

Tais ilações indicam as especificidades de experiências históricas em que a “banalidade da brutalidade” e a “banalidade do mal” se manifestaram – a guerra de independência do Estado de Israel, a ocupação das terras palestinas e vitimação de suas populações originais, a perseguição e o extermínio de judeus durante a Segunda Grande Guerra, os julgamentos internacionais contra os crimes perpetrados pelos nazistas. Em cada uma dessas experiências, situações de crise, em graus aterradores, ceifaram vidas e interromperam a regularidade de rotinas quotidianas. Certamente não são as únicas experiências históricas em que a violência de poderes estatais instituídos rotinizaram a morte e o sofrimento de muitos homens, mulheres e crianças.

Ao tomarmos crise, em língua portuguesa, como substantivo indicador de uma situação e/ou condição de instabilidade e de incerteza quanto a uma determinada ordem de funcionamento das coisas no mundo, tal situação/condição de desordem e caos remete também à busca pela saída e/ou resolução da mesma, em termos tanto de regenerar uma ordem perdida quanto projetar futuros outros. No Dicionário Houaiss, a palavra é apresentada a partir de variadas significações, correlatas aos adjetivos que a acompanham, o que permite avaliar a complexidade dos usos da palavra como um conceito (HOUAISS, 2001, p. 872).

Cabe então indagar se, em grande parte dos objetos de conteúdo indicados nas prescrições curriculares e trabalhados por professores e professoras de História, nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na Educação Básica, não seria mais a regra, do que a exceção, abordar situações de crise, como guerras, conflitos pela ocupação de territórios, disputas entre grupos e classes sociais pelos mais diversos motivos e interesses?

A complexidade do conceito de crise e sua recorrência nos objetos de conteúdo do ensino de história, no entanto, pode ser também o convite para abertura de reflexões. Trazida para o âmbito de suas historicidades, crises afetam de formas diferenciadas sujeitos individualizados e grupos sociais. A apreensão de suas especificidades depende dos seus elementos constitutivos e,

enfaticemos, das formas como os mesmos são vivenciados, sentidos, enfrentados e superados pelos sujeitos e grupos provocadores da crise e/ou vitimados/as por ela. Em palavras diretas, para saber das crises, há que se saber sobre como elas afetam as vidas por elas atravessadas, priorizando vozes e sujeitos, em especial os/as que vieram a ser silenciados/as e apagados/as de determinadas formas de registrar e narrar situações de crise.

O caminho que escolhi neste artigo para abordar vidas em situações históricas de crise aponta, por um lado, para a apropriação do conceito de vidas precárias, no diálogo com Judith Butler, e, em complementaridade, pela reflexão sobre o ato de narrar histórias de vida nas condições de precariedade como escolha pedagógica e ético-política, na defesa do direito ao luto de sujeitos e grupos afetados pela banalização da violência.

VIDAS EM CRISE, VIDAS PRECÁRIAS

Trazer os sujeitos para a história é trazer suas ações e palavras nas histórias de vida que protagonizam. Um romance, por meio de suas experimentações no ato de contar uma história, traz personagens e vidas postas em enredo. Mobilizado para aulas de história, o romance viabiliza, entre suas muitas funções didáticas, apresentar situações as mais variadas, no ato mimético de referenciar o vivido a partir do “como tivesse sido”, na abertura para o pensar a partir do sensibilizar e do imaginar. Na narrativa de muitos romances, falas e percepções de personagens que protagonizam pessoas comuns afetam os/as que decodificam suas mensagens, gerando algum tipo de conhecimento e/ou de reconhecimento, a depender das recepções de leitores e leitoras.

Inspirada nos procedimentos narrativos de viés romanceado, no caso o romance *Detalhe menor*, avalio que alguns desses procedimentos podem ser apropriados quando lidamos com as histórias de vida de sujeitos contemporâneos, em vivências em que a banalização da violência instaura condições de precariedade.

Transcrevo então parte da fala de Bruna da Silva, mãe de Marcus Vinícius, menino de 14 anos, alvejado e morto, a caminho da escola, no Complexo da Maré, na cidade do Rio de Janeiro, durante operação da Polícia Civil e do Exército, no dia 20 de junho de 2018. A fala integra vídeo de reunião de várias mães, cujos filhos e filhas foram mortos/as em operações policiais, com o pre-

sidente da Câmara dos Deputados, Deputado Federal Rodrigo Maia, no dia 9 de outubro de 2019.² O objetivo da reunião foi debater o pacote anticrime proposto pelo Ministro da Justiça, Sérgio Moro:

Eu mandei meu filho impecável para a escola e o Estado me devolveu ele assim...” [Bruna estende sobre a mesa a camisa do uniforme de Marcus Vinícius com a mancha de sangue, dirigindo-se a Rodrigo Maia, sentado na cabeceira da mesa]. Isso não é uma afronta para o senhor, não, tá bom. É para o senhor entender o que foi que o Estado me deu. A gente na favela, a gente cobra estudo para os nossos filhos. A única coisa que a gente fala para nossos filhos é que na nossa vida a gente só leva os estudos. A gente cobra o estudo de nossos filhos. A gente coloca nossos filhos na escola sendo que com a aprovação desse pacote criminoso vai ficar ruim para gente. Já tá ruim... Eu tenho uma única filha, a Maria Vitória de 13, a minha filha ela continua sendo alvo. Na minha laje, eu fui alvo semana passada porque a Civil entrou dando tiro, me viu em cima da laje, atirou com o helicóptero para minha laje. Eu recolhi três projéteis do helicóptero com a cápsula marcada de verde. Aí eu pergunto, a excludência de licitude. Será que essa casa está pronta para aprovar isso? Porque se essa casa estiver pronta vai ser muito sangue derramado. E automaticamente vai ser aqui que a gente vai vir cobrar...

A transcrição da fala de Bruna da Silva apresenta uma vivência atravessada pela dor e pela incerteza. Remete à sua perda, e à iminência de novas perdas, pois ela e a filha, e muitos outros e outras que vivem em comunidades favelizadas na cidade do Rio de Janeiro, podem ser “alvos” da violência perpetrada por forças policiais. Na fala de Bruna da Silva há também a coragem e a resistência da mãe ao lidar com a morte violenta do filho, e fazer da perda e do luto ação política em conjunto com outras mães que viveram e vivem situações similares, presentes e recorrentes no cotidiano de comunidades da cidade do Rio de Janeiro, infelizmente não exclusivas desse grande centro urbano brasileiro. Na rotina de vida de Bruna da Silva, a ida do filho para a escola foi interrompida mortalmente, ida para escola que, na sua crença, poderia, pelo estudo, levar a vida do filho a algum outro lugar.

Essa transcrição, se contraposta ao vídeo em que sua ação é realizada, traz a palavra, sendo, contudo, lacunar, frente à complexidade da vivência filmada, e apenas pontualmente transcrita neste artigo. Grifar essa complexidade se associa à intenção de realizar uma apropriação respeitosa dessa fala, nos ter-

mos, menos de um exemplo, e mais de uma remissão à dor do outro, por meio de escuta atenta, em tempos de crise democrática na sociedade brasileira, a qual, nas suas variadas dimensões, afeta diferenciadamente indivíduos e grupos sociais reunidos sob o coletivo genérico de “brasileiros/as”.

O que se pode aprender com a vivência de Bruna da Silva aqui mencionada? Que histórias podem vir a ser contadas e problematizadas a partir dessas vivências singulares e situadas temporalmente e espacialmente? Mais do que respostas unívocas, optei por sistematizar alguns argumentos.

A máxima ciceroniana da “história como mestra da vida” há muito veio a ser deslocada dos significados coetâneos à sua enunciação inaugural, com a emergência de uma concepção moderna de história (KOSELLECK, 2006, p. 41-60; CEZAR, 2019, p. 113-120). Nesses deslocamentos, no alvorecer do século XX, Wilhelm Dilthey havia indagado sobre a máxima ciceroniana no sentido de postular sua inversão (AMARAL, 1987). Essa inversão, com certa dose de leviandade, é mobilizada para figurar como título deste artigo e, em especial, referenciar aposta pedagógica e política do aprender com as vidas e suas histórias.

Se esse *tópos* invertido viesse a ser enunciado sob a assertiva “A vida é mestra da história”, a condição sintática de sujeito para “a vida” permite reforçar seu agenciamento nos atos de pensar e interpretar com a história, e mais, no que viermos a aprender, na busca de orientações para agir no mundo, em especial no âmbito do ensino/aprendizagem da história, de modo a retomar, posto que já enunciado de outras formas pela pedagogia do oprimido de Paulo Freire (FREIRE, 2013), a vida como mestra da escola.

Muitas vidas se cruzam na escola e cada uma delas pode vir a ser tomada como ponto de partida para a análise de circunstâncias sociais passadas e presentes. Vidas que, na sua materialidade corpórea, existem a partir de sujeitos humanos, na pluralidade de nomes, cores, falas, vozes, identidades diversas. Em sociedades hierarquizadas e excludentes, como assim se constituiu o Brasil como nação, as vidas dos sujeitos estampam diferenças e sinais de maior ou menor valor regidos por vertiginosa desigualdade. Importa pensar sobre tal conjunção de desigualdades no sentido de que elas, para muitos/as, banalizam o viver em crise. Judith Butler referencia essa reflexão a partir do conceito de vidas precárias. Dialogo com o texto publicado, na tradução brasileira, sob o

título de “Corpos em aliança e a política das ruas. Notas para uma teoria performativa de assembleia” (BUTLER, 2018).

Segundo Butler, nossa condição humana se estabelece por sua precariedade, manifesta no corpo e na sua provisória existência, de onde deriva a certeza, nem sempre assumida com tranquilidade e resignação, de que ao fim morreremos de alguma forma, com maior ou menor sofrimento. Nisso há uma inevitável precariedade a nos identificar como corpos no mundo.

Interessa reter das análises de Butler a diferença entre essa inevitável condição precária e a alusão àquelas vidas tornadas precárias em circunstâncias sociais e políticas historicamente datadas. Para abordar essa chave analítica – a das vidas tornadas precárias –, Butler se dispõe a pensar sobre a seguinte questão: “Como alguém vive uma vida boa em uma vida ruim?” (BUTLER, 2018, p. 213).

Há, na pergunta de Butler, aparentemente simples, uma série de digressões direcionadas para a postulação de preceitos éticos na ação política de corpos (sujeitos, pessoas) em aliança, ou na performance em forma de assembleia. Tais postulações retomam os diálogos de Butler com Theodor Adorno, no texto “Problemas de Filosofia Moral”, edição alemã de 1996, enfatizando a perspectiva da autora de investigar “como operações mais amplas de poder e dominação penetram ou interferem em nossas reflexões individuais sobre como viver melhor” (BUTLER, 2018, p. 215). Nessa perspectiva, “vida boa” é entendida como dimensão associada às formas de conduta moral de cada um, em oposição ao viés mais utilitário, relativo ao uso corriqueiro da “vida boa” como exclusivamente derivada do bem estar econômico, da prosperidade e da segurança.

Ao dialogar com Adorno, Bulter enfatiza que a conduta ética e moral é fenômeno social, e, acrescento, histórico, imerso nas relações dos sujeitos humanos uns com os outros, sem lugar para abstração vazia de um indivíduo que se faz e age por si mesmo, além do tempo (BUTLER, 2018, p. 215). Ao pensar sobre qual configuração social de vida interfere no como viver melhor, Butler, sob a ênfase de dar conta da aporia entre a liberdade de cada um/a e os muitos condicionamentos sociais, nos interroga: “como alguém conduz uma vida se nem todos os processos que configuram uma vida podem ser conduzidos?” (BUTLER, 2018, p. 215-16).

Butler faz uso então do conceito de biopolítica, nos termos de Michel Foucault, para situá-lo a partir das seguintes ênfases:

os poderes que organizam a vida, incluindo aqueles que expõem diferencialmente as vidas à condição precária como parte de uma administração maior das populações por meios governamentais e não governamentais, e que estabelece um conjunto de medidas para a valoração diferencial da vida em si. Ao perguntar como conduzir a minha vida já estou negociando com essas formas de poder. (BUTLER, 2018, p. 216)

O conceito de biopolítica possibilita abordar a dimensão sociopolítica de tudo aquilo que tomamos como inerentes a cada um de nós, a saber: minha vida, nossas vidas. O *self*, ou *selvies*, da língua inglesa, hoje tão ressignificados como imagem de si a circular nas mídias sociais, muitos deles destinados a encenar “vidas boas”. Nas interpelações de Butler, no entanto, há problemas de fundo:

A questão mais individual da moralidade – como eu vivo essa vida que me pertence? – está ligada a questões biopolíticas destiladas em formas como estas: de quem são as vidas que importam? De quem são as vidas que não importam como vidas, não são reconhecidas como vivíveis [e acrescentaríamos visíveis, audíveis] ou contam apenas ambigualmente como vivas? (BUTLER, 2018, p. 216)

Para Butler, tais questões interligam a discussão sobre a “vida boa” às “vidas que importam”³ e possibilitam enfrentar pressupostos que anulam, retiram ou denegam a garantia de que todos os humanos vivos carregam o estatuto de sujeito que é digno de proteção e direitos. Para enfrentar e entender como esse estatuto de sujeito é experienciado, Butler interpõe outra questão: “quais vidas são passíveis de luto e quais não são?” (BUTLER, 2018, p. 216-17). E de forma direta, Butler interpela seu leitor: “De quem são as vidas que já não são consideradas vidas, ou são consideradas vidas apenas parcialmente vividas, ou vidas já terminadas e perdidas antes mesmo de qualquer abandono ou destruição explícita?” (BUTLER, 2018, p. 217).

Como argumenta Butler, a questão é mais aguda para aqueles/as que se constituem como sujeitos sob a adjetivação do “dispensável”, “indigno” de salvaguarda e proteção, “infame”, “invisível”, “indigente”. Nesses casos, segun-

do Butler, quando não tenho certeza se terei comida ou abrigo, ou estou certo de que nenhuma rede ou instituição social me ampararia caso eu sucumbisse, é porque passei a pertencer aos não passíveis de luto. E Butler relembra o quanto esses e essas “não passíveis de luto, por vezes, se reúnem em sublevações públicas de luto, motivo pelo qual em tantos países é difícil distinguir um funeral de uma manifestação” (BUTLER, 2018, p. 217).

Como esclarece Carla Rodrigues, em livro referencial sobre o pensamento e a obra de Judith Butler, o espectro de variações entre vidas menos precárias e vidas mais precárias incide sobre o maior ou menor, por vezes nenhum, direito ao luto, sendo esta distribuição desigual do luto público “compreendida como um sintoma e como uma política de indução de precariedades a certas formas de vida em que operam marcadores interseccionais que fundamentam discriminação, opressão e violência” (RODRIGUES, 2021, p. 41).

No Brasil, muitas foram, têm sido, as manifestações realizadas em tantos funerais de crianças, adolescentes e adultos – Marcus Vinícius, filho de Bruna da Silva, cuja fala foi transcrita anteriormente, e tantos outros e outras – na cidade do Rio de Janeiro nos últimos anos, no último mês, nas últimas semanas..., baleados pela violência do Estado instituído. Na fala de Bruna da Silva, a vida é entendida como “ruim”, na apreensão sensível de que ela e tantos outros não vivem uma “vida boa”, sequer são considerados como tendo direito a essa “vida boa”, nos termos de preceitos éticos e biopolíticos, defendidos por Butler.

Butler opera uma inflexão em suas análises ao por em xeque o posicionamento de cada um frente aos dilemas que afetam as vidas precárias não passíveis de luto. Butler afirma sua fala particular, mas também conclama, em especial os que possuem “vidas não tão precárias”, a lidar com a premissa de que “cada um não pode afirmar sua própria vida sem avaliar criticamente as estruturas que valorizam a própria vida de modos diferentes” (BUTLER, 2018, p. 219). E complementa:

minha vida é esta vida, vivida aqui, no horizonte espaço temporal estabelecido pelo meu corpo, mas também está lá fora, implicada em outros processos de vivência dos quais eu sou apenas um [...]. Ela está implicada nos diferenciais de poder que decidem a vida de quem importa mais e de quem importa menos, a vida de quem se torna um paradigma para todas as coisas vivas e a vida de quem

se torna uma não vida, nos termos contemporâneos que governam o valor dos seres vivos. (BUTLER, 2018, p. 219-220)

Para Butler, a crítica da ordem biopolítica, estruturadora de hierarquias e exclusões entre vidas que importam, dignas de luto, e vidas que não importam, não dignas de luto, deve instituir premissa ética e norte reflexivo sobre as modalidades de morte social então postas em funcionamento, por exemplo, pelas “formas de abandono e desposseção econômica que se seguem à institucionalização das racionalidades neoliberais ou à produção diferencial da precariedade” (BUTLER, 2018, p. 221).

Butler enfatiza o quanto o termo “precariedade” possibilita

distinguir entre os diferentes modos de não viabilidade da vida. Aqueles(as), por exemplo, que estão encarcerados sem condições de recorrer aos devidos processos legais, os que vivem em zonas de guerra ou em áreas sob ocupação, expostos à violência e à destruição, sem ter segurança nem saída, os que são submetidos à emigração forçada, vivendo em zonas limítrofes [...], os que estão marcados por fazer parte de uma massa de trabalhadores considerada dispensável ou substituível, para os quais a perspectiva de uma vida estável parece cada vez mais remota e que vivem diariamente um horizonte temporal colapsado, sofrendo com a sensação, no estômago e nos ossos, de um futuro danificado, tentando sentir, mas ao mesmo tempo, temendo o que pode ser sentido. (BUTLER, 2018, p. 221-2)

E acrescentaríamos os que, as que, na sociedade brasileira, sofrem quotidianamente com o estigma da pobreza, da pele preta, da orientação sexual e da identidade de gênero fora do cânone da ordem biopolítica da “pele branca”, hetero, falocêntrica. Há na reflexão sobre a precariedade uma indagação em direção à compreensão da dor do outro. Nas palavras de Butler:

Como uma pessoa pode perguntar qual é a melhor maneira de levar a vida quando não sente ter poder sobre a própria vida, quando não tem certeza se está vivo ou quando está lutando para se sentir vivo, mas ao mesmo tempo temendo esse sentimento e a dor de viver dessa maneira? (BUTLER, 2018, p. 222)

Butler oferece por fim, entre as proposições deste artigo, preciosa chave analítica e aposta pedagógica. Aquela que do campo da reflexão e do pensa-

mento sobre a precariedade se alastra para a ação política enlaçada no trabalho intelectual e docente, ao afirmar que

uma pessoa continua de maneiras pequenas e vitais a levar uma vida enquanto recita ou escuta a história, enquanto assegura qualquer oportunidade que possa haver de reconhecer a vida e o sofrimento alheio (BUTLER, 2018, p.223).

Na prática docente, entre as muitas seleções de conteúdos e escolhas didáticas sobre como abordá-los, há necessariamente cerceamentos, mas há sempre a dimensão de autoria de cada professor e professora ao propor e performar, como fala e como ação, sua aula, sempre um acontecimento único (MATTOS, 2006). A aposta é que muito se aprende ao contar as histórias de vida dos que existiram e existem sob a condição de mais precariedade, e que essa escolha, a depender das vidas vividas pelos/as estudantes, pode, como um bom romance, instruir e sensibilizar. Cabe então decidir que vidas narrar.

QUE VIDAS NARRAR? HISTÓRIAS DE VIDA COMO QUESTÃO EPISTÊMICA, COGNITIVA, ÉTICA E POLÍTICA

Uma das críticas ao romance *Detalhe menor*, de Nirmala Davi, anteriormente mencionada, valoriza o trabalho da autora e da tradutora como sendo o de uma aula extraordinária do como fazer coisas com palavras e as lacunas entre elas. Diria que cada professor e professora, nas performances em sala, fazem muitas coisas extraordinárias com palavras agregadas em histórias contadas e/ou problematizadas. Talvez, em função dos atropelos e, arrisco, das precariedades presentes em suas condições de trabalho, não consigam parar para pensar sobre tudo o que fazem quando enredam palavras, onde as vidas de sujeitos diversos, em temporalidades passadas, no mais das vezes, mas não apenas, voltam a viver na elaboração narrativa da enunciação docente. De alguma forma, todos os/as professores/as elegem vidas a serem narradas e, assim, as tornam passíveis de (re)conhecimento.

Indago então sobre o quanto a pergunta “Que vidas narrar?” configura um objetivo epistêmico e cognitivo na direção de estabelecer critérios para a escolha de temas a serem ensinados e das maneiras como eles podem ser en-

sinados. Se tal indagação vier ao encontro das reflexões de Judith Butler, brevemente situadas neste artigo, delinea-se a aposta em narrar vidas precárias.

Nessa aposta, se encontram minhas atuais inquietações como professora e pesquisadora da área de História, há alguns anos envolvida com reflexões sobre as implicações epistêmicas e possibilidades cognitivas das histórias de vida para o conhecimento histórico nas suas muitas dimensões, acadêmica, didático-pedagógica e pública, esta última nos termos do que o debate sobre a História Pública tem suscitado (SANTHIAGO, 2016; MAUAD, SANTHIAGO e BORGES, 2018).

Inquietações potencializadas pela crise democrática na sociedade brasileira, a partir especialmente do golpe de 2016, e da projeção, a partir das eleições de 2018, de sujeitos e grupos ultra conservadores, muitos em cargos de direção política estatal. A pandemia de Covid-19, no caso brasileiro, como fartamente tem sido noticiado a partir dos trabalhos da CPI da Covid instaurada em 2021, evidenciou ainda mais as ações governamentais promotoras da precarização das vidas e da banalização da morte, instigando muitos jornalistas e comentaristas políticos a utilizar o conceito de necropolítica (MBEMBE, 2018).

Na intenção de sistematizar alguns dessas inquietações neste artigo, cabe ter como norte mais alguns perguntas: o que se pode conhecer por meio de histórias de vida? O que se aprende e o que se ensina tendo como referência uma história de vida? O que a expressão histórias de vida pode designar como conjunto universo a ser caracterizado?

Sem a pretensão de formular respostas unívocas ou apresentar uma receita de bolo a ser seguida à risca pelos leitores e leitoras deste artigo, procurarei situar algumas balizas conceituais e teóricas e sugerir mananciais, disponíveis nos espaços da *web*, onde muitas histórias de vida – grande parte delas passíveis de integrar o conjunto universo das vidas tornadas precárias – aguardam a visita de professores e professoras dispostos a ver e ouvir o que elas tem a nos dizer e ensinar.

Entre as balizas conceituais e teóricas, a primeira remete à historicidade intrínseca da própria composição do conjunto universo, plural e diverso, designado pela expressão histórias de vida. Desenvolvi, em outros textos, reflexões mais pormenorizadas sobre esse aspecto (GONÇALVES, 2020). Importa, neste artigo, demarcar um cuidado na lida, em particular no âmbito das práticas de ensino e aprendizagem, com a historicidade das histórias de vida, a

saber: identificar suas variadas formas e funções, e compreendê-las como práticas culturais, situadas socialmente, espacialmente e temporalmente; abertas, inclusive, a formas particulares de estabelecer classificações e hierarquizações entre “vidas que importam” e “vidas que não importam”, nos presentes e passados de variadas comunidades e sociedades.

Se a historicidade das histórias de vida sustenta sua pluralidade e sua diversidade, certas abordagens conceituais e teóricas viabilizam identificar alguns de seus elementos, possibilitando assim instituir suas potencialidades como categoria de análise e como ponto de partida para reflexões fundantes para a promoção de raciocínio histórico, na forma como esse conceito é apropriado por Sanjay Seth, no artigo “Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva?” (2013). Para esse autor, há que se propor, e realizar, um ideal regulatório, valorizador de muitas razões e de outros modos de raciocínio, em que “a escrita da história deixe de ser uma prática imperialista e se torne uma prática ética” (SETH, 2013, p. 188).

Entre os elementos constitutivos de histórias de vida, destacamos os seguintes: (i) a elaboração de uma história, materializada muitas vezes como narrativa, mas não exclusivamente, tendo em vista a mobilização de imagens, como retratos, fotografias e filmes; (ii) a categoria vida como alusão a ser vivente, predominando a referência a um indivíduo e/ou grupo específico, mas não exclusivamente, tendo em vista as apropriações mercadológicas em que proliferam biografias de cães e gatos; (iii) a produção de sentidos/significados/interpretações para a vida narrada, em associação com a construção de subjetividades; (iv) o trabalho de memória – o que lembrar, o que esquecer –, na instituição da dignidade, da fama, de heranças a serem partilhadas socialmente e, em correlação, na instituição de apagamentos, silenciamentos, invisibilidades.

Na contemporaneidade, houve inflexões importantes no trato com a dimensão narrativa e o trabalho de memória intrínsecos à elaboração de histórias de vida. Entre giros e guinadas – linguísticos; subjetivos; ético-políticos –, nas suas especificidades e efeitos para a escrita, ensino/aprendizagem e divulgação da história como conhecimento, cada um deles impactou e continua impactando o campo das Humanidades, em particular quanto às reflexões acerca das linguagens, da narrativa, dos valores identitários de indivíduos, grupos, comunidades e sociedades.

Diversos/as autores/as abraçaram a temática das histórias de vida, elabo-

rando conceitos e sintagmas para lidar com suas potencialidades analíticas. Para este artigo, explicito uma escolha: Leonor Arfuch e seu “O espaço biográfico. Dilemas da subjetividade contemporânea” (ARFUCH, 2010). A escolha se justifica na medida em que o conceito de espaço biográfico funciona com um horizonte de inteligibilidade, e não mero somatório de gêneros discursivos. Nas palavras de Arfuch:

A simples menção ao biográfico remete a um universo de gêneros discursivos consagrados que tentam apreender a qualidade evanescente da vida opondo, à repetição cansativa dos dias [...], o registro minucioso do acontecer [...] ou a nota fulgurante das vivências. [...] Biografias, autobiografias, confissões, memórias, diários íntimos, correspondências dão conta, há pouco mais de dois séculos, dessa obsessão de deixar inscrições, dessa ênfase na singularidade (...). Mas, na trama da cultura contemporânea, outras formas aparecem disputando o mesmo espaço: entrevistas, conversas, perfis, retratos, anedotários, testemunhos, histórias de vida, relatos de autoajuda, variantes do show – talk show, reality show [...] No horizonte midiático, a lógica informativa do ‘isso aconteceu’, aplicável a todo registro, fez da vida – e consequentemente da ‘própria’ experiência – um núcleo essencial de tematização. (ARFUCH, 2010, p. 15)

Os argumentos de Arfuch, além de virem ao encontro do que anteriormente situamos acerca da historicidade das formas e funções das histórias de vida como circunscrição do biográfico, destacam o quanto, na nossa contemporaneidade atravessada pelas mídias digitais, a “vida” se tornou, na alusão à experiência, um “núcleo essencial de tematização”.

Leonor Arfuch utiliza igualmente o conceito de narrativas vivenciais, sendo o termo vivência (em alemão *Erlebnis*) tomado como “unidade mínima de significado” (ARFUCH, 2010, p. 37-38). Se o vivencial aponta para uma “unidade mínima de significado”, ao adjetivar a narrativa possibilita identificar o que a narrativa, como ato cognitivo, impõe à sua matéria. O conceito de narrativas vivenciais se estabelece a partir de diálogos com outros conceitos e autores/as, o que reforça, no nosso entendimento, suas potencialidades no âmbito de um pensar, e aprender e ensinar, a partir da tematização do vivido pelos mais variados sujeitos.

Arfuch instituiu o valor heurístico do conceito de narrativas vivenciais em conexões com os conceitos de “identidade narrativa”, nos termos de Paul

Ricoeur (2014), e de “valor biográfico”, na alusão a Bakhtin (1982). Reforça, assim, concepção de sujeito como ser de linguagem, e da linguagem e da língua como constitutivas do “ego” e da própria subjetividade, na esteira das formulações de Benveniste (2005; 2006). Nas palavras de Arfuch:

Um sujeito não essencial, constitutivamente incompleto e, portanto, aberto a identificações múltiplas, em tensão com o outro, o diferente, através de posicionamentos contingentes que é chamado a ter. Nesse “ser chamado”, operam o desejo e as determinações do social; esse sujeito é, no entanto, suscetível de autocriação. (ARFUCH, 2010, p. 80)

Os diálogos de Arfuch com os autores mencionados estabelecem também implicações epistemológicas do conceito de narrativas vivenciais, na medida em que o próprio ato de narrar é concebido como “produção de conhecimento”, no caso, acerca das vivências em foco, possibilitador assim da apreensão de temporalidades e espacialidades, indicador e indiciador de identidades/alteridades, na premissa de situar “quem”, “quando”, “onde”, em uma determinada história de vida. Nas percepções de Arfuch, as quais endossamos: “contar a história de uma vida é dar vida a essa história” (ARFUCH, 2010, p. 42).

Para Arfuch, entre as implicações cognitivas da reflexão a partir de narrativas vivenciais se situa a apreensão das disjunções entre o vivido, o lembrado (e o esquecido), o narrado, os três tempos: o da vida (ação), o da experiência (acúmulos do vivido, relacionados à memória, à imaginação e à razão), e do relato (a sistematização por meio de história contada, oralmente ou como escrita).

Ao valorizar a premissa de que o terceiro tempo, o do relato, instituiu identidades, notoriamente identidades narrativas, e subjetividades, Arfuch valoriza nossa condição de seres falantes, cuja ação no mundo em muito se faz, não com exclusividade, pela palavra enunciada, a qual sempre se dirige a outro, na perspectiva do dialogismo de Bakhtin.

Por fim, mas não de menor importância, o pensar sobre e a partir de narrativas vivenciais institui a prática de redimensionar fronteiras cerradas entre o “real” e o “ficcional”; por meio do destaque ao ato de “representificar”, no sentido de tornar presente, em situações de elaboração narrativa (CATROGA, 2001). Nessas representificações, o ato de narrar, em larga medida, é trabalho de memória, na alusão ao que lembramos e ao que esquecemos, na men-

ção, à aqueles e à aquelas que tornamos vivos na história então narrada, por meio da palavra.

De forma breve, situei alguns dos dividendos epistemológicos na aposta nos potenciais cognitivos das narrativas vivenciais, no espaço biográfico contemporâneo, fortemente marcado, entre outros aspectos, por tecnologias da presença, caleidoscópio de visibilidades e invisibilidades em reificação. A aposta nas narrativas vivenciais e na operação com “sujeitos não essenciais” viabiliza escrever, ensinar e aprender outras histórias, tendo em mente dois questionamentos aparentemente simples: “Que vidas narrar?”, já anteriormente enunciado, ao qual acrescentamos, outro, correlato a este, a saber, “Quem narra?”.

Ao indagar sobre “quem narra”, enfrenta-se um pensar sobre as figurações do narrador, sobre aquele que fala na enunciação de um discurso. Nesse pensar sobre o “quem”, insere-se um caminho analítico, pois ao indagar sobre “quem narra/quem fala” pode-se compreender os processos de construção de identidades, identificações e subjetivações, aplicando a perspectiva de deslocar o sujeito que enuncia e que fala, situando-o na relação dialógica entre o “eu” e o “tu”, acrescentando muitas vezes, o “ele/ela”, o “si mesmo”, “ela mesma”, nas objetivações e reflexões do jogo entre pronomes e nomes próprios (GONÇALVES, 2020).

Ao indagar sobre “que vidas narrar”, abre-se questionamento acerca das escolhas, tradições, normas socioculturais associadas ao estabelecimento de notoriedades, famas, merecimentos dos/as que devem ser vistos/as, ouvidos/as, narrados/as e comemorados/as e, no avesso, dos/as que são feitos invisíveis, infames, descartáveis, inexistentes, as muitas vidas precárias, sem lugar nas batalhas discursivas, no tecido de histórias e memórias partilhadas socialmente e culturalmente. No horizonte de expectativas desses caminhos analíticos norteados por essas duas perguntas – “Quem narra?”; “Que vidas narrar?” – uma linha se perfila, qual seja, a das orientações para a própria vida, destaque-se, entre elas, a vida acadêmica, a vida docente, nos seus muitos dilemas éticos e políticos.

Na qualidade de um/a quem, que narra muitas histórias, em uma aula de história, o/a professor/a pode fazer escolhas na eleição de “que vidas narrar”, e também na modulação do “como narrar”. Nessas escolhas, mais uma, talvez a mais difícil, e a mais necessária, pode vir também a ser feita, nos termos de “dar vida a uma história”, retomando Arfuch, e assim, como pondera Butler,

“assegurar qualquer oportunidade que possa haver de reconhecer a vida e o sofrimento alheio” (BUTLER, 2018, p. 223), em especial nos quadros de vidas precárias.

Julgo pertinente, mesmo correndo risco de apenas indicar, sem as devidas ponderações didáticas e metodológicas, mencionar alguns mananciais disponibilizados na *web*, onde figuram muitas narrativas sobre vidas precárias, aguardando professores e professoras que possam multiplicá-las em tantas outras histórias nas suas práticas docentes.

Entre estes mananciais: “Museu da Pessoa”, iniciado em 1991, disponível em <https://museudapessoa.org/>; “Os Brasis e suas memórias: os indígenas na formação nacional”, no ar em 2018, disponível em <https://osbrasisesuasmemorias.com.br/>; “Dicionário Biográfico Excluídos da História”, realizado em 2019, no âmbito da 12ª Olimpíada Nacional de História do Brasil, no ar em 2020, disponível em <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/especiais/excluidos-da-historia>.

Certamente, há muitos sítios hoje onde as histórias de vida, em especial na forma de biografias e testemunhos, são mobilizadas. Exemplos importantes se referem a museus de imigração (GONÇALVES, 2019) e aos museus do holocausto. No âmbito da história recente da sociedade brasileira, imprescindível, entre os resultados da Comissão Nacional da Verdade, o relatório, volume 3, disponibilizado em 2014, em que foram reunidas as histórias de vida e as circunstâncias de morte de 434 mortos e desaparecidos políticos durante o período da ditadura militar, principalmente, disponível para *download* no endereço <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/textos-do-colegiado/586-epub.html>.

No âmbito do mestrado profissional em ensino de história – ProfHistória –, muitas tem sido as proposições focadas em utilizar histórias de vida, em diálogos profícuos com práticas docentes exitosas e criativas, em especial quanto ao redimensionamento de prescrições curriculares. Sem pretensões de esgotar menções a trabalhos dessa natureza, felizmente em expansão, mencionamos: “O Brasil de Laudelina: usos do biográfico no ensino de História”, de autoria da Professora Fernanda Nascimento Crespo, defendida em 2016; disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174828>; “As muitas vidas e identidades de Carolina Maria de Jesus: o uso do biográfico e do autobiográfico no ensino das relações étnico raciais”, de autoria do Professor Edson

Guimarães Azeredo, defendida em 2018; disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432029>.

De Gaza para a Maré

Uma ampliação do conceito de *testemunha* se torna necessária; testemunha não seria somente aquele que viu com seus próprios olhos, o *histor* de Heródoto, a testemunha direta. Testemunha também seria aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro e que aceita que suas palavras levem adiante, como um revezamento, a história do outro: não por culpabilidade ou por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo, mas ousar esboçar uma outra história, e inventar o presente. (GAGNEBIN, 2006, p. 57)

As palavras de Jeanne Marie Gagnebin dizem, com maestria, o que o deslocamento do conceito de testemunha comporta como aposta intelectual, docente, ética e política. Instaura um caminho de conclusão, afeita à noção de abertura, como a mesma veio a figurar neste texto.

Nessa abertura, vale fazer a ilação entre o que uma aula a partir de histórias de vida pode proporcionar, caso seus autores/as, professores/as, se disponham a ser aqueles/as que consigam ouvir narrações insuportáveis, levando adiante a história do outro. Na busca reiterada por esse lugar de testemunha, alguns dos objetivos deste artigo informaram as escolhas de argumentos, sistematizadas em texto.

Nessas escolhas, Adania Shibli e seu *Detalhe menor* abriram horizontes para saber um pouco mais sobre as vidas de palestinos e palestinianas vitimados pela criação do Estado de Israel. A viagem da narradora, emocional e geográfica, de Ramallah para Gaza, mencionada anteriormente, pode ser interpretada como a busca pelo direito ao luto dos que pereceram, como a menina esturpada e morta por tropas do recém-criado Estado de Israel no 13 de agosto de 1949. Direito ao luto como política de reconhecimento, na maneira como Carla Rodrigues assim considera, ao dialogar com Judith Butler (RODRIGUES, 2021, p. 39-41). Política de reconhecimento que é também política de memória, materializada na decisão de contar essas histórias, levando adiante a história do outro.

A fala de Bruna da Silva, mãe de Marcus Vinícius, morto pela violência de forças policiais no dia 20 de junho de 2018, transcrita anteriormente, se insere, no salto para o presente agônico da favela da Maré, como remissão ao direito ao luto e ao reconhecimento, na alusão às muitas vidas tornadas precárias na sociedade brasileira, de ontem, de hoje.

Como muitas vezes professores e professoras realizam em seus quotidianos escolares, me permiti juntar em um mesmo texto personagens e situações históricas distintas e afastadas pelas convenções do tempo cronológico moderno. Espero que a junção se faça compreensível. Em tempos de Covid-19, negacionismos diversos, tempos de crise em escala global, sentida em muitas localidades, nas suas devidas particularidades, entre banalizações da morte e da denegação do direito ao luto público, personagens de *Detalhe menor*, na Faixa de Gaza, e moradores da Maré podem se encontrar.

Encontro em meio a tragédias quotidianas, as quais, de alguma forma, podem trazer para o ensino e aprendizagem da história a ação pautada na aposta de aprender com as vidas precárias, dignificá-las, fazê-las vidas com história, na história, (re)conhecidas e valorizadas. De modo a “ousar esboçar uma outra história, e inventar o presente” (GAGNEBIN, 2006, p. 57).

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. *Dilthey*: um conceito de vida e uma pedagogia. São Paulo: Perspectiva; EDUSP, 1987.
- ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém*. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico*. Dilemas da subjetividade contemporânea. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *The dialogical imagination*. Austin: University of Texas Press, 1982.
- BENVENISTE, Émile. Da subjetividade da linguagem. In: *Problemas da Linguística Geral I*. 5ª ed. Campinas: Pontes Editora, 2005, p. 284-293.
- BENVENISTE, Émile. “A linguagem e a experiência humana”. In: *Problemas de Linguística Geral II*. 2ª ed. Campinas: Pontes Editora, 2006, p. 68-80.
- BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas*: notas para uma teoria per-

- formativa de assembleia. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. 2a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CATROGA, Fernando. *Memória, história, historiografia*. Coimbra: Quarteto, 2001.
- CEZAR, Temístocles. História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 113-120.
- DEVI, Nirmala. 'Minor Detail': Adania Shibli's Novel About Helplessness. *ArtReview Asia*, Londres, 28 de agosto de 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 67a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, história e testemunho. In: *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2006, p. 49-57.
- GONÇALVES, Marcia de Almeida. A morte e a morte da biografia. In: PINHA, Daniel e PEREZ, Rodrigo. *Tempos de crise: ensaios de história política*. Rio de Janeiro: Autografia, 2020, p. 63-92.
- GONÇALVES, Marcia de Almeida. Usos do biográfico nas histórias de (i)migrantes e na historiografia das migrações. Reflexões sobre práticas de publicização na internet. In: MENEZES, Lená Medeiros e PAGNOTTA, Chiara. *Itinerários Europa-América Latina: dos processos aos aportes biográficos (XIX-XXI)*. Rio de Janeiro: AYRAN/FAPERJ, 2019, p. 245-264.
- HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KOSELECK, Reinhart. Historia Magistra Vitae - Sobre a dissolução do topos na história moderna em movimento. In: *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed PUC-Rio, 2006, p. 41-60.
- MATTOS, Ilmar Rohloff. Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e ensino-aprendizagem de História. *Revista Tempo*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, junho de 2006.
- MAUAD, Ana maria; SANTHIAGO, Ricardo e BORGES, Viviane Trindade (Org). *Que história pública queremos?* São Paulo: Letra e Voz, 2018.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. Biopoder, estado de exceção, política de morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- RICOEUR, Paul. *O si mesmo como outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- RODRIGUES, Carla. *O luto entre clínica e política: Judith Butler para além do gênero*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTHIAGO, Ricardo (org.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SETH, Sanjay. Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva? *História da Historiografia*. Ouro Preto, n. 11, abril de 2013, p. 173-189.

SHIBLI, Adania. *Detalhe menor*. Tradução de Safa Jubran. São Paulo: Todavia, 2021.

NOTAS

¹ Tradução livre do seguinte trecho: “While this is ostensibly a tale about the banality of brutality and the ability of the powerful to erase the powerless, Adania Shibli’s novel, and Elisabeth Jaquette’s translation, are an extraordinary masterclass in how to do things with words and the lacunae in between.”

² O vídeo pode ser assistido na íntegra no Twitter da Mídia Ninja: https://twitter.com/MidiaNINJA/status/1181684647937396737?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etwteembed%7Ctwterm%5E1181684647937396737%7Ctwgr%5E%7Ctwcon%5Es1_c10&ref_url=https%3A%2F%2Fd-34100520754106836974.ampproject.net%2F2108280007001%2Fframe.html. Acesso em: 12/09/2021.

³ A tópica das vidas que importam adquiriu ampla circulação nas mídias e redes sociais a partir do movimento intitulado Black lives matter, iniciado em 2013, no contexto dos protestos relacionados à morte do jovem Trayvon Martin, em Sanford, na Flórida, EUA, em fevereiro de 2012. Frente à repetição de casos similares, o movimento se expandiu internacionalmente, como indicado no seu site (<https://blacklivesmatter.com/herstory/>). O assassinato de George Floyd, por policial branco, em Minneapolis, Minnesota, EUA, em maio de 2020, ocasionou grande onda de protestos. Essa onda, ao lado da condenação desse policial em abril de 2021, amplificaram ainda mais a bandeira do movimento contra a violência racial nas suas variadas manifestações.

Artigo submetido em 21 de setembro. Aprovado em 15 de dezembro de 2021.