



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ALISSON LIÃO DOS SANTOS SOARES

O ENSINO DE HISTÓRIA DOS TRAUMAS COLETIVOS: PRÁTICAS
DOCENTES FACE AOS NEGACIONISMOS DA *SHOAH*

XINGUARA/UNIFESSPA

2023



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ (UNIFESSPA)
INSTITUTO DOS TRÓPICOS ÚMIDOS – IETU
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

O ENSINO DE HISTÓRIA DOS TRAUMAS COLETIVOS: PRÁTICAS DOCENTES
FACE AOS NEGACIONISMOS DA *SHOAH*

LINHA DE PESQUISA
SABERES HISTÓRICOS EM DIFERENTES ESPAÇOS DE MEMÓRIA

Dissertação apresentada à banca no Mestrado Profissional em História da UNIFESSPA como requisito para obtenção do título de mestre sob orientação do professor Dr. Bruno Silva.

XINGUARA/UNIFESSPA

2023

ALISSON LIÃO DOS SANTOS SOARES

ENSINO DE HISTÓRIA DOS TRAUMAS COLETIVOS: PRÁTICAS DOCENTES FACE
AOS NEGACIONISMOS DA *SHOAH*

Banca examinadora

Prof. Dr. Bruno Silva – UNIFESSPA
(Orientador)

Profa. Dra. Heloisa Selma Fernandes Capel – UFG
Arguidor Externo

Prof. Dr. André Furtado – UNIFESSPA
Arguidor Interno

Profa. Dra. Anna Carolina de Abreu Coelho – UNIFESSPA
Arguidor Interno

XINGUARA/UNIFESSPA
2023

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Biblioteca Setorial Campus de Xinguara

- S676e Soares, Alisson Lião dos Santos
 O ensino de história dos traumas coletivos: práticas docentes face aos negacionismos da Shoah / Alisson Lião dos Santos Soares. – 2023.
 95 f.
- Orientador(a): Bruno Silva.
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História, Xinguara, 2023.
1. História - Estudo e ensino. 2. Cinema na educação. 3. Nazismo e cinema. 4. Educação - Finalidades e objetivos. I. Silva, Bruno, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 907.2

Elaborado por Maria José Pereira da Silva - CRB-2/1707

AGRADECIMENTOS

O agradecimento é decerto a parte mais árdua do trabalho. Lembrar de todos os que contribuíram para a sua formação acadêmica e pessoal é muito difícil. Foram anos de muito trabalho e pesquisa, acompanhados de um prazer imenso em fazer o que se ama e encontrando no caminho pessoas que assim se sentem também. Posso iniciar por minha base: agradeço à minha querida mãe, que sempre me incentivou a fazer o que eu amo e meu deu todo o suporte que precisei em minha vida; ao meu irmão, parceiro e exemplo para mim; à minha esposa, que esteve comigo madrugadas a fio, ao meu lado, enquanto escrevia e reescrevia cada texto desse trabalho; à minha tia, que, na condição de acadêmica, foi referência para minha formação e especialização. Nenhuma palavra descreveria a gratidão que tenho por vocês.

Quanto ao meu percurso estudantil e acadêmico, impossível não lembrar de tantas pessoas queridas, a exemplo da minha estimada Alcioneide, professora que me fez acreditar em meu talento para lecionar. Aos amigos queridos que encontrei na Universidade de Pernambuco, *Campus* de Nazaré da Mata – PE; agradeço ao Grupo de Estudos de História do Tempo Presente, onde me foi apresentado os estudos sobre o Holocausto e a Segunda Guerra Mundial pelo meu ex-orientador Karl Schurster, uma referência para mim; aos que me ajudaram na minha formação como professor, em especial o querido Diretor Escolar e amigo, Eduardo Barsi, que me deu a oportunidade de iniciar uma linda trajetória no Pará, na cidade que viria a ser uma casa para mim, Ourilândia do Norte. Nessa pequena cidade, no sul do Pará, pude conhecer a UNIFESSPA e ingressar para O PROFHISTÓRIA.

Faço menção às primeiras pessoas com as quais tive contato e tornaram-se amigos queridos, para além de referências como profissionais, historiadores, professores e compassivos. Aos meus queridos: Bruno Silva (orientador) e a professora Anna Coelho. A Anna só posso agradecer o quão honrado me sinto por ter sido seu aluno. Ao meu orientador deveria dedicar todo esse agradecimento, pela paciência, gentileza, cobrança, dedicação, compreensão, esforço e tantas e tantas coisas que fez para que essa defesa acontecesse. Sem ele, literalmente, não seria possível concluir. Um agradecimento especial aos professores do Programa: André Furtado, Daniel Justi, Carlos Monti e Karla Rascke e a todos os profissionais da UNIFESSPA que foram fundamentais ao longo dessa jornada. Externo também meus agradecimentos aos docentes que participaram da minha banca de qualificação, foram dicas fundamentais para o aprimoramento do trabalho; da mesma forma, àqueles que, gentilmente, aceitaram participar da banca de defesa.

Por fim, mas não menos importante, remeto-me à minha turma querida que, devido à pandemia, nunca pude conhecer pessoalmente, mas levo cada um deles comigo como se os tivesse abraçado ao longo daqueles dois anos. Gratidão a todos!

RESUMO

A presente dissertação parte de duas questões colocadas em sala de aula: um discente afirmava que o nazismo foi promovido por demônios e não homens; um outro aluno teria lido, no *Metapedia*, que havia exageros em torno da *Shoah*, ou seja, reificando uma espécie de revisionismo negacionista. Diante do exposto, discute-se os desafios e caminhos para expor, em uma sala de aula no Pará, temáticas que abordam os traumas coletivos e que, permeadas por memórias de tempos tão próximos, acarretam diferentes interpretações. Considera-se como o ensino de História do Tempo presente está envolto em um duplo desafio: de um lado, a colocação no passado do presente, e do outro, a colocação no presente do passado. Defende-se que temas que envolvam eventos traumáticos devam ser abordados à luz das experiências locais dos alunos, através de exemplos aproximativos que possam ajudar no entendimento de questões caras a todos os indivíduos, como os Direitos Humanos. Lança-se mão de fontes históricas como: filmes, poemas, relatos de sobreviventes e diários infantis para refletir sobre a temática. Por fim, propõe-se um audiolivro que, cantado por vozes infantis, represente os registros que foram deixados por crianças que, no seu cotidiano, sofreram as agruras do regime nazista.

Palavras-chave: Ensino de História; Negacionismos; Shoah; Traumas Coletivos

ABSTRACT

The present dissertation starts from a question posed in the classroom: a student would have read, in *Metapedia*, that there were exaggerations around the Shoah, that is, a kind of denialist revisionism. It discusses the challenges and ways to expose, in a classroom in Pará, themes that approach collective traumas and that, permeated by memories of such close times, lead to different interpretations; It is considered how the teaching of History of the Present Time is involved in a double challenge: on the one hand, placing the present in the past and, on the other, placing the past in the present. It is argued that topics involving traumatic events should be addressed in the light of local experiences of students, through approximate examples that can help in understanding issues dear to all individuals, such as Human Rights.

Keywords: History Teaching; Denialisms; Shoah; Collective Trauma

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1: O ensino de História da <i>Shoah</i> : entre demônios, homens comuns e testemunhos	15
1.1 O uso do cinema no ensino de História da <i>Shoah</i>	19
1.2 Os <i>Homens Comuns</i> na Historiografia da <i>Shoah</i>	23
1.3 Entre Levi e Wiesel: O testemunho como forma de ensino da <i>Shoah</i>	32
CAPÍTULO 2: A prática docente frente ao uso da <i>internet</i> ou de como ensinar História diante dos revisionismos negacionistas	47
2.1 Ensino de História: a <i>internet</i> e suas possibilidades	48
2.2 Ensino de História de traumas coletivos: desafios e caminhos frente ao avanço do negacionismo da <i>Shoah</i> na <i>internet</i>	52
2.3 Entre filmografias e museus: a representação da <i>Shoah</i> e suas possibilidades didáticas	61
2.4 Entre a arte e o indizível: reflexões sobre o uso da arte para o ensino da <i>Shoah</i>	67
CAPÍTULO 3: O testemunho das crianças como possibilidade de ensino da <i>Shoah</i> , dos eventos traumáticos e do combate ao negacionismo revisionista	72
3.1 Os diários e as biografias	74
3.2 Da vida antes dos nazistas aos extermínios: os testemunhos das crianças	81
3.3 O impacto da ocupação nazi	82
3.4 O cotidiano dos guetos	88
3.5 Esperanças e sonhos	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	95

O dever do sobrevivente é testemunhar o que aconteceu, as pessoas tem que ser avisadas que essas coisas podem acontecer, que o mal pode ser desencadeado. O ódio racial, a violência e a idolatria ainda proliferam (ELIE WIESEL)

INTRODUÇÃO

Querido diário: não quero morrer, quero viver mesmo sendo a única pessoa que resta aqui.

Eva Heyman

Ao longo de toda a minha vivência na escola, como discente e docente, sempre observei um grande interesse das turmas em compreender com mais clareza sobre as temáticas que envolviam as grandes guerras, principalmente por conta dos atores sociais que, mais tarde, conheci como algozes¹. No final do Ensino Fundamental II, um professor de História apresentou um filme sobre o Holocausto e a reação da minha turma em termos de atenção, emoção e reflexão foi bastante marcante. Certamente, umas das aulas que mais me recordo do período, como estudante, em que estive em sala de aula. Entretanto, não houve ali um aprofundamento sobre o tema. Ao concluir o Ensino Médio, ingressei na Universidade de Pernambuco para fazer o curso de Licenciatura Plena em História. No ambiente acadêmico, fiz parte do *Laboratório de Estudos de História do Tempo Presente*, coordenado pelo professor Dr. Karl Schurster, espaço no qual me foi apresentado e possibilitado, através das pesquisas e discussões pertinentes, um aprofundamento sobre os estudos do Holocausto.

Assim, quando comecei a fazer leituras acadêmicas e a estudar sobre a temática em tela, lembrei-me daquela aula. Dessa forma, vários questionamentos foram surgindo. A partir do contato com as fontes históricas e as publicações especializadas, fui percebendo o quanto se tratava de um assunto de suma importância para abordar a problemática dos Direitos Humanos. Em direção ao futuro, agora como um profissional da educação e pesquisador, observei que o Holocausto é um dos temas mais estudados do mundo, em termos de investigação e produção de livros e artigos especializados; principalmente por sua capacidade de reflexão sobre a condição humana, sob o que fomos capazes de fazer e o que ainda somos, talvez sempre sejamos.

Meus estudos, cotidianamente, me levavam a pensar que, apesar da importância desse tema, o meu professor do ensino básico – considerando as possibilidades materiais e didáticas que lhe eram oferecidas – não apresentou uma proposta didática que nos permitisse refletir a respeito do Holocausto e dos eventos traumáticos. Hoje, olhando para aquele momento, e considerando minhas práticas enquanto docente dos anos básicos da formação escolar, percebo que há uma dissonância entre o que se produz academicamente a respeito da *Shoah* e aquilo

¹ As categorias perpetradores, observadores e vítimas. São retiradas do livro: HILBERG, Raul. *The Destruction of the European Jews*. Student Edition. New York: Holmes & Meier, 1985.

que é apresentando, a título de exemplo, nos livros didáticos. Sem questionar a importância desses instrumentos fundamentais para se ensinar História no Brasil, não se pode perder de vista que, nesses manuais, o Holocausto é apresentado, muitas das vezes, em uma nota de rodapé dentro do tema da Segunda Guerra Mundial, portanto “[...] ausente ou ligeiramente mencionado em sala de aula nas disciplinas de história social, política e econômica quando trata da 2ª Guerra Mundial e do regime autoritário nazista” (LEWIN, 2008, p. 4).

Diante do exposto na citação acima, e em consonância com minha experiência enquanto discente e docente, entendi que o Holocausto deve ser um tema aprofundado nas escolas, nas salas de aulas, no ensino de História, em constante associação com as reflexões a respeito da violação dos Direitos Humanos e a negação da alteridade², que é compreendida como capacidade de compartilhar e se responsabilizar pelo Outro, para que a aceitação desse Outro aconteça de fato e venha combater o constante *Cultivo do Ódio*³ que se faz presente e constante na nossa sociedade. Helena Lewin, que foi coordenadora do programa de estudos judaicos da Universidade do Estadual do Rio de Janeiro, arremata destacando que

O tratamento da questão do Holocausto nos programas de ensino é primordial para o entendimento completo do totalitarismo e seu processo correlato, a intolerância em todas as suas vertentes. A transmissão desse fato histórico – um fenômeno social a ser interpretado como crime contra a Humanidade – converte-se em poderoso instrumento pedagógico que, certamente, poderá fortalecer o sistema democrático brasileiro. Os jovens de hoje e as futuras gerações de amanhã devem estar cientes de que o Plano de Extermínio arquitetado e executado pelo III Reich em colaboração com vários outros países europeus, culminou com a morte de 6 milhões de judeus e milhares de ciganos, Testemunhas de Jeová, homossexuais e dissidentes políticos. Degradação, humilhação, tortura e extermínio são alguns dos estágios que caracterizam o cotidiano da morte planejada nos campos de concentração nazistas (LEWIN, 2008, p. 4).

² O conceito de Alteridade aqui utilizado apresenta o novo humanismo, compreendido como o humanismo do outro homem, que se relaciona profundamente com a capacidade intersubjetiva, interpessoal e inter-humana. Como o filósofo Lévinas apresenta: “O inter-humano está também na providência de uns em socorro com os outros, antes que a alteridade prestigiosa de outrem venha banalizar-se ou ofuscar-se num simples intercâmbio de bons comportamentos que se terão como ‘comércio interpessoal’ nos costumes (...). É na perspectiva inter-humana de minha responsabilidade pelo outro homem, sem preocupação com reciprocidade, é no meu apelo e socorro gratuito, é na assimetria da relação de um ao outro” (LÉVINAS, 2005, p. 141-142).

³ A citação do Cultivo do Ódio, faz referência ao título da celebre obra do historiador freudiano Peter Gay que faz nesse texto uma análise, a partir de mais de 20 anos de pesquisa, sobre a Era Vitoriana e como o Imperialismo do século XIX, marcados nas características do mundo capitalista, serão as raízes de um Nacionalismo exacerbado no século XX, que mostra o ódio pelo outro: “Seja nação, província, ou cidade, seja religião, classe ou cultura - quanto maior o amor por si mesmo, maior o direito de odiar o Outro” (GAY, 1995, p. 76). Esse outro-conveniente persiste na nossa sociedade, seja ele estrangeiro, negro, cigano, judeu, há uma cultura do ódio pelo Outro que pode encontrar na Alteridade uma possibilidade de resistência.

Ao partir desse eixo central, esta dissertação encontra-se inserida na área da *pedagogia dos traumas coletivos*⁴, uma vez que há diversos grupos e núcleos de pesquisas que têm se debruçado sobre novas temáticas, entre as quais, o que se considera “traumas coletivos”. Para uma maior apreensão dessa temática, o artigo *sobre A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da história do tempo presente*, publicado pelos professores Karl Schurster e Francisco Carlos Teixeira da Silva, contribui para o entendimento da historiografia dos traumas coletivos no chamado Tempo Presente. O assunto foi ampliado no livro recentemente publicado sob a coordenação dos professores, intitulado: *Ensino de história, regimes autoritários e traumas coletivos*, de 2017. Nesse livro, os autores abrem e desenvolvem o campo de pesquisa que estuda a forma como se transmite o ensino de História e de traumas coletivos, denominado *pedagogia de ensino de eventos traumáticos*, em especial o Holocausto.

Dado isso, esses temas são aprofundados ao longo da dissertação que nasce das experiências que tive enquanto lecionava; na realidade de duas questões que a mim foram feitas enquanto ministrava aulas de História no sul do Pará. A primeira indagação veio de uma interpelação de um aluno que; ao ter contato, em filmografia e imagens, com a temática do Holocausto, sem se aprofundar no aspecto reflexivo, sem discutir noções como o Estado Totalitário, a negação do Outro etc.; me disse que esse evento não foi praticado por humanos, e sim por demônios.

Essa interpelação é a questão central do primeiro capítulo, ou seja, o caráter de excepcionalidade atribuído aos nazistas, uma questão própria da sala de aula e do ensino de História, nascida nesse espaço e que não tem uma resposta fácil, uma vez que pode ser observada em diversas salas de aula ao redor do mundo. Pelos horrores conhecidos que foram praticados pelos nazistas, mistificar e demonizar são respostas simples, portanto, cada parte do capítulo visa demonstrar que o Holocausto não só não foi feito por demônios, como fora realizado por pessoas comuns como eu e você, leitor desse trabalho.

Para tal, propus a utilização de três diferentes fontes que, no decorrer do capítulo, são analisadas e que se conectam com o cinema, a historiografia e a literatura dos sobreviventes da *Shoah*. No âmbito da *Sétima Arte* relacionando-se com o ensino de História para responder a essa questão, têm-se: o filme *Good* – traduzido no Brasil como *Um Homem Bom* – de setembro

⁴ Para mais informações, ver: SCHURSTER, K; SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. *A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da história do tempo presente*. Estudos Ibero-Americanos, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 744-772, maio-ago. 2016. Através dos nossos olhos: uma análise sobre o ensino de história do Holocausto em Israel. In: TEIXEIRA DA SILVA, F. C.; SCHURSTER, Karl. Políticas educacionais, ensino e traumas coletivos: Ensino de História, regimes autoritários e traumas coletivos. Rio de Janeiro; Porto Alegre: Autografia: EDUPE: EDIPUCRS, 2017.

de 2008; para a historiografia, as obras: *Ordinary Men: police reserve battallion 101 and the Final Solution*, de Christopher Browning, de 1992, e *Soldados: Sobre lutar, matar e morrer – a trajetória de soldados da Wehrmacht*, de Sönke Neitzel e Harald Welzer, lançado em 2014; e como fonte de testemunho, duas obras de sobreviventes dos campos de concentração ganhadores do prêmio Nobel: *A Noite*, de Elie Wiesel e *É Isto um Homem?*, de Primo Levi. Através dessas fontes, foi possível propor algumas saídas para a interpelação dos alunos. Entretanto, quando a temática é o ensino de História de eventos traumáticos, o tema do negacionismo está sempre presente e, com o uso da *internet*, o professor / historiador tem que lidar com *blogs*, *sites* e fóruns que trazem narrativas controversas que vão de encontro aos fatos que permeiam os eventos traumáticos.

O segundo questionamento que a mim foi feito, em outra sala de aula, e que um aluno teria visto em uma página da *internet* a qual ele teria acesso – *Metapedia* – é que haveria exageros no que tange aos dados sobre a *Shoah*, e quanto ao papel dos nazistas no genocídio. Refletir sobre esse questionamento, sobre o uso da *internet* pelos negacionistas⁵ e como o ensino de História e os seus professores podem encontrar possibilidades na própria *internet* é o que busquei discutir no capítulo segundo. Compreende-se que muitas possibilidades surgem através do uso da *rede* para o ensino de História; existem metodologias ativas, recursos de áudio e vídeo e diferentes suportes.

Os Revisionismos Negacionistas usam esses suportes para trazer falsas narrativas, como é o caso do *Metapedia*. Portanto, como forma de combate na *internet*, pude encontrar excelentes materiais de ensino no Museu do Holocausto de Israel, a saber: o Yad Vashem, bem como em outros museus que possuem materiais digitais, enciclopédias, assim como testemunhos de vítimas. Como alternativas, apresentei também filmes e poemas. Esses recursos, como saídas aos argumentos negacionistas, proporcionaram um capítulo terceiro que, através dos testemunhos de crianças escritos em seus diários, relatam a sua experiência em diferentes campos de concentração.

Nesse último capítulo, a partir de testemunhos em diários infantis, discorri sobre como as crianças foram vítimas do nazismo. Como eram as suas vidas antes e durante a ocupação

⁵ Os negacionistas e revisionistas são indivíduos que negam a existência de campos de concentração e câmaras de gás e não consideram que os testemunhos sejam possíveis de serem analisados e utilizados enquanto fontes históricas. Podem-se destacar, entre os negacionistas e os revisionistas, autores como Paul Rassinier, Faurisson e outros. A obra de Pierre Vidal-Naquet apresenta uma análise sobre esses autores: VIDAL-NAQUET, Pierre. *Os assassinos da memória: um Eichmann de papel e outros ensaios sobre o revisionismo*. Tradução de Marina Appenzler, Campinas, SP: Papyrus, 1998.

dentro dos guetos⁶, a condição na qual foram colocadas, entre outras reflexões. Através do uso dessas fontes, apresento a proposição de um audiolivro no qual os alunos do ensino básico possam ouvir tais relatos registrados nos diários com as vozes de outras crianças da atualidade. Não pensei em uma proposta de intervenção que abordasse o regime nazista em si ou a vida das crianças nos campos de concentração. Foquei no cotidiano dessas pessoas no período anterior aos seus deslocamentos, no modo como eram tratadas junto àquelas sociedades nas quais haviam nascido e crescido e, agora, estavam sendo desenraizadas. Entendo que, através dessa proposição, o uso dos diários narrados por outras crianças, se pode trabalhar de forma mais contundente a noção de empatia, algo que considero fundamental para se ensinar História.

Diante do que foi até aqui apresentado, a dissertação busca promover uma reflexão sobre como trabalhar os traumas coletivos no ensino de História do Tempo Presente nos anos finais do Ensino Fundamental, tendo como referencial de análise a *Shoah*; criar alternativas pedagógicas para o ensino de eventos traumáticos no sul do Pará a partir das experiências locais dos estudantes, tendo como referência as violações aos Direitos Humanos; estudar as relações entre os eventos traumáticos e o conceito de genocídio, avaliando a necessidade dessas discussões no ensino de História; compreender como a emergência dos negacionismos, inclusive nos meios digitais, se relacionam com a necessidade de se pensar o ensino de História de eventos traumáticos; discutir, a partir dos traumas coletivos, as condições para a negação do outro que permanecem na nossa sociedade; refletir como a escola e o ensino de História podem ser espaços de reprodução da alteridade e produzir material didático para ser aplicado em sala de aula que auxilie na reflexão sobre a importância do ensino da *Shoah*.

⁶ “A palavra ‘Gueto’ parecia referir-se aos bairros judeus que existiam nas cidades da Polônia. Foi a primeira ação enviado por Heydrich, em 21 de setembro de 1939, para os *Einsatzgruppen* por meio de carta expressa, que todos os judeus de aldeias e povoados, fossem transferidos para as grandes cidades. Fazendo assim com que, regulamentos os proibiam de entrarem em certos bairros, os proibam de sair dos guetos e outras medidas. Os primeiros foram estabelecidos nos últimos meses de 1939”. GUTMAN, Israel. *Holocausto y Memoria*. Jerusalém: Centro Zalman Shazar de Historia Judia, 2003, p 97-98.

CAPÍTULO 1

O ensino de História da *Shoah*: entre demônios, homens comuns e testemunhos

O ensino de História compreendido em uma perspectiva de abordagem como um *lugar de fronteiras* envolve reflexões teórico-metodológicas das práticas pedagógicas, bem como questões relacionadas à historiografia, compreendida como o processo de produção do conhecimento histórico (MONTEIRO; PENNA, 2011). Estes saberes em lugares de fronteiras são particulares e dessemelhantes: *os saberes de formação profissional; os saberes de experiência; os saberes das disciplinas; os saberes curriculares*; em conjunto, eles formam o “saber docente” (BITTENCOURT, 2008, p. 51).

Isso posto, o presente capítulo nasce das minhas ponderações a respeito do ensino de História no ensino básico. Reflito que há uma imensa dificuldade em abordar temas que se relacionam com eventos traumáticos, sobretudo aqueles mais próximos do chamado Tempo Presente⁷, como é o caso do nazismo. Dessa forma, durante uma aula de História, em uma turma do Ensino Médio, enquanto era introduzido o tema da *Shoah*⁸, um aluno – que havia lido o *Diário de Anne Frank* e assistido ao filme *O Menino do Pijama Listrado* – disse que o Holocausto teria sido realizado por demônios, ou seja, que os nazistas não poderiam ser

⁷ A História do Tempo Presente solidifica-se como “campo disciplinar” primeiramente na França com a criação do Institut d’Histoire du Temps Présent em 1980 pelos professores François Bédarida e Henry Rousso (este último parecerista e colaborador do Boletim do Tempo Presente, inclusive com publicação de artigos no mesmo). Como nos aponta J. P. Azema, a atualidade caminhava por toda parte um pouco rápida demais, pedia-se ao passado próximo que a decifrasse. Desde então, sua prerrogativa foi a pluralidade, dando ênfase a utilização de outras áreas do conhecimento como parte integrante de sua identidade. Neste sentido, o Tempo Presente, não seria o que é, mas o que está. Nas palavras de Pieter Lagrou: “o presente começa cada vez com a última catástrofe datada - ou, ao menos, com a última grande ruptura.” É necessário, então, constatar que a História do Tempo Presente se encontra em uma situação nova desde o fim da Guerra Fria. Trata-se de uma noção evolutiva, um processo em meio a conjunturas assimétricas, onde o olhar do pesquisador é construído em detrimento do contexto a ser analisado. Analisar e pensar a conjuntura da América do Sul sob a ótica da História do Tempo Presente reafirma a originalidade e a justificativa de tal proposta de pesquisa. Para mais referências ver: AZEMA, Jean-Pierre. Tempo Presente. In: BURGUIÈRE, André. Dicionário das Ciências Históricas. Rio de Janeiro: Imago, 1993. p.738-740; LAGROU, Pieter. A História do Tempo Presente na Europa depois de 1945 - Como se constituiu e se desenvolveu um novo campo disciplinar. Rio de Janeiro: Revista Eletrônica Boletim do Tempo, ano 04, nº 15, 2009. [ISSN 1981-3384]; SCHURSTER, Karl. **Ver e não ver**: por uma história do Tempo Presente. Rio de Janeiro: Revista Eletrônica Boletim do Tempo, ano 04, nº 09, 2009 [ISSN 1981-3384].

⁸ Para a denominação desse evento trágico que se inicia após a operação Barbarossa, existem diversas nomenclaturas que são comumente usadas como referência: Holocausto, Solução final, Churban e *Shoah*. O uso em específico do termo *Shoah* tem forte relação com a questão historiográfica, foi utilizado pela primeira vez num folheto publicado na cidade de Jerusalém, em 1940, pelo Comitê Unido de Ajuda aos Judeus na Polônia, intitulado *Shoah lehudéi Polín*. No que concerne ao campo acadêmico, foi utilizado pela primeira vez em 1942 por um historiador da Universidade Hebraica de Jerusalém, Ben-Zion Dinur, fazendo uma referência ao extermínio sistemático do judaísmo europeu. Atualmente se constitui no termo academicamente mais difundido entre os historiadores que se debruçam sobre o tema, tendo em vista que possibilita o entendimento de que o ocorrido com a comunidade judaica não foi parte de um sacrifício, mas sim uma tentativa de aniquilação sistemática de uma população (SCHURSTER; SILVA, 2017, p. 136-137).

humanos. Esse caráter de excepcionalidade atribuído aos nazistas pelo aluno provocou uma profunda reflexão sobre o ensino de História da *Shoah* e como diversos meios de produção têm reportado essa equivocada visão. Tal circunstância me levou a pensar numa metodologia que possa responder, ainda que em uma única turma – provavelmente essa na qual a discussão se apresentou –, questões relativas a esses acontecimentos históricos que tanto chamam a atenção dos alunos.

Duas questões me vieram à cabeça imediatamente: primeiro as mudanças que, pelo menos desde a década de 1970, ocorreram em relação à história que se ensina e que se aprende nos âmbitos escolares. Se antes os historiadores produziam o conhecimento e, de forma verticalizada, esses trabalhos chegavam até a escola, sendo esse lugar, portanto, o local de recepção das informações e sendo o professor de História um simples intermediador; ao longo das últimas décadas, “o espaço escolar foi reconstituído como um espaço político de construção do conhecimento e não apenas de reprodução” (SILVA, 2019, p. 51). Dessa forma, estudantes, escola e professores passam a ser vistos, cada vez mais, como atores essenciais na construção de conhecimentos históricos específicos que consideram a experiência dos alunos e

Não apenas conhecer os acontecimentos passados, mas privilegiar o investimento em dotar os estudantes de instrumentos para a análise e interpretação desses processos que lhes permitam construir sua própria representação do passado. Conhecimento histórico que seja capaz de possibilitar aos estudantes lidar com versões contraditórias, com conflitos, que consigam contextualizá-los, conscientes da distância que os separa do presente, de suas crenças, de suas perspectivas do lugar que ocupam no mundo (SILVA, 2019, p. 54).

Do acima transcrito, entende-se que a compreensão dos alunos, grosso modo, estaria ancorada nas suas próprias experiências, o que também se evidencia na construção de sentidos muito pessoais através da leitura, mas que vai muito além do que está escrito. Dessa forma, “quando o professor apresenta o conteúdo programático da história para seus alunos, de uma forma ou de outra conta com uma ‘biblioteca’ de leituras e vivências, sua e dos seus alunos, que poderá contribuir na atribuição de diferentes sentidos” (ROCHA, 2009, p. 82). Ou seja, esses diferentes sentidos ajudam na construção ou reelaboração do que compreendemos como conhecimento histórico escolar. Há de se considerar a “biblioteca” dos alunos e suas interpretações, bem como as singularidades de cada aluno, cada escola e cada professor.

Mas, para além das considerações a respeito das pesquisas que visam compreender as diferentes bagagens que cada escola, turma e estudante pode trazer para as aulas de, sobretudo se avaliar, por exemplo, as questões sociais de cada instituição e sua alocação em termos como

escola privada ou pública (ROCHA, 2009), no presente texto nos preocupamos muito mais com o que essas chamadas “bibliotecas” dos alunos trazem a respeito de informações colhidas em suas experiências de leituras, de forma ampla, acerca de temas que envolvem questões como os eventos traumáticos. Afinal de contas, pode-se destacar que, para o caso aqui analisado, a relação entre História e *internet* é basilar, uma vez que, embora a disciplina venha, nos últimos anos, se beneficiando do acesso à rede, sobretudo por conta da possibilidade da rapidez para acessar diferentes conteúdos e informações, não se pode perder de vista que

A *internet* também é responsável, muitas vezes, por multiplicar as informações sem compromisso metodológico, vulgarizar um tipo de memória sobre o passado baseada em identidades coletivas. A rede está repleta de *sites* com informações históricas questionáveis, *blogs* que perpetuam memórias, distorcem informações (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 166).

Assim, o uso da *internet*, as leituras dos livros didáticos e outros materiais disponíveis, o maior acesso às produções cinematográficas, que veem nas explicações de fatos históricos uma saída rentável, sobretudo quando aponta para interpretações menos convencionais, têm feito considerar cada vez mais que o aluno tem um papel de protagonista fundamental porque ele, enquanto leitor e expectador, “subverte, inverte, reinventa, cria. Essa é uma relação marcada pela produção de significados” (ALEM, 2019, p. 32).

A segunda questão que me vem em mente se relaciona com a problemática de se abordar eventos traumáticos marcados pela proximidade temporal com a vivência dos alunos. A questão da memória se coloca de forma mais contundente. A *Shoah* é um desses temas que demonstram proximidade com o tempo histórico mais achegado aos estudantes. Dessa forma, a assim chamada História do Tempo Presente coloca todos face a face com um campo metodológico que se propõe a dar à História novos caminhos e abordagens para os problemas deste tempo, que faz referência a uma espécie de passado, que é atual ou que se atualiza. Dessa feita, o regime de historicidade do tempo presente possui dimensões particulares, por exemplo: as tensões de curto prazo, experiências ainda vivas, apontando um sentido de tempo provisório; com sujeitos ainda vivos e ativos; produções de fontes históricas em formação (DELGADO; FERREIRA, 2013). Mas também leva a refletir que

Se as palavras têm um sentido, nem a história contemporânea, nem a história do tempo presente, nem nenhuma espécie de história pode pretender situar-se no imediato, pela boa razão de que, desde a época do Renascimento e do surgimento de um conhecimento...mediado, fazer história é precisamente criar uma mediação, estabelecer uma ponte entre um passado frequentemente ininteligível para as gerações posteriores e um presente que precisa de um

enraizamento temporal, de uma profundidade de campo, qualquer que seja sua duração. É tanto mais necessário estar atento às palavras quanto a imediaticidade é uma das grandes ilusões da nossa época (ROUSSO, 2016, p. 235).

Dessa maneira, a partir da reflexão sobre a implicação da fala do aluno – de que o Holocausto teria sido realizado por demônios, que os nazistas não poderiam ser humanos –, muito ancorada nas percepções do senso comum e, nesse caso, diretamente ligada a explicações míticas-religiosas, pensei que uma saída interessante seria refletir esses atores históricos engendrados em tal evento traumático através de categorias que, embora utilizadas pela perspectiva meramente didática, ajude a pensar o evento-limite, a saber: as categorias de vítimas, observadores e perpetradores, com o enfoque na representação destes últimos, claro, principalmente para criticar essa condição de “demônio” dos atores que participaram dos extermínios em massa promovidos no século XX. Entendo, então, que essa representação foge à realidade e abre possibilidades para o surgimento de partidos neonazistas, ou ainda, o negacionismo da *Shoah* (GARRIDO VILARIÑO, 2020, p. 59), que, portanto, deve ser combatida e o ensino de História, de fato, pode ser uma saída afiançada para tal demanda.

E mesmo sendo uma questão possivelmente preponderante no senso comum, na historiografia da *Shoah* esse debate sobre os atores pode ser encontrado no que Enzo Traverso veio classificar de *radicalização progressiva* dos indivíduos no seu livro *La História como campo de Batalla* (TRAVERSO, 2012). Entende-se, assim, que uma saída possível para o ensino de eventos como esse que temos abordado é considerar que, a título de exemplo,

A leitura dos textos escritos pelos próprios nazistas nos obriga ao esforço particularmente desagradável de levar a sério suas afirmações, reconhecer que eram inteligentes, articuladores e capazes de admitir que seu modo de expressão não era unicamente a mentira. Existe algo que vai de encontro à nossa natureza, pois preferiríamos ter em comum com eles o mínimo possível. Sem esse esforço, contudo, correríamos o risco de agir precisamente como eles, que se esforçavam para se convencer de que suas vítimas eram iguais aos ratos, às bactérias, aos seres nocivos e queriam persuadir os executantes de que, sob a aparência de mulheres e crianças que tanto se pareciam com as suas, se escondia uma peste que, por supremo dever, deveria ser combatida a todo custo (VULLIERME, 2019, p. 11).

Diante do exposto, é preciso demonstrar que o nazismo era uma ideologia seguida com todas as forças por milhões de pessoas comuns como nós, e não monstros, o que força a pensar que dentro desse contexto histórico, possivelmente todos estaríamos na condição de observadores passivos, vítimas ou colaboradores (GARRIDO VILARIÑO, 2020, p. 59).

Ou seja, há de se buscar em eventos próximos à realidade dos nossos alunos, elementos que os façam pensar que, ainda hoje, nos colocamos de forma passiva em relação aos mais diversos tipos de afronta aos Direitos Humanos de diferentes grupos dentro da nossa própria nação e que seria um equívoco pensar que, tanto para o caso do nazismo, quanto para situações tão próximas à nossa realidade brasileira, esses indivíduos a serviço dessas ideologias não chegariam às nossas portas, afinal “o extermínio não teria sido interrompido com a morte do último judeu na Europa” (VULLIERME, 2019, p. 13). Mas como abordar tais questões?

O livro didático, malgrado a importância dele no ensino de História, de uma maneira geral, indica a questão do nazismo e do Holocausto como algum muito circunscrito ao âmbito alemão; via de regra, como uma simples equação na qual o antissemitismo mais os desdobramentos do Tratado de Versalhes (1919) redundariam no nazismo e na *Shoah*. Essa combinação responde a uma realidade, mas não é totalizante (VULLIERME, 2019).

Diante disso, pensamos em propor para o presente texto, como um recurso didático possível, pensar a temática em tela através da análise do filme que foi pouco comentado no Brasil, inclusive no ano de sua produção, e ainda insuficientemente utilizado como documento de ensino da História da *Shoah*, mas que trabalha pontualmente o que temos refletido aqui: o filme *Good* – traduzido no Brasil como *Um Homem Bom* –, de setembro de 2008, dirigido pelo austríaco radicado no Brasil, Vincent Amorim. Como complemento às informações elencadas no livro didático, tal obra cinematográfica poderia ajudar a pensar numa saída mais real para se compreender o papel dos homens nesses eventos traumáticos, afastando explicações de ordem mítico-religiosa, e abordar a questão dos testemunhos que são alternativas para se pensar o ensino da *Shoah*, problematizando-os em etapas do sofrimento que o Holocausto obrigou as suas vítimas a passarem.

1.1 O uso do cinema no ensino de História da *Shoah*

O ensino de História envolve uma complexidade de elementos que vão desde os planos educacionais até o espaço de maior autonomia do professor, que é a sala de aula. O professor está envolvido no contexto de cultura escolar que se relaciona com a formação dos planos curriculares, os conteúdos curriculares, os materiais disponíveis, os agentes escolares internos e externos. Nesse sentido, a escola integra um conjunto de objetivos determinados pela sociedade que a cerca e articula-se com eles, além de toda uma dinâmica econômica e política (BITTENCOURT, 2008). Destarte, as metodologias para o ensino de História também estão

incluídas, os modelos que variam entre as formas e técnicas tradicionais e as metodologias ativas, em que se inclui ainda o cinema.

Essa criação dos irmãos Lumière, que na época achavam que o cinema não fascinaria o público e seria utilizado apenas para objetivos científicos (BERNADETE, 1985, p. 11), acabou chegando à sala de aula de História. Contudo, para os historiadores do início do século XX, como aponta Marc Ferro – um dos especialistas na temática –, o cinema não era considerado um documento histórico, pois era escrito por roteirista e não diretor; assim sendo, para a historiografia da época, o que não era escrito não poderia ser valorizado enquanto registro histórico.

A partir da década de 1960, com a ampliação dos estudos sobre as relações teórico-metodológicas entre o cinema e a história, no que concerne a alguns historiadores, especialmente Marc Ferro e Pierre Sorlin, ligados à *Escola dos Annales*, essa situação sofreu alterações profundas em meio à historiografia marcada por novos métodos e objetos de análises (NASCIMENTO, 2009, p. 1-2). Assim,

O filme, compreendido como um objeto de análise, traz consigo aspectos que ultrapassam os objetivos de quem criou, porque sua produção está inserida numa realidade histórica. Sua utilização como recurso didático pressupõe um exercício crítico, no qual professores e alunos deverão tornar-se aptos a ler. Considerando esses elementos, o filme pode ser um poderoso aliado para discussão de comportamentos, visões de mundo, valores e identidades de uma sociedade em um dado momento histórico (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 161).

Compreende-se que os documentos são “mediadores” do processo de aquisição de conhecimento, quando utilizados como materiais didáticos, que são instrumentos de reforço de uma ideia externada pelo professor, ou, ao apresentarem-se como condição de uma situação-problema, os seus usos são diversos para o professor e o historiador (BITTENCOURT, 2011, p. 330).

Ao tratar o filme como uma fonte histórica, Bittencourt destaca que não há uma única metodologia para o uso dos filmes, mas ela não deve conter-se apenas ao seu conteúdo – acontecimentos principais, personagens, música, produtor –; deve-se observar fatores externos ao filme, como exemplo, ano e país de produção (2011, p. 377). Assim sendo, o contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com as mais diversas formas de representação das realidades do passado e do presente, possibilitando a associação do conceito histórico com a análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 116).

Diante disso, o filme – aceito pela historiografia como uma fonte de análise histórica –, como demonstrou Marc Ferro, sendo um mediador no processo de ensino-aprendizagem ou uma forma de reverberar a minha fala enquanto professor de história, ou ainda, como uma possibilidade de promover um raciocínio para a reflexão dos alunos, é peça fundamental no ensino de História e um recurso da História do denominado Tempo Presente. Para Christian Delage,

Les récits qui circulent – et les films qui en sont désormais des vecteurs essentiels – ne peuvent avoir de pertinence historique que s'ils ne se circonscrivent pas à un seul jeu de signes et se construisent sur un référent qui leur est extérieur, qui s'impose à eux tout en nécessitant une forme d'élucidation. D'où la pertinence des deux grandes catégories qui caractérisent pour Ricoeur la mise en intrigue d'une histoire, la *configuration*, 'capacité pour un langage de se configurer lui-même dans son espace propre', et le *refiguration*, 'capacité pour l'œuvre de restructurer le monde du lecteur en bousculant, contestant, remodelant ses attentes'. Il peut arriver qu'un film, tout en s'inscrivant dans la continuité de l'œuvre de son réalisateur, dans l'espace-temps propre à son univers, soit approprié par ses premiers spectateurs, au point de lui donner une valeur conservatoire d'un passé en train de se déliter, mais ainsi revitalisé (DELAGE, 2010, p. 325-326).

Ao se tratar do ensino de História da *Shoah*, expressado no extermínio dos judeus durante a Segunda Guerra Mundial, principalmente entre 1942 e 1945, quando a Solução Final – *Endlösung* – foi posta em prática, aquilo que Saul Friedländer chamou de evento limite, por ter sido um “[...] esforço deliberado, sistemático, industrialmente organizado e amplamente bem-sucedido em exterminar todo um grupo humano” (FRIEDLÄNDER, 1995, p. 3), na tentativa da compreensão de quem eram esse atores envolvidos nesse evento-limite, encontramos no filme *Um Homem Bom* uma alternativa pedagógica interessante. Ou seja, o filme aqui escolhido vai ao encontro da citação acima, no sentido de que pode ser usado não somente como saída para a conservação de um passado em processo de desintegração, mas como saída para a revitalização desse passado, e o que mais me chama a atenção: como possibilidade didática para o combate à desinformação e ao negacionismo.

O filme, produzido no Reino Unido e na Irlanda do Norte, feito por Vicente Amorim – filho do diplomata brasileiro Celso Amorim –, e que teria custado aproximadamente 15 milhões de dólares, conta a história do professor John Halder (vivido por Viggo Mortensen), um professor de Literatura reconhecido que possui uma família problemática, com uma esposa neurótica – segundo demonstra o enredo do filme – e uma mãe em idade avançada em fase de demência. Em uma obra literária escrita em 1933, que tinha referências na sua vida pessoal, John Halder defende a eutanásia. Quando, em abril de 1937, é chamado para o comparecimento

à Chancelaria do *Führer*, em Berlim – que é perfeitamente reconstruída pelo diretor do filme –, se dá conta de que aquela obra sobre eutanásia teria chamado a atenção do Comitê do *Reich* para Registro Científico de Doenças Hereditárias Graves.

Logo que o livro é inscrito numa lista de apoio à propaganda do governo – a *Aktion T4* –, programa de eutanásia e eugenismo em que, a partir de “exame médico crítico”, milhares de pessoas “incrivelmente doentes” foram mortas por médicos nazistas na Alemanha; o professor ascende significativamente num aspecto de nacionalismo e prosperidade, redundando, assim, no fim do seu casamento, encontrando uma esposa mais jovem e tendo destaque no Partido Nazi.

A situação-problema apresentada no filme é a relação do professor com seu psicanalista judeu Maurice (Jason Isaacs), que havia lutado com ele na Primeira Guerra em favor da Alemanha. O filme, com recortes de tempo, demonstra como antes o professor fazia piadas e criticava a figura de Hitler e depois faz parte do grupo da elite intelectual alemã que se associou ao nazismo, demonstrando o papel primordial desses pensadores durante o regime nazista. A análise do filme comprova que o fenômeno nazista deve ser compreendido com algo mais amplo e não na chave da desumanidade e das práticas míticas-religiosas, afinal

[...] há algo pior ainda. Essa imensa intenção exterminadora que não se reduzia a recuperar o orgulho depois da humilhação de Versalhes nem a extirpar as populações judias da face da terra não era um hápax, uma realidade isolada, produto de geração espontânea, bastando para impedir sua reprodução afastar suas duas raízes reconhecíveis: a ideologia antisemita e racial e os tratados revanchistas, pois os nazistas não inventaram nada, temo dizê-lo, à parte um *modus operandi* industrial. As fontes são vastas e profundas. Ouvir os nazistas permite identificá-las, uma vez que estão presentes no coração da civilização ocidental (VULLIERME, 2019, p. 13).

As referências encontradas nesse filme para o ensino de História da *Shoah* são diversas, vão para além da nossa proposta baseada na interpelação do aluno sobre ser o nazismo obra do demônio. Podemos perceber a questão de milhares de judeus que, na condição da personagem Maurice – o psicanalista –, foram exterminados, mesmo vindo de família que há muito residiam na Alemanha ou tendo lutado na Primeira Guerra por esse país – demonstrando o nazismo como uma ideologia que, baseada na superioridade de uma raça, relegava ao Outro a condição de contra tipo e que podia ser eliminado, num processo de desumanização que se pode encontrar na História da *Shoah*, a partir dos documentos que foram salvaguardados ou, principalmente, dos testemunhos das vítimas.

Assim, no que se refere à nossa temática, a personagem de Halder demonstra com nitidez como uma pessoa comum, ou um intelectual de grande capacidade crítica, pode também se tornar um nazista e cumprir o seu “dever burocrático”, contribuindo para o funcionamento da máquina do Estado. Nesse sentido, o uso do cinema seria um grande artifício pedagógico que poderia corroborar com nosso entendimento de quem eram esses perpetradores e como as suas ações foram sendo moldadas por um contexto ideológico sob o qual não criticaram. Muitos colocaram como uma missão e compromisso com a nação em meio a esse nacionalismo exacerbado, ou seja, obedeceram de antemão e, segundo Timothy Snyder,

A maior parte do poder do autoritarismo é concedida voluntariamente. Em tempos como estes, as pessoas calculam com antecedência o que um governo mais repressivo pode querer, e muitas vezes oferecem sua adesão sem que sejam solicitadas. Um cidadão que procede dessa maneira está ensinando ao poder o que ele pode fazer (SNYDER, 2017, p. 17).

O uso desse filme como uma fonte histórica, que auxilia no processo de ensino-aprendizagem, pode, à luz da experiência no “chão da sala”, demonstrar a capacidade polissêmica de interpretações que a utilização do cinema no ensino de História pode construir e contribuir. Ainda fica mais claro para nós, no momento da prática, quando se percebe que várias curiosidades chamam a atenção dos alunos. A película reporta a símbolos e gestos à medida que se desenrolam as cenas do filme, sendo para nós uma experiência extremamente singular na trajetória de professores de História no ensino básico e no ensino superior.

Todavia, se fosse necessário sair do universo ficcional para demonstrar as pessoas comuns e os intelectuais que projetaram e realizaram a máquina de guerra nazista, a obra de Christian Ingrao, *Crer e destruir: os intelectuais na máquina de guerra da SS nazista*, do ano de 2015, seria um importante ponto de partida. É um livro no qual o autor, a partir do interesse em compreender como esses perpetradores *creram* para conseguir *destruir*, conta a história de indivíduos das mais diversas profissões, com formação universitária, que atuaram na esfera dos órgãos de repressão do Terceiro *Reich* – em especial do Serviço de Segurança (SD) da SS –, e que, em sua maioria, envolvem-se, principalmente a partir de junho de 1941, na tentativa nazista de extermínio dos judeus da Europa do Leste, no âmbito das unidades móveis de matança denominadas “*Einsatzgruppen*” (INGRAO, 2015, p. 11).

1.2 Os *Homens Comuns* na Historiografia da *Shoah*

A historiografia da *Shoah* conta com obras importantes de autores que se dedicaram ao estudo da *Shoah* por muito tempo como: Raul Hilberg (1926-2007), Martin Broszat (1926-1989), Saul Friedländer (1932-) ou Hannah Arendt (1906-1975). Essa temática é marcada por uma forte carga traumática ou, para utilizar o conceito da psicanalista Elizabeth Roudinesco: a parte obscura de nós mesmos (ROUDINESCO, 2008). Como importante fonte de análise, tem-se o testemunho que, no primeiro momento após a Segunda Guerra Mundial, não estava disponível para os historiadores nem para o público em geral, como destaca Henry Rousso no livro *A última catástrofe: a história, o presente, o contemporâneo*; mas que, a partir da década de 1960, começou a ter um destaque, principalmente, diante dos tribunais e das obras de Primo Levi (1919-1987). Cabe ressaltar que esse momento dos primeiros meses após a Segunda Guerra e a catástrofe também foram trabalhados na obra de 2017, do autor Keith Lowe: *Continente selvagem: O caos na Europa depois da Segunda Guerra Mundial*, que demonstra as condições limites que assolaram o continente naquele período.

Nesse sentido, o livro *El Canon del Holocausto*, de Frederico Finchelstein, traz alguns autores, perspectivas e obras sobre a *Shoah*. Destaca-se a obra de Raul Hilberg, *The Destruction of the European Jews*, de 1961, da qual se retira os temas utilizados nesse capítulo: as categorias *perpetradores, observadores e vítimas*. É relevante perceber que a obra de Hilberg foca na ação das pessoas que mataram os judeus e considera o testemunho com um aspecto secundário em relação ao estudo do genocídio, seria então: “um livro sobre as pessoas que exterminaram os judeus”, um estudo sobre os perpetradores e suas trajetórias sem discorrer sobre as vítimas e sem dar a elas o papel central nesse contexto (HILGERG, 1961).

Dito isso, o livro de Finchelstein realiza uma análise dos grandes cânones do Holocausto, além da releitura de Raul Hilberg, um dos maiores historiadores sobre o Holocausto que já existiu. Também discorre sobre a ideia do *Sonderweg* alemão, bem como a direita e a luta histórica de Bismarck a Hitler, o que permite realizar uma contextualização da obra do historiador americano Goldhagen e, por fim, discute o Trauma, o inconsciente fascista e o Holocausto como ideologia política, baseando-se em Jorge Luís Borges (FINCHELSTEIN, 2010). Observar todas as perspectivas teóricas não é o objetivo desse trabalho, mas entender como grandes autores da *Shoah* pensaram esse evento trágico é fulcral.

Portanto, compreende-se a obra de Jorge Luís Borges e sua leitura do nazismo como uma teoria da violência. Enzo Traverso aponta a importância de observar o Holocausto no contexto do imperialismo europeu, a lógica totalitária e alguns outros aspectos, como: discutir o papel do historiador na leitura do Holocausto e a necessidade do distanciamento do trauma para a compreensão deste, nessa perspectiva, além da percepção da vítima e daqueles que

interpretaram o trauma, ou seja, o que a vítima viveu. Ele encerra seu prefácio com a problemática da representação, a relação entre prática e ideologia, a culpa e a singularidade histórica; esses aspectos permitem compreender uma análise sobre os eventos traumáticos, entrelaçando história e teoria. Para construir esse panorama e relacionar com o conceito de Homens Comuns, será usada a produção de Finchelstein como base. A saber: eu pego emprestado a ideia de Homens Comuns para embasar a trama que desenvolvo ao longo deste texto.

Ao perceber a obra de Hilberg como a inauguradora da historiografia do Holocausto, o professor Finchelstein aborda as principais características da obra de Hilberg, que são: a sua relevância ao aparato burocrático do nazismo, que caracteriza a percepção do autor como o primeiro a se afastar das categorias do antissemitismo e da ideologia; a sua leitura da obra através da visão do algoz, o que faz dentro dessa perspectiva entre o processo de destruição em si, e para isso ele considera fundamental o trabalho do historiador enquanto arquivista, em busca de documentos e não de interpretações ou testemunhos do que teria acontecido, mas de documentos oficiais sobre o ocorrido (FINCHELSTEIN, 2010, p. 31).

Mas existem pontos de contradição a serem observados, como exemplo, o fato de, em sua obra, o processo burocrático nazista estar, aparentemente, acima de Hitler ou dos próprios criadores de políticas. Todavia, em outras leituras o autor atribuiu casualidade ao processo burocrático e a alguns burocratas que buscavam de todas as maneiras possíveis alcançar o objetivo de seus líderes políticos. Para Hilberg, o Holocausto se mostra enquanto um fenômeno sem precedentes, todavia recorrente, uma vez que ele acredita que surgiu de uma tendência cíclica (HILBERG, 1961).

A ausência das testemunhas na obra de Hilberg foi observada também por Hannah Arendt em seu livro *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal* de 1964. Havia uma relação conturbada entre Hannah Arendt e Hilberg, a respeito da maneira como a teoria tenta totalizar todos os aspectos do processo do Holocausto. Arendt considera a obra de Hilberg como um simples informe e critica o fato de ele não dar mais espaço para a voz dos testemunhos (ARENDR, 1964). Já Hilberg critica a maneira como Arendt lê a banalidade do mal e, principalmente, a função e as escolhas que foram feitas pelos Conselhos Judaicos (HILBERG, 1961).

Além de tecer apontamentos sobre isso, Finchelstein coloca em perspectiva a questão da vítima ocultada e, mais uma vez, constrói seu discurso apontando que, em alguns livros, Hilberg traz alguma relevância, mesmo como material secundário, dos testemunhos; mas desconsidera esses como fontes principais para a produção de obras que tenham relação com a

Shoah (FINCHELSTEIN, 2010). Conclui-se, assim, o seu papel de colocar esse cânone em perspectiva, apontando as limitações e criticando os processos gerais e o corpo do texto que a obra de Hilberg produz (HILBERG, 1961).

No campo teórico das discussões sobre a *Shoah*, outro grande tema é o *Sonderweg* alemão, as interpretações, os limites e os alcances dessa teoria. Aqueles que seguem essa corrente acreditam que a Alemanha precisa ser vista com uma maior especificidade, pois, diferentemente de todas as outras nações, ela fez escolhas díspares ao longo de seu processo histórico, como os historiadores acreditarem que, entre 1871 e 1945, a Alemanha tinha uma modernização econômica altíssima em detrimento de uma ausência política de modernização, ou ainda uma particular posição geográfica na Europa, um importante programa educativo e de seguridade social, uma poderosa monarquia, um parlamento débil, um exército e uma burocracia obedientes.

Dessa maneira, existem várias percepções do processo, como os fatores que influenciaram o surgimento do nacionalismo ou como o *Sonderweg*⁹ deve ser estudado para entendermos como o fascismo teve menos obstáculos do que em outras nações. No entanto, não explica toda sua especificidade, como nos traz o autor, através do historiador da nova História Social, Jürgen Kocka (1941-), ou ainda, Geoffrey Howard Eley (1949-), que entende que a ideologia do nacionalismo radical precisa ser pensada como um sistema fechado. O autor finaliza sua análise historiográfica com Gerhard Lachmann Mosse (1918-1999), apresentando a sua rica dialética entre continuidade e descontinuidade, apontando, assim, as diversas características e vertentes historiográficas que discutem ou se apoiam nessa teoria (FINCHELSTEIN, 2010).

Para a compreensão do mundo historiográfico do *Shoah*, o autor aponta as principais linhas historiográficas, a que ele considera "tradicional", que enfatiza o antissemitismo e sua importância na determinação das políticas nazistas de extermínio, as dimensões irracionais do sistema nazi, o antimodernismo e a carismática figura de Hitler como principal elemento para o rápido desencadeamento da radicalização que levou alemães e judeus à morte. Compartilham dessa perspectiva, segundo o autor, Saul Friedländer, Steven Katz, Israel Gutman, dentre outros.

⁹ Essa teoria do *Sonderweg* (caminho único alemão ou caminho especial alemão) tentou explicar os caminhos que levaram um país europeu a ter o nascimento e o desdobramento de um movimento como o nazismo. Muitos debates foram realizados por historiadores alemães e não alemães após a Segunda Guerra Mundial. O historiador, membro da Escola de Bielefeld, Hans-Ulrich Wehler indica que a dificuldade da Alemanha chegar à modernidade se deu por conta da aliança entre os membros da aristocracia e da burguesia no período imperial, o que proporcionou um atraso na modernização política e abriu espaço para o autoritarismo na Alemanha (Fontana, 2005, p. 368).

A outra tendência focaria na racionalidade instrumental e burocrática do extermínio, os tecnocratas nazis, o surgimento da ciência racial e as crises da modernidade que abria caminho para a possibilidade de o nazismo acontecer. Seguem essa corrente Raul Hilberg, Hannah Arendt, Zygmunt Bauman, Christopher Browning, entre outros (FINCHELSTEIN, 2010).

Por essa medida, seguindo a discussão mais ampla do processo, entende-se que os intencionalistas estão focando no período nazista, na figura de Hitler e seu papel central, bem como nos seus objetivos ideológicos desde 1920 até a sua efetivação em 1940. Por outro lado, os funcionalistas estão analisando as estruturas e as instituições do sistema nazi, no sentido de explicar a radicalização progressiva permeada por medidas antijudaicas que levaram ao Holocausto (FINCHELSTEIN, 2010).

Essa separação por tendência historiográfica, linhas de pesquisas e objetivos dos historiadores do Holocausto é construída pelo autor com a intenção de abertura para o debate de Goldhagen e seu livro *Os carrascos voluntários de Hitler*, que, em linhas gerais, aponta para o antissemitismo generalizado em que todo e qualquer alemão queria matar judeus, que era um valor interno da cultura alemã, que todos compartilhavam das ideias antissemitas e que Auschwitz era um caminho direto e inevitável.

Ainda que Goldhagen busque a separação da sociedade alemã antiga e a atual, é perceptível que ele utiliza uma explicação simples e casual para todo esse complexo que é o motivo pelo qual a humanidade e a sociedade alemã chegaram a matar milhões de pessoas, coisificá-las, reprimi-las e fazer tudo isso com um projeto de extensa burocracia e legalidade (GOLDHAGEN, 1997).

O fenômeno do Holocausto é muito amplo e complexo, e Finchelstein usa esses argumentos para rebater a produção de Goldhagen, apontando a obra como muito repetitiva e que sempre permeia a ideia da culpa coletiva, ainda trazendo outros atores, como Norbert Elias (1897-1990) ou Claude Lanzmann (1925- 2018), que corroboram da crítica à maneira que Goldhagen teria descoberto o porquê desse fenômeno tão singular (FINCHELSTEIN, 2010). Goldhagen rebate essas acusações, afirmando que a historiografia do Holocausto tem sido presa em abstrações universais e que a sua obra foge a essa perspectiva, buscando trazer as causas e os motivos que levaram a esse genocídio, apesar de apoiar-se na velha culpa coletiva (GOLDHAGEN, 1997).

Com a criação do *United States Holocaust Memorial Museum* pelo presidente William Jefferson "Bill" Clinton (1946-), o autor nos aponta a crescente participação dos Estados Unidos no aspecto de preservação da memória, como as reportagens dos diários de 1943 sobre os assassinatos massivos. A partir daí, o crescimento das representações do Holocausto na

sociedade norte-americana só aumentou e essa cultura acabou quebrando com a ideia de que os eventos ocorridos estavam centrados nos judeus, trazendo o *Shoah* como ícone cultural que precisa ser refletido e não repetido por toda a humanidade.

As experiências traumáticas na sociedade alemã são intensos elementos de negação do seu passado; o estigma do genocídio, as mortes massivas e a democracia que não obteve sucesso como estilo político constituem-se em elementos perceptíveis da culpa que é generalizada em todos aqueles que compartilham desse sentimento. A memória do *Shoah* na Alemanha é um reflexo desse quadro, a instalação de distintos monumentos comemorativos, como os memoriais do Holocausto, que trazem os judeus que foram assassinados, seus objetos, entre coisas mais. Enfim, as vítimas do estado alemão, representam as vítimas alemãs que tiveram resistência ao nazismo, como traz Finchelstein em sua discussão sobre as políticas de memórias na Alemanha (FINCHELSTEIN, 2010).

Por essa medida, a maneira como Borges lê o fascismo, embasado em Freud, trata-se de um elemento irracional, que, por dificuldade de representação, precisa ser analisado enquanto elemento ideológico. A confusão do imaginário e da realidade é objetivada através da ideologia nazista, assim a ideologia do fascismo pode ser considerada como uma violência massivamente observada ou, como Borges traz, a "pulsão da morte", que é impossível ser redimido o homem através da destruição. Percebemos que Borges faz a relação do nazismo e como foi sentido pelos que partilhavam da ideia de Hitler e propõe a explicação da conduta do nazismo e de seus partidários argentinos, por exemplo, através de uma profunda análise na qual julgar a barbárie é uma prioridade.

O professor Finchelstein põe em perspectiva as obras de Borges e assinala que sua ênfase está menos nas vítimas e mais naqueles que infligiram o trauma. Por fim, a morte é encontrada por ambos e ainda eles são resultados de uma degradação que só é compreendida nos fins de sua existência. Ademais, aponta o tema do sacrifício do *Eu* por uma ideologia da catástrofe, em que a vítima e a morte são unificadas por essa lógica. Dessa maneira, Borges faz uma análise de todo o contexto, da vítima ao perpetrador, de Hitler à sociedade alemã, das perspectivas do trauma, da necessidade de lê-lo por uma maneira mais ampla, incluindo todo o aparato ideológico do nazismo. Isso é fundamental para se entender o *Shoah*.

De todo modo, em relação à temática aqui proposta, Enzo Traverso, no seu livro "*La Historia como campo de Batalla*" (TRAVERSO, 2012), classifica de *radicalização progressiva* dos indivíduos o processo pelo qual esses atores promoveram a morte de vários judeus e como foram se transformando em máquinas de destruição. O autor nos traz como referência nessa temática duas obras fundamentais: *Ordinary Men: police reserve battallion 101 and the Final*

Solution, de Christopher Browning, obra de 1992, e *Soldados: Sobre lutar, matar e morrer*, a trajetória de soldados da Wehrmacht, de Sönke Neitzel e Harald Welzer, lançada em 2014.

A obra de Neitzel e Welzer deixa claro como o assassinato virou um marco referencial do nazismo e como soldados que nunca haviam matado um inimigo ou ido para o *front* – mesmo que essa seja a ideia que a narrativa desses militares tentava passar de que só enfrentaram inimigos que tinham a mesma capacidade de poder de fogo que eles – passaram a fazer do assassinato em massa dos judeus parte da sua rotina, incluindo mulheres, crianças inocentes e indefesos (NEITZEL; WELZER, 2014).

Destarte, vale ressaltar que, aproximadamente, um terço das vítimas do *Shoah* não foi morto em câmara de gás, nem sequer foi sujeito à deportação. Quase dois milhões de homens, mulheres e crianças judias foram mortos em campos ou bosques por forças militares alemães e de aliados. Depois de pesquisa em documentação, comprovou-se o contrário da narrativa oficial de vários indivíduos que diziam ter sido forçados por seus superiores. Na realidade, havia se matado esses judeus de forma voluntária, isso é o que demonstra o estudo de caso de Browning. Assim, Traverso caracteriza isso tudo como “radicalização progressiva do indivíduo” (TRAVERSO, 2012).

Esse trabalho de Browning, do qual, em tradução literal, eu tomo de empréstimo em parte desse capítulo "Ordinary Men" (Homens Comuns), faz parte de uma sequência de estudos do autor sobre os batalhões de polícias nazistas responsáveis pela morte em massa de extensas comunidades judaicas na Polônia, entre 1941 e 1943. O livro foca no Batalhão de Polícia da Reserva 101, de Hamburgo, composto por uma parte de homens relativamente idosos, muitos aposentados, que, a serviço do nazismo, passaram a normalizar o extermínio em massa durante as operações, ou seja, os tais “homens comuns”. Vale destacar que eles tinham a opção de não seguir o caminho do extermínio. Isso é importante de ser analisado, à luz da historiografia, para que os dados sistematizados dessas pesquisas, em consonância com os conhecimentos trazidos pelos alunos do ensino básico sobre tal temática, possam ser considerados e confrontados.

O livro de Browning demonstra que era algo opcional. Os que recusaram poderiam ir para o setor de transporte ou vigilância, mas quando essa opção era dada poucos aceitavam, considerando que se afastar do grupo os categorizariam como “fracos” ou “covardes”. Assim, o pesquisador defende que por crença – em um determinado contexto social e ideológico – esses homens comuns se tornaram assassinos em massa. O livro relata, a partir de vasta documentação, como para se sentir preparados para a tarefa, esses indivíduos “treinavam” através da morte de mulheres e crianças, demonstrando como alguns passavam da preponderante sensação de dor e confusão por cometer esse ato – diante desse contexto que

desumanizava os judeus, considerados ratos – para uma espécie de satisfação na realização desses extermínios (BROWNING, 1992). Cabe ressaltar aquilo que foi sinalizado por Victor Klemperer, para quem aqueles mais ligados ao aspecto ideológico, nesse contexto, tornaram-se fanáticos e isso passou a ser visto com sinônimo de um herói virtuoso, logo, sem esse fanatismo não poderia ser um herói (KLEMPERER, 2009).

A historiografia da *Shoah*, por essas obras, demonstra como esses homens comuns passaram a ser exterminadores, retirando deles a categoria de humanos excepcionais, monstros ou demônios. Comparava-se isso com o estudo de documentos históricos do período, contrariando tantas disciplinas, filmes, séries, vídeos e textos que apontam para essa visão que, de tanto ser reproduzida, chega aos alunos como uma realidade. Esse tipo de interpretação pode relegar aos totalitarismos do século XX uma condição de ficção ou até dúvida. Os professores de História, historiadores e o ensino de História da *Shoah* devem se apresentar face a esse desafio e os caminhos que aqui citamos podem ser alternativas.

Mas, quando retomamos a questão colocada por muitos alunos de que os nazistas não podem ser considerados humanos, também observamos – e talvez seja esse nosso maior desafio – que sempre existe uma evidente tensão entre história e memória, ainda que a última seja perpassada por critérios intimamente religiosos. Algo vem à cabeça imediatamente: construímos memória ou ensinamos História no âmbito das nossas escolas? Às vezes, tenho a sensação de que

La carga explicativa del trabajo histórico se relaja en beneficio de ciertas instancias donde la pasión, las emociones, el compromiso político y biográfico, como así también la tensión recuerdo-olvido, se cuelan y modifican el orden del discurso. De tal surte, cada docente recorta la temática desde una arista sensible, se esta el compromiso, la militancia, el trabajo con los derechos humanos o, por el contrario, la ajenidad, el desinterés y el rechazo, marginando de este modo el análisis histórico. Entonces, no faltará algún alumno o alumna que reclame la comprensión histórica del acontecimiento. Comprensión que, desde el punto de vista de los/as adolescentes, implica la búsqueda de una verdad absoluta que, incluso, entra en tensión con las condiciones de posibilidad propias de la operación histórica (CALDO; SCALONA, 2011, p. 239).

Esse talvez seja nosso grande desafio: apresentar dados que comprovem que a questão humana está intimamente relacionada com esses eventos traumáticos. Recentemente, temos visto no Brasil o apelo, muitas vezes em nome de Deus, para a introdução de uma ditadura militar no país. Nas ruas, em grupos organizados sob o falso epíteto de “patriotas”, vários cidadãos autodenominados “de bem” clamam por um governo autoritário que admita o poder

em nome de uma maioria, excluindo, assim, aqueles que não se enquadram. Como ensinar História na sua íntima relação com os Direitos Humanos se ora “demonizamos” os criminosos, ora os caracterizamos como “loucos”, às vezes até achamos que são engraçados?

Os testemunhos sobre o passado, demonstrando aos alunos do ensino básico – de forma menos teórica e mais empírica – a relação entre homens comuns e eventos traumáticos, como o Holocausto, pode ser uma das saídas. Hédi Fried, escritora e psicóloga romena nascida em 1924, transportada para Auschwitz em 1944, em seu livro *Perguntas que me fazem sobre o Holocausto*, foca na questão da humanidade desses perpetradores, e destaca que

Um homem, um jovem estudante de direito na época, me explicou como dois de seus amigos, que inicialmente tinham sido totalmente contra Hitler, aos poucos foram mudando de ideia. Um deles se justificou dizendo que nenhum dos partidos tinha uma solução para a pobre situação política e financeira do país, e que poderia então ser hora de tentar alguma coisa nova. O outro foi atraído pelo sempre crescente número de membros do partido, e começou a pensar que ‘as massas não podiam estar erradas’. O então estudante que me contou a história nunca se deixou influenciar: em vez disso, mudou-se para o exterior. Com o tempo, cada vez menos pessoas se opunham ao nazismo (FRIED, 2020, p. 24).

Como Primo Levi (1919-1987) nos adverte, no apêndice de *É Isto um Homem* (1975), “existem monstros, mas são poucos em número para serem realmente perigosos. Mais perigosos são os homens comuns, os funcionários prontos para crer e obedecer sem fazer perguntas as pessoas, como Eichmann, como Höss, comandante de Auschwitz” (LEVI *apud* GARRIDO VILARIÑO, 2020, p. 59). Desta feita, a possibilidade de criticar essa visão que “demoniza” a figura do perpetrador se faz necessária, em que as alternativas aqui apontadas podem ser caminhos no que depende da possibilidade do professor de História e/ou o historiador que se encontra frente a esse desafio.

Além disso, o exercício aqui proposto é um dentre várias possibilidades didáticas de minimizar esta visão de homem cheio de maldade que, às vezes, permeia o imaginário dos alunos. A partir do contato com algumas obras da *Shoah*, é primordial que se possa compreender esse algoz como produto de um cenário totalitário que doutrina os indivíduos para a lógica da superioridade da raça ariana e da conquista daquilo que qualificavam como *Lebensraum* (Espaço Vital) para a sobrevivência dessa raça. Para a realização desses objetivos, fazia-se necessário o extermínio das raças inferiores, os judeus, ciganos, homossexuais, deficientes, rivais políticos e testemunhas de Jeová. Para o ensino de História da *Shoah*, essa prerrogativa precisa chegar aos alunos para que esses possam realizar essa reflexão (GARRIDO VILARIÑO, 2020, p. 60).

As práticas perpetradas pelos nazistas podem ocorrer em diferentes situações ao longo da caminhada humana e em nada tem a ver com o diabólico, mas sim com o homem. Afinal,

Nada, nem mesmo feras selvagens ou micróbios, pode ser mais aterrorizante para o homem do que uma espécie que é inteligente, carnívora e cruel, que pode compreender e sobrepujar a inteligência humana e cujo objetivo é exatamente a destruição do homem. Esta, entretanto, é nossa própria espécie, como é percebida por cada um de seus membros num contexto de escassez (SARTRE, 1976, p. 132).

Malgrado a visão terrífica do filósofo sobre a humanidade, pensamos que algumas estratégias didáticas podem nos ajudar a desenvolvermos, juntos com nossos discentes, uma reflexão crítica. Assim, utilizamos o cinema e as obras como documentos históricos para essa análise que retira dos nazistas a categoria de “demônios”; dessa forma, poder-se-á compreender que, sob determinado contexto, qualquer um pode ser um perpetrador que ultrapassa as fronteiras da ética ou dos Direitos Humanos.

Esses colaboradores – como mostra a personagem do filme aqui analisado – decidiram, muitas vezes voluntariamente, por esse caminho por questões sociais de *status* ou para terem prestígio entre seus pares. O filme ajuda a lançar luz no processo em questão de forma mais complexa, ao questionar e atuar de forma contrária a essa visão da demonização dos atores nazistas, como uma maneira de ensinar a *Shoah*. Esse ponto de vista ajuda os alunos e nós mesmos a nos distanciarmos da perspectiva do algoz, como se fôssemos incapazes de tal ato. Essa problematização crítica poderá ser um auxílio na promoção de uma pedagogia dos traumas coletivos que possibilitem uma formação cidadã mais plural, pois, através da educação nas escolas e do ensino de História, tem-se a responsabilidade de observar os aparatos ideológicos dos Estados ou as condições para a negação do outro que teimam em permanecer na nossa sociedade (GARRIDO VILARIÑO, 2020, p. 60). Destarte, torna-se fundamental pensar os testemunhos como recursos para essa discussão e formas de se ensinar a *Shoah*.

1.3 Entre Levi e Wiesel: O testemunho como forma de ensino da *Shoah*

O uso do testemunho no âmbito da historiografia passou por várias formas de interpretação, como destaca Marieta Ferreira de Moraes no apêndice sobre testemunho no *Dicionário de Ensino de História*: “A relação dos historiadores com o uso de testemunhos diretos variou ao longo dos tempos, podendo ser vistos de forma muito valorizada ou sendo objeto de verdadeira interdição” (FERREIRA, 2019, p. 214). De todo o modo, a *Shoah* é o tema

responsável por um *boom* memorialístico, que ganha força na década de 1970 nos EUA, na luta pelos direitos civis, combatida por negros, imigrantes e mulheres, o que dá destaque à história oral como forma de construção de identidade de grupos e transformações sociais (FERREIRA, 2019, p. 216).

Na Europa na década de 1980, percebe-se um grande movimento em vias de valorização da memória e

Noções como memória, identidade, testemunhos e genocídio passaram a permear as discussões dos especialistas e inúmeros projetos começaram a ser realizados, por diferentes instituições, que visam registrar, por meio da coleta de relatos orais, as experiências vivenciadas pelas populações envolvidas em grandes traumas (FERREIRA, 2019, p. 217).

Para uma apreensão da perspectiva do testemunho, com uma análise aprofundada das dificuldades de se testemunhar sobre os fatos vividos na *Shoah* e na esteira da teoria política e literária, a obra do historiador Giorgio Agamben, *O que resta de Auschwitz*, publicada em 2008, que é uma continuidade da série *Homo Sacer*, é base para a discussão (AGAMBEN, 1995). O título já contém implicações que fazem profunda relação com a questão do testemunho. A noção de “resto”, a partir do que chamou de “contração de tempo”, é uma noção que foi recolhida da Epístola de Coríntios de São Paulo, sendo uma reapropriação do conceito de tempo-de-agora (*Jetztzeit*) do autor Walter Benjamin. Assim, o resto não pode ser aquilo que venha a sobrar ou o que permanece apenas como dever da memória, apresenta-se como algo que está acima disso (BENJAMIN, 1994).

Destarte, o testemunho se apresenta como uma lacuna que estabelece na língua do testemunho uma espécie de hiato, que tem a capacidade de se opor às classificações do arquivo, uma vez que aquilo que não é passível de ser de arquivado, que não é enunciado, é a própria língua pela qual a testemunha manifesta sua incapacidade de falar. O que os sobreviventes corroboram:

Há também outra lacuna em todo testemunho: as testemunhas são, por definição, sobreviventes e, portanto, todos, em alguma medida, desfrutaram de um privilégio... Ninguém narrou o destino do prisioneiro comum, pois, para ele, não era materialmente possível sobreviver... O prisioneiro comum foi descrito também por mim, quando falo de “muçulmanos”: mas os muçulmanos não falaram (LEVI, 1997, p. 27).

Os que não viveram aquela experiência nunca saberão o que ela foi; os que a viveram nunca a dirão; realmente não, não até o fundo. O passado pertence aos mortos... (WIESEL, 1975, p. 315).

A reflexão sobre essa lacuna é ainda de condição oportuna. Ao se realizar o debate em questão, há um direcionamento que pensa o próprio sentido do testemunho e, com isso, a identidade e a credibilidade das testemunhas. Uma das obras do Primo Levi já traz essa questão para debate, mostrando, assim, como esse testemunho se apresenta de forma complexa e que essa lacuna é precisamente um paradoxo:

Repito, não somos nós, os sobreviventes, as autênticas testemunhas. [...] Nós, sobreviventes, somos uma minoria anômala, além de exígua: somos aqueles que, por prevaricação, habilidade ou sorte, não tocamos o fundo. Quem o fez quem fitou a Górgona, não voltou para contar, ou voltou mudo, mas são eles, os “muçulmanos”, os que submergiram – são elas as testemunhas integrais, cujo depoimento teria significado geral. Eles são e nós, a exceção... [...] Nós, tocados pela sorte, tentaremos narrar com maior ou menos sabedoria não só o nosso destino, mas também aquele dos outros, dos que submergiram: mas tem sido um discurso “em nome de terceiros” a narração de coisas vistas de perto, não experimentadas pessoalmente. A demolição levada a cabo, a obra consumada, ninguém a narrou, assim como ninguém jamais voltou para contar sua morte. Os que submergiram, ainda que tivessem papel e tinta, não teriam testemunhado, porque a sua morte começara antes da morte corporal. Semanas e meses antes de morrer, já haviam perdido a capacidade de observar, recordar, medir e se expressar. Falamos nós em lugar deles, por delegação (LEVI, 2004, p. 47-48).

Os sobreviventes do Holocausto também se referiram à impossibilidade de dar testemunho verdadeiro acerca da experiência vivida nos campos de concentração. O escritor italiano Primo Levi, prisioneiro em Auschwitz, e que Agamben recupera em sua obra, aponta que “as verdadeiras testemunhas” são aquelas que viveram a experiência do extermínio até ao fim; as que “viram a Górgona” e não sobreviveram; aqueles que, conforme cita Levi, já estavam mortos antes de morrer e já haviam perdido toda a capacidade de se comunicar.

Aos sobreviventes – os que não sofreram a experiência radical do Holocausto, os que conseguiram não ir “até ao fim” – compete, diz Primo Levi, falar por proximidade. Nesse sentido, dar testemunho é assim falar de uma experiência radical, que o sobrevivente não teve. É uma impossibilidade de testemunhar, por assim dizer. Há, pois, um duplo paradoxo na condição da testemunha: o paradoxo que resulta da impossibilidade de expressar por palavras uma situação-limite e o paradoxo da condição do sobrevivente que dá testemunho, por aproximação, da experiência radical daqueles que não sobreviveram ao Holocausto e pela qual ele próprio não passou (AGAMBEN, 2008).

O esclarecimento desses aparentes paradoxos é indispensável para compreender o sentido da impossibilidade de testemunhar, referida pelos sobreviventes da *Shoah*, usados pelos

negacionistas¹⁰ com o objetivo de negarem o extermínio nazi. O que Agamben procura fazer é compreender a estrutura do testemunho, que é relegado ao plano da linguagem não como o que resulta da impossibilidade de dizer, mas como um sistema de relação entre o que é dizível e o indizível; entre o que se pode dizer e aquilo que de fato se diz. É o que fica entre as potencialidades da linguagem e a sua possibilidade efetiva. Assim sendo, dar testemunho é colocar-se nesta cisão entre o que é possível dizer e o que se diz. O testemunho é, assim, uma efetivação possível, uma possibilidade de dizer que carrega a potência do não dizível.

É neste limite que o testemunho dos sobreviventes se afirma como o único relato possível e verossímil dessa barbárie. Os testemunhos dos sobreviventes do Holocausto, fixados em livros e diversos documentos, não provam a impossibilidade de falar do horror, mas a possibilidade de falar do impossível – Auschwitz. Só os sobreviventes do *Shoah* podiam fixar, em seus próprios termos, a verdade do que sentiram e presenciaram. Nem poderia ser de outra forma, porque a experiência, sem termo de comparação pela qual passaram, fez deles testemunhas únicas do inimaginável.

Primo Levi não é propriamente um sobrevivente, uma testemunha autêntica. Ele, como outros, por habilidade ou sorte, não tocaram o fundo. Quem o fez, quem fitou a “Górgona” não voltou para contar ou voltou mudo, muito próximo do que Benjamin chamou de “experiência do choque”, da mudez, da impossibilidade de falar após as trincheiras (BENJAMIN, 1994, p. 115).

Assim, paradoxalmente, não há nem verdadeira testemunha, nem testemunho verdadeiro, pois as verdadeiras testemunhas são os mulçumanos, aqueles mortos posteriormente, os que tiveram a *desumanização*¹¹. O que não é essencial é o dizível, o narrado, aquilo que está no arquivo. Por sua vez, o essencial torna-se indizível. O resto de Auschwitz é a passagem do dito não essencial ao não dito fundamental. Essa falta, essa lacuna, esse deslocamento, essa não-consciência desmancham qualquer plenitude discursiva.

¹⁰ Os negacionistas e revisionistas são indivíduos que negam a existência de campos de concentração e câmaras de gás e não consideram que os testemunhos sejam possíveis de serem analisados e utilizados enquanto fontes históricas. Podem-se destacar, entre os negacionistas e os revisionistas, autores como Paul Rassinier, Faurisson e outros. A obra de Pierre Vidal-Naquet apresenta uma análise sobre esses autores: VIDAL-NAQUET, Pierre. *Os assassinos da memória: um Eichmann de papel e outros ensaios sobre o revisionismo*. Tradução de Marina Appenzler, Campinas, SP: Papyrus, 1998.

¹¹ “Lo que deseo es describir actos de humiliación y opresión tan extremos que las víctimas fueron privadas de toda intimidad y sentimientos personales de vergüenza, de cualquier clase de individuación en su entorno, de sus nombres, personalidades y conexiones familiares, de control sobre sus funciones corporales, y que muchas fueron reducidas a autómatas caminando al borde de la muerte (llamada *Musselmänner*) en el lenguaje del campo”. (BAUER, 2013, p. 31).

Compreender o paradoxo que o mulçumano representa é uma das principais discussões a que a obra de Agamben se propõe; esse elemento que é trazido à tona por Levi e que ele mesmo afirma caracterizar na sua imagem como o indivíduo de imagem familiar que possuía características de “homem macilento, cabisbaixo, de ombros curvados, em cujo rosto, em cujo olhar não se possa ler o menor pensamento” (LEVI, 1988, p. 91). Além disso, pode-se observar mais elementos nesse não-testemunhável que possui nome:

O assim chamado *Muselmann*, como era denominado, na linguagem do Lager, o prisioneiro que havia abandonado pelos companheiros, já não dispunha de um âmbito de conhecimento capaz de lhe permitir discernimento entre bem e mal, entre nobreza e vileza, entre espiritualidade e não espiritualidade. Era um cadáver ambulante um feixe de funções físicas já em agonia. Devemos por mais dolorosa que nos pareça a escolha, excluí-lo da nossa consideração (AMÉRY, 1987, p. 87).

Com a definição de Améry, já se faz possível perceber a impressão que eles causavam aos que ali permaneciam convivendo com esses grupos; quando vistos de longe se tinha a impressão de que fosse um conjunto de árabes em oração, que é dessa percepção que deriva a definição que é comumente usada em Auschwitz de *Muselmann*. Mesmo com toda essa definição, Levi fala que eles não causavam pena em ninguém, que mal eram encarados pelos companheiros de prisão e que, por estarem dentro do campo, por azar, por incapacidade, por qualquer coisa que seja antes de conseguir se adaptar, eles ficaram para trás e foram esmagados (LEVI, 1988, p. 91). Problematizar esse indivíduo faz parte do percurso da obra Agamben que, ao compreender o seu papel paradoxal, continua a discussão sobre o papel do testemunho.

Assim, silenciar diante do horror é compactuar tacitamente com ele, é fazer crer que pode haver esquecimento e perdão, é permitir que o mal possa se repetir, mesmo que sob outras máscaras. Para que isso não ocorra, os sobreviventes da *Shoah* imbuíram-se da missão de dar testemunho, tanto como imperativo ético (é preciso deixar marcada na memória a lembrança do ocorrido) como enquanto imperativo moral, como possibilidade de pagar aos mortos a dívida que a maioria dos sobreviventes se impõe por ter resistido; ou ainda, conforme Agamben destaca: “o testemunho é uma potência que adquire realidade mediante uma impossibilidade de dizer e uma impossibilidade que adquire existência mediante uma possibilidade de falar” (AGAMBEN, 2008, p. 147).

Entende-se que o testemunho deve ser compreendido enquanto uma “verdade” para o sobrevivente que escreve sobre. Cabe ao historiador analisar os fatos e seus significados e, em sua análise, contrapor esses com outras fontes para tentar compreender os acontecimentos

vivididos. Entretanto, no caso das representações históricas sobre os eventos ocorridos durante o Holocausto, os testemunhos são, em muitos aspectos, fundamentais. Reconstituir a dimensão da tragédia sem os relatos dos sobreviventes seria difícil. Os testemunhos constituíram-se em fontes que procuram responder lacunas da história que foram apagadas pelos repressores. Os relatos dos sobreviventes são fontes significativas para se conseguir analisar e compreender a *Shoah*.

No presente trabalho, a intervenção que se procura fazer no âmbito da sala de aula ao se discutir a questão do Holocausto, tanto na sua imbricação com explicações mítico-religiosas, quanto na própria negação da existência de tal fato, inevitavelmente, se passa pela apropriação dos testemunhos. O projeto de ação, com buscas a trabalhar o ensino de História e os eventos traumáticos se ancora, principalmente, nos testemunhos.

Muitos dos que sobreviveram aos campos vêm destacando o quanto era importante para eles conseguirem transmitir suas vivências a partir da literatura. Em seus olhos, a realidade dos campos de concentração pode ser abordada por aqueles que não os experimentaram em sua própria carne, sem a necessidade de fazê-lo apenas através da pesquisa sobre os fatos: a estética não diminui a autenticidade. Os fatos não podem ser integrados a uma imagem “normal” do mundo: o conhecimento do Holocausto não explica nada, enquanto a literatura pode abrir e tornar acessível uma realidade que parece incompreensível (KLÜGER, 1994).

A escrita literária também expõe os processos que são evidentes nas investigações históricas. No campo de concentração também havia uma vida diária, uma espécie de “normalidade” que não aparece nessas investigações, enquanto para o texto literário quase tudo vale a pena mencionar, mesmo aqueles detalhes que podem parecer mais insignificantes: os sofrimentos, as impressões físicas (fome, sede, frio, dor) são literalmente transmissíveis aproximadamente.

Os memoriais históricos dos campos de concentração tornaram-se parte do patrimônio cultural coletivo através dos testemunhos daqueles que, sendo vítimas, também queriam ser testemunhas e narradores de suas experiências. É essencial retornar às histórias antigas, aos episódios que os sobreviventes explicaram, para que nunca sejam esquecidos pelas gerações futuras. Essas histórias devem ser incorporadas aos manuais que abordam o assunto nos campos de concentração, porque são histórias sem sombras de convicção, que refletem as dificuldades que esses espaços impuseram a eles.

É dentro dessa perspectiva de análise que a literatura faz possível a expressão de elementos com maior liberdade, se comparada com textos que tentam se firmar como documentos oficiais com o pressuposto de verdades estabelecidas. Assim, quando se pensa na

categoria de obras autobiográficas, pode-se refletir na perspectiva de grandes temas, que são recorrentes na literatura do Holocausto, tais como: a viagem, a fome, o campo, o trabalho, a desumanização, a raça de senhores e a morte. Então a realização dessa análise compara as obras *A Noite*, de Elie Wiesel¹², e *É Isto um Homem?*, de Primo Levi¹³.

A trajetória da vida de Wiesel e da maioria da comunidade judaica da Romênia começa a mudar após a decisão nazista de dar aos judeus das nações do Eixo da Europa Oriental (Romênia, Hungria e Bulgária) o mesmo destino dos judeus europeus, sendo transportados para os campos de extermínio da Polônia. Os judeus pertencentes à comunidade de Wiesel começaram a ser deportados no final do ano de 1942. O primeiro deslocamento de judeus da comunidade foi destinado aos judeus estrangeiros.

No relato de Elie Wiesel, encontra-se a figura de Mochê Bedel, um dos primeiros a ser deportados. Wiesel relata que a comunidade judaica reservou a esse deportado, depois de ter conseguido retornar à comunidade, pouca importância por não acreditar que seus testemunhos pudessem ser reais. Quando Bedel retorna, poucos são os que dão importância a seu testemunho e afirmam ter ele ficado louco:

Contou sua história e a de seus companheiros. O trem dos deportados passara a fronteira húngara e, em território polonês, fora apreendido pela Gestapo. Lá, tinha parado. Os judeus tiveram de descer e subir em caminhões. Os caminhões foram até uma floresta. Fizeram nos descer. Fizeram-nos cavar grandes valas. Assim que terminaram seu trabalho, os homens da Gestapo começaram a deles. Sem paixão, sem pressa, abateram seus prisioneiros. (...) Dias e noites a fio, ele ia de casa judia em casa judia e contava a história de Malka, a moça que agonizou durante três dias, e a de Tobie, o alfaiate, que implorava que o matassem antes de seus filhos... Mochê mudara muito. Seus olhos não refletiam mais alegria. Não cantarolava mais. Não me falava mais de Deus ou da Cabala, só do que tinha visto. As pessoas se recusavam não apenas a acreditar em suas histórias, mas também a ouvi-las (WIESEL, 2006, p. 5).

Não só perante os judeus e suas comunidades, mas também na opinião pública em geral, os primeiros testemunhos sobre a *Shoah* não obtiveram credibilidade. Não se acreditava nas atrocidades cometidas pelo governo de Hitler. Sobre esse posicionamento, no prefácio do livro “Os afogados e os sobreviventes”, Levi relata:

¹² Elias "Elie" Wiesel (1929-2016) foi um judeu sobrevivente dos campos de concentração nazistas, que se tornou escritor e recebeu o Nobel da Paz de 1986, pelo conjunto de sua obra de 57 livros – incluindo *A Noite* sua obra prima -, suas obras foram dedicadas a resgatar a memória do Holocausto.

¹³ Primo Levi (1919-1987), escritor italiano, autor de livros, poema, contos e memórias sobre o Holocausto. Foi um sobrevivente de Auschwitz-Birkenau.

As primeiras notícias sobre os campos de extermínio nazista começam difundir-se no ano crucial de 1942. Eram notícias vagas, mas convergentes entre si: delineavam um massacre de proporções tão amplas, de uma crueldade tão extrema, de motivações tão intrincadas que o público tendia a rejeitá-las em razão de seu próprio absurdo. É significativo como essa rejeição tenha sido prevista com muita antecipação pelos próprios culpados; muitos sobreviventes (entre outros, Simon Wiesenthal, nas últimas páginas de Gliassassini sono franoi, Milão, Garzanti, 1970) recordam que os SS se divertiam avisando cinicamente os prisioneiros: seja qual for o fim desta guerra, a guerra contra vocês nós vencemos; ninguém restará para dar testemunho, mas, mesmo que alguém escape, o mundo não lhe dará crédito. Talvez haja suspeitas, discussões, investigações de historiadores, mas não haverá certezas, porque destruiremos as provas junto com vocês. E ainda que fiquem algumas provas e sobreviva alguém, as pessoas dirão que os fatos narrados são tão monstruosos que não merecem confiança: dirão que são exageros da propaganda aliada e acreditarão em nós, que negaremos tudo, e não em vocês (LEVI, 1998, p. 9).

Então, no início da obra de Wiesel se fala da chegada dos alemães à Hungria, especificamente em Sighet, onde vivia com sua família. No ano de 1944 já escutavam que em Budapeste os incidentes antissemitas aconteciam todo o tempo, os nazistas atacavam os judeus em suas lojas, sinagogas, nas ruas, nos trens. Em Sighet ainda não estavam preocupados, achavam que os alemães permaneceriam lá em Budapeste; até que três dias depois os carros do exército alemão surgiam nas ruas de Sighet.

Pouco tempo depois, os alemães prenderam o chefe da comunidade judaica, rapidamente uma medida proibia os judeus de saírem de casa por três dias sob pena de morte, pouco tempo depois, foram proibidos objetos de valor; todo judeu deveria usar a estrela amarela, depois vieram os guetos¹⁴; em Sighet se construíram dois. O autor ressalta que as cercas de arame farpado não os instigavam medo, que as coisas voltaram ao normal e que eles se sentiam bem, lá tinham todo um aparelho governamental. Todavia, o autor chega à significativa conclusão de que quem reinava no gueto não eram os alemães, nem tampouco os judeus, mas sim a ilusão (WIESEL, 2006).

Dessa feita, pouco tempo depois, chegava a notícia da deportação; só poderiam levar seus pertences pessoais, uma mochila, comida, algumas roupas e mais nada. Os soldados húngaros batiam com as coronhas dos fuzis em mulheres, crianças, velhos, apressando a todos. Os guardas húngaros os mandavam subir, oitenta pessoas por vagão; um ficou designado pelo vagão inteiro, se algum fugisse ele seria fuzilado. Estavam a caminho de Auschwitz-Birkenau.

¹⁴A palavra “Gueto” parecia referir-se aos bairros judeus que existiam nas cidades da Polônia. Foi a primeira ação enviado por Heydrich, em 21 de setembro de 1939, para os *Einsatzgruppen* por meio de carta expressa, que todos os judeus de aldeias e povoados, fossem transferidos para as grandes cidades, fazendo, assim, com que regulamentos os proibiam de entrarem em certos bairros, os proibiam de sair dos guetos e outras medidas. Os primeiros foram estabelecidos nos últimos meses de 1939 (GUTMAN, 2003. P. 97-98).

Após dois dias, a sede os torturava e o calor se tornava insuportável; à noite os jovens copulavam no meio das pessoas. Ao chegar a Birkenau, sentia-se um cheiro forte de carne. Ao descer, separaram os homens das mulheres, ali Wiesel deixava sua mãe e sua irmã para sempre (WIESEL, 2006). Situação com semelhança destacável é a de Primo Levi que ressalta o sofrimento que a viagem representa para ele:

Foi justamente as privações, as pancadas, o frio, a sede que, durante a viagem e depois dela, nos impediram de mergulhar no vazio de um desespero sem fim. Foi isso. Não a vontade de viver, nem uma resignação consciente: dela poucos homens são capazes, e nós éramos apenas exemplares comuns da espécie humana. Sofríamos com a sede e o frio; a cada parada, gritávamos pedindo água, ou ao menos um punhado de neve, mas raramente fomos ouvidos; os soldados da escolta afastavam quem tentasse aproximar-se do comboio. Duas jovens mães, com crianças de peito, queixavam-se dia e noite implorando por água. Havia também a fome, a fadiga, a falta de sono, mas a mesma tensão nervosa as mitigava. As noites, porém, eram pesadelos sem fim. O desfecho chegou de repente. A porta foi aberta com fragor, a escuridão retumbou com ordens estrangeiras e com esses bárbaros latidos dos alemães ao mandar, parecendo querer libertar-se de uma ira secular. Vimos uma larga plataforma iluminada por holofotes. Mais longe, uma fila de caminhões. Em seguida, silêncio. Alguém traduziu: devíamos desembarcar e depositar a bagagem no chão, ao lado do trem. Num instante, a plataforma fervilhou de sombras, mas receávamos quebrar esse silêncio, todos lidavam com a sua bagagem, procuravam-se, chamavam-se, timidamente, porém, e em voz baixa. Uma dúzia de SS estava à parte, com ar indiferente, plantados de pernas abertas, mas logo se meteram entre nós e, em voz baixa, com rostos impassíveis, começaram a nos interrogar, um a um, em mau italiano. Não interrogavam todos; só alguns. - Idade? São ou doente? - e, conforme a resposta indicavam duas direções diferentes (LEVI, 1998, p. 15-16).

Ao passarem pelo processo de deportação em condições extremamente precárias, chegam aos *Lager*, que são os campos de concentração e extermínio em massa nazista, dentre os quais Auschwitz é o modelo mais paradigmático – diga-se, sua horrível referência. De acordo com a definição do escritor italiano, os *Lager* eram grandes “centros de terror político”, verdadeiras “fábricas da morte” (LEVI, 1998, p. 11). Os dois autores não têm noção do que aquele espaço representaria nas suas vidas a partir dali, quando se chega a uma fase fundamental, que é o processo de desumanização:

Imagine-se, agora, um homem privado não apenas dos seres queridos, mas de sua casa, seus hábitos, sua roupa tudo, enfim, rigorosamente tudo que possuía; ele será um ser vazio, reduzido a puro sofrimento e carência, esquecido de dignidade e discernimento - pois quem perde tudo, muitas vezes perde também a si mesmo; transformado em algo tão miserável, que facilmente se decidirá sobre sua vida e sua morte, sem qualquer sentimento de afinidade humana, na melhor das hipóteses considerando puros critérios de conveniência. Ficará

claro, então, o duplo significado da expressão "Campo de extermínio", bem como o que desejo expressar quando digo: chegar ao fundo. Meu nome é 174.517; fomos batizados, levaremos até a morte essa marca tatuada no braço esquerdo (LEVI, 1998, p. 24-25).

Ao ouvir o que acontecia naquele lugar e ver um caminhão sendo despejado repleto de crianças, ao autor conta a seu pai o desejo de pôr um fim naquilo e se jogar nas cercas elétricas. Daí veio a desinfecção, mergulhados em um barril de petróleo, depois as roupas de presidiários. O autor cita que, em poucos segundos, todos deixaram de ser homens. Ao passo de alguns dias já não pensavam em mais nada. Alguém afirma ao jovem Wiesel que aquilo é um campo de concentração e que se não trabalhar vai para a chaminé.

A perda da humanidade fica evidente quando é inserido em seu braço esquerdo o número A-7713; daí deixou de ter nome e passou a ser número. Depois de algumas semanas, é transferido para Buna; o trabalho fica cada vez mais extenuante, chega a seu limite de exaustão. Wiesel reflete que deixou de ser um homem e fora reduzido a um corpo, ou ainda, um estômago faminto, uma vez que só o estômago sentia o tempo passar. Ao passo de mais alguns dias, ao ver seu pai apanhar com barras de ferro, sentiu raiva dele por não ter se comportado melhor com o comandante, o que mostra mudança de seus valores morais (WIESEL, 2006). O historiador Carlo Ginzburg, ao discutir as teses negacionistas do Holocausto, inclusive do ponto de vista da relativização da verdade histórica, enfatiza que

A memória e a destruição da memória são elementos recorrentes na história. 'A necessidade de contar para os outros, de fazerem os outros participarem', escreveu Primo Levi, 'havia adquirido entre nós, antes da libertação e depois, o caráter de um impulso imediato e violento, a ponto de rivalizar com as outras necessidades elementares'. Como mostrou Benveniste, uma das palavras latinas que significam 'testemunha' é *supertes* – sobrevivente (GINZBURG, 2007, p. 230).

O dia no campo de concentração constituía-se em uma rotina de trabalho contínuo, extenuante. A sopa era distribuída uma ou duas vezes ao dia, a morte pairava no ar a todo o momento. Um detento foge durante o alarme e é decretado que será submetido à pena de morte, o detento é enforcado, a cena choca a Wiesel, entretanto seu amigo ao lado quer saber se vai acabar logo, pois está faminto. Depois que todo o bloco teve que desfilar e olhar para o enforcado, o autor ressalta que naquela noite a sopa estava excelente, o que mostra a perda do sentimento de compaixão, uma morte já não fazia diferença.

Apesar da destruição de prisioneiros se tornarem banais, ao ver uma criança enforcada, o autor ressalta que ficara chocado e a sopa daquela noite tinha gosto de cadáver. Com o tempo,

a fé também foi abalada e os questionamentos sobre a existência de Deus eram constantes entre os prisioneiros. No dia a dia do campo de concentração de Buna, a seleção era o que os prisioneiros mais temiam, os *kapos* tinham a ordem de exterminar um número de judeus por dia. Em Buna, o chefe do campo era judeu, apesar de estar desde 1933 em campos de concentração, ainda ajudou muito a Wisel, dando inclusive dicas sob como passar da seleção (WISEL, 2006).

Para Levi, a questão do trabalho é um elemento presente. O autor discorre sobre a sua rotina de trabalho e o quanto ela é extenuante para os envolvidos, como essa rotina era algo corriqueiro entre os presos, sem nenhuma condição de repouso. Nesse sentido, eles continuam passando por esse processo de total destruição física, uma vez que sua condição humana passa a inexistir, tornam-se número e figuras que só significam algo se tiverem uma condição de produção significativa, senão são descartáveis.

Trabalhamos todos, com exceção dos doentes (e fazer-se reconhecer como doente exige por si só uma ampla bagagem). Cada manhã, saímos do Campo em formação, dirigidos à fábrica; cada noite, em formação, voltou. Quanto ao trabalho, estamos divididos em perto de duzentos Kommandos, cada um com um mínimo de quinze homens e um máximo de cento e cinquenta, comandado por um Kapo. Há Kommandos bons e ruins; a maioria é destinada aos transportes, e o trabalho é duro, principalmente no inverno, já que é feito ao ar livre. Há também Kommandos de especialistas (eletricistas, ferreiros, pedreiros, soldados, mecânicos etc.), cada qual destinado a certa oficina ou setor da fábrica e dependente de maneira mais direta de mestres civis, em geral alemães e poloneses. Isto, obviamente, só acontece nas horas de trabalho; no resto do dia, os especialistas (que não passam de trezentos ou quatrocentos) não gozam de tratamento diferente dos trabalhadores comuns (LEVI, 1998, p. 33).

As notícias de que o Exército Vermelho se aproximava de Buna se espalhavam; as pessoas estavam agitadas ao se prepararem para a viagem. Wiesel lembra que acreditava que todos seriam exterminados, que Hitler tinha sido o único que tinha mantido sua promessa em relação aos judeus, que confiava nele. À noite, os S.S mandou que eles marchassem incessantemente, a noite estava fria e nevava sem cessar. As ordens estabeleciam que os que não mantivessem o ritmo poderiam ser acometidos por tiros, então se mantinham em fila. Wiesel continuava, apesar da dor que sentia no pé que havia operado dias antes. Ele corria esfomeado, com a garganta seca, continuava. O que demonstra a vontade de viver apesar do sofrimento. Já se passavam mais de setenta quilômetros.

Foi permitido a eles pararem, o pai de Wiesel já não suportava mais, caiu no sono, os blocos de neves continuavam caindo sobre os cadáveres no chão. Wiesel tinha que se manter

atento em relação a seu pai, que parecia ter chegado ao seu limite. No relato, ele sugere ter pensado por um momento que seu genitor era um fardo que carregava. Chegaram a Gleiwitz e ficaram três dias sem comer e sem beber em um galpão vigiado pelos S.S. Não recebiam mais comida, a neve teria substituído o pão. A noite se tornava cada vez mais longa e os motivos para viver mais distantes (WIESEL, 2006).

Levi passara por um processo parecido, preso em um bloco, chegara ao que acreditava ser o seu limite, o processo de libertação já se fazia presente, a saída daquele horror estaria prestes a ocorrer, mas a fome, que era companheira dos prisioneiros de Auschwitz, permanecera com ele, quando escutara uma história que existia uma sala cheia de batatas que daria para alimentar ele e os que estavam lá:

Era verdade. Pela primeira vez desde o dia da minha chegada, eu estava livre, sem guardas armados, sem que arames farpados me separassem da minha casa. As batatas estavam a uns quatrocentos metros do Campo: um tesouro. Duas fossas compridas cheias de batatas, cobertas por camadas de palha e de terra para protegê-las do gelo. Ninguém mais morreria de fome. Extrair as batatas não era um trabalho fácil. Por causa do gelo, a terra estava dura como mármore. Precisava-se dar duro com a picareta para furar a crosta e destapar o depósito. A maioria de nós, porém, preferia entrar pelos furos deixados pelos outros, penetrar profundamente na abertura e alcançar as batatas aos companheiros que esperavam fora (LEVI, 1998, p. 169).

Durante esse processo, Wiesel e seu pai foram submetidos à outra viagem, dez dias e dez noites de viagem. Os S.S pareciam se divertir ao ver aqueles sujeitos magros, ao fazerem as seleções e verem a morte abraçá-los. Um momento em que o trem parou, um operário alemão jogou dentro do vagão um pedaço de pão e achou interessante ver as pessoas se matarem por um pedaço daquele pão. Os que sentiam estar à beira da morte gritavam e seus gritos pareciam vir do além-mundo.

Ao chegar a Buchenwald, tinham que se pôr em filas; o pai de Wiesel não suportava, queria dormir e seu filho discutia com ele para que permanecesse firme. O alerta tocou e a sopa não atraía, o sono era maior. Após procurar seu pai por duas horas, apesar de ter vergonha em ter pensado em se livrar daquele “peso morto”, ele o encontrou, seu pai ficou muito grato pela água que recebeu. Seu pai teve posteriormente disenteria, Wiesel tentou dar água e sopa a ele, mas sempre que não estava lá seu pai era espancado e levavam dele o pão. Em 29 de janeiro de 1945 seu pai morreu. O autor não chorou, a compaixão já tinha partido. Só restava o egoísmo e ele pensava em algo como se estivesse livre daquele fardo (WIESEL, 2006).

No dia 10 de abril do ano de 1945, às dez horas da manhã, os S.S se espalharam pelo campo e tentaram acometer as últimas vidas, o movimento de resistência atacou com rajadas

de metralhadoras e granadas; ao meio-dia os S.S fugiram e a resistência assumiu o controle do campo. Às seis da tarde chegou o primeiro tanque americano, os sobreviventes se atiraram em cima dos mantimentos; três dias depois da libertação, Wiesel teve uma intoxicação e quando pôde se levantar, viu um cadáver contemplá-lo a través do espelho, o autor reflete que nunca o deixou (WIESEL, 2006).

A obra de Wiesel tem a capacidade de retratar efetivamente o quanto o *Lager* tem a competência de reduzir a condição humana a nada; quando o autor ressalta o fato de não ter chorado a morte do seu ente mais próximo, pois pensava na fome que o acometia, torna-se clara a condição destruidora que esse evento impõe sobre os indivíduos que passaram por essa experiência. Levi passa por processo de desumanização semelhante, mas não tem consigo um parente próximo e, ao momento de sua libertação, encontra-se com os seus companheiros:

27 de janeiro. O alvorecer. No chão, a horrível desordem de membros enrijecidos, a coisa Sómogyi. Há trabalhos mais urgentes a fazer. Não podemos nos lavar não podemos tocar nele antes de termos cozinhado e comido. E, além disso, nada mais nojento que os transbordamentos, diz, com razão, Charles: devemos esvaziar a latrina. Os vivos são mais exigentes; os mortos podem esperar. Iniciamos nosso trabalho como sempre. Os russos chegaram enquanto Charles e eu levávamos Sómogyi um pouco mais longe Ele era muito leve. Viramos a maca na neve cinzenta (LEVI, 1998, p. 174).

A partir da análise desses testemunhos sobre grandes categorias, pode-se perceber que, para quem pretende compreender o *Shoah*, a obra é de grande auxílio para se apreender o que acontecia nos guetos, nos campos de concentração; a luta contínua e incessante pela sobrevivência, a entender a desumanização não somente pelos alemães ao submetê-los a números, mas também entre si, em que seus sentimentos se perdem, o egoísmo acaba por reinar em suas mentes e os instintos de sobrevivência afloram tudo.

Portanto, à sua maneira, os testemunhos mostram a labuta do sobrevivente, o judeu que os nazistas conseguiram aprisionar, o sujeito que teve que lutar a todo instante com forças que não tinha para sobreviver. O trabalho é tão somente uma reticência, não há nele ponto final, o ato de escrever sobre esse evento é apenas um dever da História¹⁵, um ato de analisar obras da

¹⁵“Chegará o dia no qual todos os contemporâneos do desastre terão desaparecidos por completo, um dia em que essa saída da História poderá favorecer a mitificação ou a banalização do fato, de resto já em andamento, que consiste em não distinguir e não reconhecer sua especificidade [...]. Enfatizando a ruptura que a *Shoah* representou na história da civilização, o trabalho histórico talvez seja capaz de salvaguardar a memória particular da catástrofe. Por isso, o dever de História deve prevalecer sobre o dever da memória. É tarefa de a História determinar se essa barbárie foi apenas um desvio ou, pelo contrário, a expressão de uma potencialidade inata em nossa civilização. Esclarecendo o sentido daquilo que aconteceu antes e daquilo que veio depois da *Shoah*, sem nivelamentos nem generalizações, sublinhando a absoluta singularidade de cada acontecimento, a História poderá evitar a relativização do assassinato em massa. A compaixão e a piedade pelas vítimas não serão suficientes, por si sós,

Shoah com a finalidade de incentivar pesquisas sobre esse evento, para que ele seja compreendido, jamais esquecido e que dentro de sua característica possa promover a alteridade e o respeito, prevalecendo a compreensão e o papel desses testemunhos no ensino de eventos traumáticos.

A realização de uma análise desses testemunhos mostra o que essas pessoas passaram durante a *Shoah*; e como isso marcou a vida desses indivíduos, mas o ensino de História ultrapassa isso. Fica evidente que a vida dentro daquele contexto não possuía nenhum valor, que se tornou algo banal e o que foi realizado ali foi feito por pessoas comuns¹⁶, que promove um debate sobre a negação da alteridade, discursos e ações que são vistas a todo o tempo no presente; ensinar essa história é um passo importante para o combate dos princípios do nazismo, uma vez que esses se baseiam em mentiras.

As formas de realizar perguntas para essas fontes são diversas, cabe ao historiador que se propõe a analisar os fatos e seus significados contrapor os testemunhos com outras fontes para tentar compreender os fatos vividos. Entretanto, no caso das representações históricas sobre os eventos ocorridos durante o Holocausto, os testemunhos são, em muitos aspectos, fundamentais. Reconstituir a dimensão da tragédia sem os relatos dos sobreviventes seria uma tarefa árdua e que dificilmente seria alcançada. Os testemunhos constituíram-se em fontes que procuram responder lacunas da história que foram apagadas pelos repressores e possuem forte valor para o ensino de História. Quando se pensa no Brasil, essa temática é tida como uma *footnote* ou um apêndice da Segunda Guerra Mundial e isso precisa mudar.

São diversas as fontes para a realização dessa discussão no Brasil, no sentido de construir materiais didáticos que possam ser utilizados dentro das salas de aula brasileiras, um passo que vai além da condição de professor, mas com a compreensão do que foi considerado por Karl Jaspers (JASPERS, 1998), ao dizer que de alguma forma todos somos responsáveis pelo *Shoah*, por saber até onde nós fomos e somos capazes de chegar, possa se ensinar e promover a alteridade e o respeito, assim, aplicados em sala de aula, podem fazer luz ao negacionismo que se espalha (SCURSTER; SILVA, 2016, p. 769).

Esses testemunhos promovem reflexões sobre a questão do aluno, que demoniza os homens comuns que realizaram a *Shoah*. Seja sob a discussão de obras historiográficas, o uso

para proteger a memória do extermínio [...]. Nas litâneas das tragédias de uma época carente de ideais, a história da *Shoah* poderá correr o risco de fornecer apenas uma razão entre outras para deplorar, de forma retórica, a barbárie do século que termina”. (BENSOUSSAN, 1998, p. 102).

¹⁶ Ver: BROWNING, Christopher R. *Ordinary Men: Reserve Police Battalion 101 and the Final Solution in Poland*. Nova York. 1992. O livro traz uma discussão sobre como pessoas comuns tornaram-se assassinos funcionais.

dos filmes ou os testemunhos de grandes célebres e ganhadores do Prêmio Nobel de Literatura, essas fontes podem ser referências para a problematização dessa temática e dar ao ensino de História da *Shoah* um local de reflexão singular para o Tempo Presente, que, por sua vez, segue sendo diariamente atacado por narrativas negacionistas, tema retomado e aprofundado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2

A prática docente frente ao uso da *internet* ou de como ensinar História diante dos revisionismos negacionistas

Recentemente, durante a aula de História em uma turma do Ensino Médio, introduzi o tema da *Shoah*. Na ocasião, em meio aos debates, um aluno se manifestou destacando que a posição apresentada por mim ia de encontro a outras fontes de conhecimento. A saber, no caso em questão, uma página da *internet* na qual ele teria acesso – *Metapedia* – deslocava a temática em tela para uma outra linha interpretativa, ou seja, haveria exageros no que tange aos dados sobre a *Shoah* e quanto ao papel dos nazistas no genocídio.

Diante do apresentado – e ao verificar as informações e perceber que a fala do meu aluno possuía respaldo, ou seja, saber que o *site* realmente existia –, um conjunto de questões me vieram à cabeça: em primeiro lugar, como a assim chamada História do Tempo Presente nos coloca face a face com um campo metodológico que se propõe a dar à história novos caminhos e abordagens para os problemas do nosso tempo, que faz referência a uma espécie de passado que é atual ou que se atualiza. Desta feita, o regime de historicidade do Tempo Presente possui dimensões particulares, por exemplo: as tensões de curto prazo, experiências ainda vivas, apontando um sentido de tempo provisório, com sujeitos ainda vivos e ativos, e produções de fontes históricas em formação (DELGADO; FERREIRA, 2013).

Em segundo lugar, a questão abordada pelo meu aluno em sala de aula também me fez pensar sobre não ser a História somente um terreno para os historiadores. Ao fim, trata-se de uma narrativa que se dá sobre o momento e a experiência humana no tempo e, ainda assim, não é o monopólio de uma categoria, sequer necessita, para a existência de sua narrativa, de protocolos disciplinares, de rigores na escrita ou acordos acadêmicos que regem a prática científica. Assim sendo, a História é atravessada por diversos campos do saber como a Literatura, o Direito, a Teologia, a Filosofia, o Jornalismo e pelo campo dos falsários, dos discursos que não pretendem assumir compromissos éticos com a verdade (BAUER; NICOLAZZI, 2016).

Em terceiro lugar, e em consonância com minhas inquietações que nascem da experiência do “chão de sala”, dois temas se tornam caros à prática docente: o ensino de História e os desafios diante do uso da *internet*, cada vez mais como fonte de informação alternativa, e a discussão a respeito do papel e da importância do historiador/professor nesse contexto.

Diante disso, o presente capítulo propõe uma análise que permita compreender os desafios de ensinar história em tempos de *internet*, mas, não somente, percebe-se que esse debate envolve a questão da história digital. O pano de fundo que guiará minha análise se ancora na negação da *Shoah* – interpelação colocada em sala de aula – para, a partir daí, discutir o ensino de História na sua relação com o uso da *net* e o papel de combater negacionismos que se consubstanciam em posições que remetem a espaços de interpretações, discursos, disputas e narrativas que, a princípio, rivalizam com aquelas oficiais e baseados em pesquisa histórica.

2.1 Ensino de História: a *internet* e suas possibilidades

O ensino de História é repleto de ferramentas e possibilidades. Nesse contexto, as metodologias para o ensino de História também estão incluídas; em meio aos modelos que variam entre as formas e técnicas tradicionais e as metodologias ativas¹⁷ utilizadas e de seus principais métodos está, atualmente, o uso da *internet*. Assim, inserida no contexto de estilo como metodologia ou como produção histórica, a relação entre o ensino de História e a *internet* se faz presente (SILVA, 2017, p. 10).

Visto que a relação entre as tecnologias digitais e o conhecimento demanda uma série de adaptações e mudanças no cotidiano dos envolvidos, esses recursos aproximaram bilhões de pessoas, possibilitando acesso a várias informações, mensagens, *memes*, *prints*, notícias, incorporando uma diversidade de dados. A impossibilidade de mapeamento dos dados deixa clara a produção em larga escala que alcança números altíssimos, como um “Dilúvio de dados¹⁸” (MAYNARD *apud* SILVA, 2017, p. 10).

O professor de História é partícipe desse processo, bem como as escolas, os estudantes e as metodologias de ensino que se desenvolvem. As modificações a partir do uso da *internet* podem ser observadas em adaptações: na leitura, que, por meio das telas, acaba sendo descontinuada, resumida e que busca por palavras-chave; no campo da pesquisa, a longa produção de artigos e periódicos dificulta a organização e citação dos autores; a escrita da

¹⁷ Para Sobral e Campos (2012), as metodologias ativas são uma concepção educativa que incentiva os processos educacionais crítico-reflexivos, por meio dos quais o educando participa de modo comprometido com o processo de aprendizado. Considerando o papel do professor, observa-se que a responsabilidade principal se centra no planejamento, na orientação, no acompanhamento do processo de ensino para que a aprendizagem aconteça (PEIXOTO, 2016).

¹⁸ O uso do termo “Dilúvio” remete a uma metáfora sobre uma verdadeira enxurrada de informações e dados presentes na *Internet*. Em seu artigo “Memórias do Segundo Dilúvio: uma Introdução à História da Internet”, Dilton Maynard aborda o que seria o “Segundo Dilúvio”. Para acessar o artigo, consultar: MAYNARD, Dilton C. S. Memórias do Segundo Dilúvio: uma Introdução à História da Internet. Cadernos do Tempo Presente. Edição número 04, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/tempo/article/view/2721/2374>. Acesso em 28/06/2016 às 16 horas e 14 minutos (SILVA, 2017).

História entra em choque com a sua tradição acadêmica e encontra textos com autorias múltiplas e em alguns casos anônimos, o que leva a um outro tema sensível na História, que é a diegese que pode proporcionar, devido aos múltiplos autores, narrativas mais precisas, ricas e atrativas (ARAÚJO, 2014, p. 156-159).

Além disso, possibilita um novo campo de conhecimento, ainda recente e que não tem definição concreta, sendo classificado como um subcampo da História, uma metodologia específica, paradigma historiográfico ou uma tendência historiográfica, que é a história digital (LUCCHESI, 2014). A relação entre as metodologias ativas, a história digital, a comunicação acelerada, os meios digitais e os desafios na práxis historiográfica ligada à *internet* aponta e se encontra no ensino de História. Nesse campo, os aspectos ressaltados promovem a coexistência de deslumbramento e desinformação em relação às novas técnicas e mídias, devido à necessidade de promover respostas a essas novas demandas (WOLTON, 2007).

Entre as vantagens, encontramos questões como capacidade (de armazenamento), acessibilidade, flexibilidade, diversidade, manipulabilidade, interatividade e hipertextualidade (ou não-linearidade). Essa flexibilidade possibilita reunir diferentes tipos de mídias (arquivos de sons, áudios, textos, imagens, vídeos) em um mesmo espaço (LUCCHESI, 2013).

Dessa forma, amplia o ato do ensino de História de apresentar o passado pelas suas múltiplas características, ampliando a possibilidade de compreensão e apreensão dos conteúdos propostos. Some-se a isso que o acesso em enorme quantidade traz uma diversidade de públicos, de informações e fontes, promovendo a abertura de bibliotecas, arquivos, museus ao grande público, incluindo potencial fonte de acesso para os historiadores (LUCCHESI, 2013).

Outra possibilidade que os historiadores encontram com o ensino de História, a partir da *internet*, é a interatividade instantânea que pode ser desenvolvida entre o professor e seus estudantes, alunos e seus colegas ou qualquer um com interesse e acesso à rede, criando formas de interação e diálogos sociais via *blogs*, *posts* em redes sociais, fóruns *online*, transmissões ao vivo de imagens, uso de aplicativos como o *Kahoot!* – uma plataforma de aprendizado baseada em jogos que facilita a invenção, o compartilhamento e a reprodução de jogos ou testes em minutos. Essas novas formas de colaboração, debates e trocas de aprendizagem são de grande valia no “chão da sala” para os historiadores que utilizam a *internet* como um dos meios de compreensão do conhecimento histórico (LUCCHESI, 2013).

Entretanto, os desafios partem da falta de uma formação adequada, ainda na graduação, para que os professores possam utilizar esses meios de comunicação digitais ou até mesmo nas escolas públicas e privadas, fator que, com a pandemia de Covid-19, ficou bastante aparente. Ainda temos a ampla divulgação de informação em *sites*, *blogs*, canais do *YouTube* que

transmitem, de forma assaz, narrativas e discursos que se pretendem “novos” ou “verdadeiros”; pela grande quantidade de acessos, às vezes, geram a desinformação, proposta muitas vezes ordenada e organizada com fins políticos, como veremos mais adiante.

De todo modo, o futuro da relação entre o ensino de História e a *internet* e o da própria disciplina serão fruto de debates nos anos que se seguem. O historiador George Zeidan Araújo faz esse questionamento:

Do ponto onde estamos, como vislumbrar o presente e o futuro da prática histórica? Para Cohen e Rosenzweig, por exemplo, os historiadores devem enfrentar os problemas relativos à qualidade, durabilidade, legibilidade, confiabilidade e acessibilidade do conteúdo histórico que continua a se expandir na *internet*. Segundo os autores, não é razoável deixá-los a cargo de tecnólogos, legisladores e empresários, ou mesmo se contentar que deles se ocupem os colegas que trabalham em arquivos e bibliotecas (COHEN; ROSENZWEIG, *apud* ARAÚJO, 2014, p. 161-162).

Assim, a forma como os historiadores, a historiografia e os professores de história se adaptarão e trabalharão está a desenvolver-se. As possibilidades aqui apontadas são caminhos e metodologias para uma educação adaptada a novas demandas digitais e, além disso, aos desafios na leitura e produção. Assim, “apesar da forte correnteza, alguns ousarão se lançar neste mar de incertezas da verificação do que vem a ser, afinal, fazer história através (*internet* como ferramenta), a partir (*internet* como fonte) e com a *internet* (a *internet* como uma matéria que engendra a possibilidade de um novo método)” (LUCCHESI, 2013, p. 14).

A urgência desse debate não pode ser negada. O caso dos revisionismos negacionistas deixa isso claro, criando narrativas que vão de encontro aos fatos históricos, como o caso da *Shoah*, e que são (re)produzidos na maioria desses meios digitais. Sendo essa problemática uma das tantas da História do Tempo Presente que, como nos aponta J. P. Azema, a atualidade caminhava por toda parte um pouco rápida demais; pedia-se ao passado próximo que a decifrasse.

Desde então, a prerrogativa da História do Tempo Presente foi a pluralidade, dando ênfase à utilização de outras áreas do conhecimento como parte integrante de sua identidade. Nesse sentido, o Tempo Presente não seria o que é, mas o que está (SCHURSTER, 2009). Entre essas tantas demandas, a relação entre o ensino de História e a *internet* não se esgota nesse debate, principalmente após “a imposição” do uso da rede e as plataformas educacionais, devido

à pandemia do Covid-19, por profissionais diversos, incluindo professores e estudantes por todo o país¹⁹.

Além disso, a *internet* é um espaço privilegiado para a comunicação pública da História, utilizado por diversos historiadores e não-historiadores a partir das novas mídias. Os recursos na *internet* são um dos caminhos para se fazer frente a esses revisionismos negacionistas que se apresentam. Como exemplo, já se tem a história digital (NOIRET *apud* LUCCHESI, 2013). Analisar as relações entre a história pública e a história acadêmica torna-se necessário e de suma importância para a prática docente escolar.

Há uma demanda social pelo conhecimento da história que cresce (ROSENZWEIG, 2000). Essa participação em meios digitais para os grandes públicos que, aparentemente, não tem sido uma prioridade para os centros de pesquisas, grupos de estudos, departamentos e historiadores – decorrendo daí o estabelecimento da História nos planos escolares e nas escolas – bem como dos historiadores em relação aos seus pares nos congressos, seminários, periódicos científicos, fizeram com que as divulgações mais amplas do conhecimento ficassem nas mãos de profissionais de outras áreas (TEIXEIRA; LEAL, 2019).

Muitas das vezes, os historiadores da História Pública, geralmente, fogem das regras acadêmicas de títulos, especializações e pesquisas aprofundadas, possuindo apenas o domínio da técnica de comunicação nesses meios digitais e, assim, divulgam uma história distante das problemáticas identitárias, das tensões inerentes às relações sociais, associando a narrativa histórica a grandes personagens, a figuras que estão mais próximas do mito do que da realidade de um processo composto de personagens “humanos” com demandas e necessidade humanas; em suma, uma história que a historiografia já há muito superou (TEIXEIRA; LEAL, 2019).

Não obstante, observa-se, desde a década de 1970 pelo menos, a presença de narrativas revisionistas com objetivos políticos, que se mascaram de apolíticos, promovendo novas leituras, algumas delas direcionadas a eventos traumáticos como a *Shoah*. O questionamento colocado pelo meu aluno, em sala de aula, decorre dessas narrativas interpretativas decorrentes desses revisionismos e a rede, de fato, se torna terreno fértil para divulgação dessas “teses”. Esse quadro deixa evidente que o trabalho dos historiadores e historiadoras é importantíssimo, podendo contribuir para melhorar a qualidade do debate público e promover uma sociedade mais livre; para isso, faz-se necessário encontrar novas estratégias e parâmetros que se comuniquem mais e melhor com os diferentes públicos (TEIXEIRA; LEAL, 2019).

¹⁹ Para mais informações sobre o significativo crescimento as plataformas digitais: <https://veja.abril.com.br/educacao/pandemia-transforma-plurall-na-maior-plataforma-de-ensino-digital-do-pais/>. Acesso em: 09/07/2020 às 18 horas e 40 minutos.

Ademais, a função social do historiador tem um recorte evidente, é “[...] aquele que, exercendo um determinado ofício, é reconhecido e legitimado pelas formas sociais, institucionais e epistemológicas que determinam este ofício: um diploma, o respeito aos protocolos teórico-metodológicos que definem a prática etc.” (BAUER; NICOLAZZI, 2016, p. 12-13). Assim sendo, é fundamental que se possa ampliar e, como já dito, potencializar o conhecimento que dispõe a atender a demanda social pela história. Visto que a história, enquanto função social, como apontam, “[...] é um objeto de uso de vários indivíduos ou grupos de indivíduos que nem sempre se reconhecem ou são reconhecidos social, institucional e epistemologicamente como historiadores” (BAUER; NICOLAZZI, 2016, p. 12-13).

2.2 Ensino de História de traumas coletivos: desafios e caminhos frente ao avanço do negacionismo da *Shoah* na *internet*

Ao observar as novas demandas que o ensino digital trouxe, incluindo a questão da história digital, que tem em seu enredo os revisionismos supracitados, retorna-se à sala de aula do Pará e ao *site Metapedia*, que serviu de fonte para o meu aluno. A narrativa proposta pelo *site* retira a “industrialização para a morte”, promovida pelo regime nazista, o genocídio, o sofrimento nos campos de concentração. Culpa as doenças, a infraestrutura danificada pela guerra e os ataques dos Aliados à Alemanha; justificando a falta dessa construção na narrativa histórica oficial por ser parte de uma “propaganda” em favor dos sionistas que o *site* e seus criadores “buscam combater”. Esse é um exercício do historiador do Tempo Presente que claramente dá uma pausa na imagem para observar a passagem entre o presente e o passado, desacelerando assim o afastamento e o esquecimento da sociedade (ROUSSO, 2016).

Essa questão aqui abordada é importante pelo fato de que a desinformação sempre é a maior arma desses grupos negacionistas e, em contextos de governos autoritários – o caso do Brasil nos últimos anos é paradigmático –, esses comportamentos tendem a recrudescer. Timothy Snyder, ao questionar o que é “a verdade afinal?”, nos leva a pensar que

Às vezes as pessoas fazem essa pergunta porque não querem fazer nada. Aderindo ao cinismo genérico nos sentimos descolados e alternativos, mesmo quando afundamos com nossos concidadãos num atoleiro de indiferença. É a sua capacidade de discernir fatos que faz de você um indivíduo, da mesma forma que é nossa confiança coletiva num conhecimento comum que faz de nós uma sociedade. O indivíduo que investiga é também o cidadão que constrói. O governante que deprecia quem investiga é um tirano em potencial (SNYDER, 2017, p. 71).

A *Shoah*, compreendida como um dos maiores traumas coletivos do século XX, evento-limite marcado por um esforço estrutural, burocrática e institucionalmente construído por um processo de extermínio de um povo, denotando o ódio ao outro, a negação da alteridade, marcado pela morte de mais de seis milhões de judeus, comprovado historicamente, por um processo de desumanização: “humilhando, oprimindo, retirando a intimidade, a individualidade, nomes, personalidades, conexões familiares, reduzidas a seres caminantes para a morte” (BAUER, 2013, p. 31), não pode ser negada; é um crime contra a humanidade.

É uma das temáticas que envolve o ensino de História de Traumas Coletivos e que, em tempos de *internet*, segue sendo ameaçado por discursos, narrativas e propostas dos ditos revisionismos negacionistas. Diante disso, problematizar a forma como o ensino de História tem tratado os eventos traumáticos é essencial. O argumento baseado em uma fonte negacionista utilizado pelo aluno no instante da exposição sobre a *Shoah* é um sintoma da urgência desse debate. Compreender a razão, historicamente, da *Shoah* e as questões de memória que envolvem esse tema, para relacionar com o debate sobre o negacionismo, torna-se imperioso; inicia-se pelo aspecto histórico.

O autor britânico que escreveu três volumes sobre o Terceiro *Reich*, Richard Evans, aponta como início do genocídio o discurso de Hitler em 16 de outubro de 1919, após a Primeira Guerra Mundial, no qual o ex-soldado culpou os judeus pelo desempenho alemão na Guerra (EVANS, 2018). O antissemitismo já existia na Europa muito antes do discurso de Hitler, não se tem aqui a pretensão de analisar toda a sua história, mas sabe-se que a negação da existência de um povo que tem sua cultura fora das raízes europeias foi a alternativa utilizada como os responsáveis pelo desempenho dos alemães na Primeira Guerra Mundial. Não era uma realidade naquele momento, o que esse antissemitismo se tornaria, entretanto, as projeções tomaram proporções conhecidas pela história.

O historiador israelense Yehuda Bauer aponta alguns fatores que foram relevantes para o plano de destruição total dos judeus da Europa, não apenas para o plano, mas sua posterior execução (BAUER, 2013). A propaganda, que teve um papel central em todo o crescimento do nazismo, foi o ponto central utilizado como um elemento de construção do antissemitismo pela sociedade alemã, bem como fora dela também, fazendo com que a desumanização trouxesse à tona a perversão. Em termos comparativos, a *internet*, que, como apontado, é um fator de aceleração de ideias ou propagação delas, fez com que o estudante da turma em questão tivesse acesso a essas ideias negacionistas.

O discurso de ódio de Hitler, através de interpretações e narrativas, encontra no campo científico e no campo judiciário caminhos para seu crescimento. O interesse de destruição dos

judeus sempre foi claro; a guerra era racial para Hitler e todos que não fizessem parte da “raça alemã (superior a todos)” deveriam ser destruídos (EVANS, 2018). No âmbito da ciência, essa superioridade das raças encontrou força no *Darwinismo Social*, teoria ligada à superioridade da raça ariana diante da condição do judeu na Europa, baseadas nos princípios de Charles Darwin. Esse pensamento se transformou em política de Estado nos anos 1930 na Alemanha. O Partido Nazista defendia, em essência, a eliminação de pessoas que não estavam adaptadas ao III *Reich*, como os grupos humanos considerados indesejáveis: judeus, gays, ciganos, negros, deficientes físicos e mentais.

No que diz respeito ao campo jurídico, propostas de proibições, perseguição, humilhação e destruição dos judeus são postas em práticas, impulsionando o segregacionismo acima citado e o ódio contra os judeus a partir das Leis de Nuremberg. Duas leis distintas, aprovadas pela Alemanha nazista em setembro de 1935, são conhecidas coletivamente como “Leis de Nuremberg”: a *Lei de Cidadania do Reich* e a *Lei de Proteção do Sangue e da Honra Alemã*. Essas letras incorporavam muitas das teorias raciais que embasavam a ideologia nazista. Elas constituíram a estrutura legal para a perseguição sistemática dos judeus na Alemanha. A lei da cidadania apontava:

Na Alemanha [como em qualquer outro local], não era fácil identificar visualmente os judeus, uma vez que eles não eram [e não são] uma raça. Muitos deles inclusive haviam abandonado as práticas e roupas de aparência tradicional, e haviam se integrado ao contexto social da época. Alguns já não mais praticavam o judaísmo, e vários havia até mesmo começado a celebrar feriados cristãos, especialmente o Natal, junto a seus vizinhos não judeus. Muitos outros ainda tinham se casado com cristãos ou se convertido ao cristianismo. De acordo com a Lei da Cidadania do Reich e diversos decretos que esclareciam sobre sua implementação, só pessoas de “sangue ou ascendência alemã” podiam ser cidadãos da Alemanha. Tal lei definia quem era ou não era alemão e quem era ou não era judeu, de acordo com o nazismo. Os nazistas rejeitavam a visão tradicional dos judeus como sendo membros de uma comunidade religiosa ou cultural. Ao invés disso, eles afirmavam que os judeus eram uma raça definida pelo nascimento e pelo sangue. Apesar das persistentes reivindicações da ideologia nazista, não havia, nem há, nenhuma base cientificamente válida para definir os judeus como uma raça. Os legisladores nazistas se voltaram então para a genealogia familiar como forma de definição do que eles denominavam “raça judaica”. Pessoas com três ou mais avós nascidos na comunidade religiosa judaica passaram a ser considerados judeus por lei, pois os avós nascidos em uma comunidade religiosa israelita eram “racialmente” considerados judeus e, desta forma, sua condição “racial” era transmitida para seus filhos e netos. Pela lei, na Alemanha os judeus não eram cidadãos, mas “súditos do estado.” (ENCICLOPÉDIA DO HOLOCAUSTO, *US Holocaust Memorial Museum*).

Compreende-se que essa definição legal dos judeus na Alemanha cobria dezenas de milhares de pessoas que não se consideravam judias ou que nem sequer tinham laços religiosos nem culturais com a comunidade judaica. Por exemplo, ela definia como judias as pessoas que haviam se convertido do judaísmo para o cristianismo. Além disso, ela também definia como judias as pessoas cujos pais ou avós haviam se convertido ao cristianismo. Essa lei retirou de todos eles a cidadania alemã e os privou dos mais básicos Direitos Humanos (ENCICLOPÉDIA DO HOLOCAUSTO, US Holocaust Memorial Museum); mas suprimir sua cidadania foi apenas o primeiro passo. A *Segunda Lei de Nuremberg* segregou ainda mais com o foco na vida privada de seus alvos:

A Lei de Proteção do Sangue Alemão e da Honra Alemã, proibia o matrimônio entre judeus e não-judeus, e criminalizava as relações sexuais entre aquelas pessoas. Tais relações eram rotuladas como “poluidoras da raça” (*Rassenschande*). A lei também proibia judeus de contratarem empregadas alemãs com idade abaixo de 45 anos, presumindo que os homens judeus forçariam as mesmas a cometerem “poluição racial”. Milhares de pessoas acusadas como “poluidoras raciais” foram condenadas ou simplesmente desapareceram nos campos de concentração. (ENCICLOPÉDIA DO HOLOCAUSTO, *US Holocaust Memorial Museum*).

Os judeus deveriam ser excluídos daquela comunidade, eram o alvo principal e os nazistas encontraram no campo pseudocientífico o que puderam pôr em prática no campo jurídico, invertendo o forte processo de emancipação que os judeus haviam conquistado desde o início do século XIX. O *Diário de Anne Frank* retrata a prática dessa lei para os judeus e esse tema será retomado no terceiro capítulo, pois relaciona-se à proposição de uma metodologia para ensinar eventos traumáticos no ensino básico, em especial, o Holocausto. Anne Frank comenta que

Nossa liberdade foi gravemente restringida com uma série de decretos antissemitas: os judeus deveriam usar uma estrela amarela; os judeus eram proibidos de andar nos bondes; os judeus eram proibidos de andar de carro, mesmo em seus próprios carros; os judeus deveriam fazer suas compras entre três e cinco horas da tarde; os judeus só deveriam frequentar barbearias e salões de beleza de proprietários judeus; os judeus eram proibidos de frequentar teatros, cinemas ou ter qualquer outra forma de diversão; os judeus eram proibidos de ir a piscinas, quadras de tênis, campos de hóquei ou qualquer outro campo esportivo; os judeus eram proibidos de ficar em seus jardins ou nos de amigos depois das oito da noite; os judeus eram proibidos de visitar casas de cristãos; os judeus deveriam frequentar escolas judias, etc. 20 de junho de 1942 (FRANK, 2014, p. 21).

As palavras da jovem acima destacam o horror que essas leis promoveram, permitindo a compreensão do aspecto histórico no que concerne ao início do nazismo para, a partir daí, atribuir ao ensino de História a necessária reflexão sobre a questão da memória que envolve toda a *Shoah*. A obra do historiador Tony Judt, *Pós-Guerra: uma história da Europa desde 1945*, reflete sobre a questão da memória com destaque ao continente e sua lembrança política, onde havia uma necessidade de reestruturação moral, ligada ao problema da culpa em busca de momentos melhores. Não era apenas a reestruturação física dos territórios dos povos do Ocidente do continente Europeu, as questões filosóficas e políticas estavam em questão; não se tratava de lembrar e esquecer, mas de reerguer-se após os eventos do nazismo (JUDT, 2011).

A questão da memória promoveu vários debates sobre a *Shoah*, pois, para além da memória nacional, tem-se em questão a memória traumática. O livro do crítico de arte alemão e professor da Universidade Colúmbia, Andreas Huyssen, *Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória*, trata sobre as políticas de memória e as formas de usos no que concerne aos traumas coletivos, discutindo sobre o passado como um ato político, apresentando a relação entre rememoração e a fenomenologia do esquecimento (HUYSSSEN, 2014, p. 55). Para Pollak, a memória entra em um campo de disputas políticas entre instituições, por se tratar de um fenômeno construído por escolhas do que será ou não lembrado (POLLAK, 1982).

Nesse processo de construção sobre a memória, o precursor desse debate na Sociologia foi autor Maurice Halbwachs, discutindo sobre a memória individual e a memória coletiva, apontando a diferença entre elas e discorrendo sobre o poder da memória coletiva (HALBWACHS, 2013), no qual Pierre Nora se inspira para discorrer sobre os lugares de memória, os que são “sinais de reconhecimento e de pertencimento de grupo numa sociedade que só tende a reconhecer indivíduos idênticos” (NORA, 1993, p. 13). A *Shoah* teve uma grande contribuição nesse debate sobre a memória, como analisa Huyssen:

O novo tipo de estudos sobre a memória emergiu na Europa, na década de 1980, com a reedição da teoria sociológica da memória de Maurice Halbwachs e com *Les Lieux de mémoire* [os lugares de memória], de Pierre Nora. Nietzsche, Benjamin e Foucault foram outros pontos de contato importantes para os debates subsequentes. Na época, as discussões sobre a memória inseriam-se primordialmente nos contextos nacionais. E os *memoriadores*, sobretudo nas humanidades, descobriram-se travando uma batalha com os historiadores. O divisor memória/história era um terreno muito disputado. O Holocausto foi um grande campo de pesquisas e redação de textos entre os primeiros estudos da memória, ainda que não tenha sido o único, é claro, se pensarmos no trabalho de Jan Assmann, o egiptologista alemão que escreveu textos influentes sobre as teorias da memória em relação à escrita e às

imagens, à memória coletiva e cultural. O Terceiro Reich, o Holocausto e a história da Segunda Guerra Mundial passaram a ser os principais focos dos estudos da memória na Europa e nos Estados Unidos. O testemunho dos sobreviventes do Holocausto, experimentado pela primeira vez no julgamento de Eichmann em Jerusalém, em 1961, despontou como um interesse central com o Arquivo Fortunoff, em Yale, e levou a uma preocupação contínua, na década de 1990, com os "limites da representação" (Saul Friedländer) e com uma teoria pós-estruturalista do trauma (Shoshana Felman, Dori Laub, Lawrence Langer) calcada num modelo modernista da irrepresentabilidade. Uma oposição muito tradicional entre a cultura midiática de massa e a cultura superior foi o a priori teórico de muitos debates da época. Iniciou-se pelas controvérsias populares sobre Holocausto, o "hollywoodizado" seriado de televisão de 1978, e culminou na oposição supostamente irreconciliável entre Shoah, de Claude Lanzmann (1985), e A lista de Schindler, de Steven Spielberg (1993): Hollywood e a cultura norte-americana de massa contra o tipo apropriado de documentário sério sobre o Holocausto como algo irrepresentável (HUYSSSEN, 2004, p. 13).

A forma como a *Shoah* passa a ser representada é um ponto central nessa discussão sobre as ultrapassadas teorias da irrepresentatividade. Como aponta Huyssen, existem diversas formas de representação de evento traumático, várias delas foram aqui apontadas, mas nesse ponto surgem novas questões, como a superprodução de memórias e a transnacionalidade dos eventos traumáticos, o que produz elementos comparativos dos sofrimentos:

O divisor história/memória foi superado em quase todos os lugares, e a interdependência entre historiografia e memória é amplamente reconhecida. Mnemo-história tornou-se um termo corrente para designar esse novo subcampo da historiografia. A nação já não é o continente singular da memória coletiva, e a própria expressão "memória coletiva" tornou-se uma denominação cada vez mais problemática. Desde o final da década de 1990, o discurso sobre a memória e a análise das histórias traumáticas tornaram-se transnacionais, assim como nossa compreensão do modernismo expandiu-se para incluir modernismos de geografias situadas fora do Atlântico Norte. O Terceiro Reich e o Holocausto, como os exemplos mais bem pesquisados e representados – ou seja, representados nas pesquisas acadêmicas, nos meios de comunicação de massa e na cobertura jornalística das comemorações mais destacadas de eventos europeus das décadas de 1930 e 1940, começaram a migrar para contextos políticos não relacionados com eles. Os tropos discursivos e as iconografias do Holocausto emergiram na África do Sul com o fim do apartheid e com a criação paradigmática da Comissão da Verdade e Reconciliação; na América Latina, com referência aos desaparecidos, especialmente na Argentina, Chile e, mais tarde, noutros países latino-americanos, depois das ditaduras militares; na Bósnia e em Kosovo, durante a desagregação da Iugoslávia; depois do genocídio dos tútsis em Ruanda; e até na violência hindu contra os muçulmanos da Índia, antes e depois de 2000. A Organização das Nações Unidas instituiu tribunais internacionais para julgar os casos da Iugoslávia e de Ruanda, e a Corte Penal Internacional processou perpetradores de crimes contra a humanidade e genocídios. Também surgiram elos transnacionais em relação ao estupro e à violência contra a mulher em tempos de guerra. Os casos da limpeza étnica sérvia, com sua violência

sistemática contra as mulheres, bem como das "mulheres de conforto" coreanas passaram a ser discursivamente ligados na década de 1990, e a isso podemos agora acrescentar a transferência coercitiva de crianças, proibida pela Convenção sobre o Genocídio, nos casos da geração roubada da Austrália, dos filhos dos desaparecidos na América Latina e da islamização forçada de crianças armênicas na Turquia, depois do genocídio dos armênios em 1915. Em outras palavras, a transição para as preocupações transnacionais, nos estudos sobre a memória e os direitos humanos, baseou-se em eventos políticos e históricos das décadas de 1980 e de 1990. Culturas bem diferentes da memória, amiúde baseadas na nostalgia, emergiram na Rússia depois do colapso da União Soviética e na Alemanha Oriental após a queda do Muro de Berlim e a unificação alemã. Para onde quer que olhemos, as discussões transnacionais tornaram cada vez mais obsoleto o paradigma nacional mais antigo dos estudos sobre a memória, ainda que as respectivas preocupações nacionais ou regionais tenham permanecido poderosamente no centro desses debates transnacionais. Os debates públicos sobre a memória, no Chile, Guatemala, Brasil ou México, seguiram o exemplo dos havidos na Argentina, e o modelo sul-africano de Comissões da Verdade multiplicou-se pelo mundo afora (HUYSSSEN, 2004, p. 13-14).

Desses aspectos comparativos que parecem mensurar a dor do outro, além disso, há o excesso de produção de memória que pode banalizar a dor do outro ou levá-la à negação, como fazem os negacionistas. Um exemplo caro é o da torcida da equipe de futebol da primeira divisão italiana, a Lazio, cuja torcida levou fotografias de Anne Frank para utilizar de forma pejorativa contra outra equipe²⁰. Esses elementos fascistas que ressurgem no Tempo Presente trazem para a análise essa produção e centralização das políticas de memória.

A relação entre a memória e a história seguem em debate. Nora, por exemplo, aponta: “a memória é sempre suspeita para a história, cuja função é destruí-la e a repelir” (NORA, 1993, p. 9). A historiadora Beatriz Sarlo, em sua obra *Tempo passado: Cultura da memória e guinada subjetiva*, chega a afirmar que o passado é sempre conflituoso, referindo-se à concorrência entre a memória e a história: “nem sempre a história consegue acreditar na memória, e esta desconfia de reconstituição que não tenha em seu centro a lembrança” (SARLO, 2007, p. 9).

Sobre o que qualifica como o fenômeno da *musealização* do mundo, Huysen observa que tais obsessões com a memória e com o passado, frequentemente relacionadas ao final do século passado, poderiam na verdade ser observadas agora pela perspectiva de uma “cultura da memória” (HUYSSSEN, 2000, p. 15) e a *internet* estaria no centro dessa discussão. A memória é um ponto dentro desses desafios que envolvem o ensino de traumas coletivos e o embate com os negacionistas e os atos neonazistas que ressurgem, como as vendas de fantasias de Anne Frank no Halloween, demonstrados pelo escritor Nicolás Alonso do jornal El País.

²⁰ C.f em https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/24/internacional/1508843055_003798.html.

Os desafios que se apresentam são diversificados e envolvem o currículo, os livros didáticos e tantas vezes a carga horária que, tão curta, não oferece condições para o aprofundamento dessas temáticas e que, se no “chão da sala” não puderem ser trabalhados com profundidade, abre espaços para essas narrativas negacionistas. Dessa maneira, compreender as estruturas que, dentro da sociedade, permitiram a permanência de condições para a repetição desses eventos traumáticos é fundamental.

Nesse sentido, a *Shoah*, com sua condição de refletir sobre a condição humana, é ímpar quando se trata do que os seres humanos foram capazes de fazer e do que ainda são capazes. É um tema universal, considerando obviamente as suas singularidades. Desta feita, busca-se na escola e no ensino de História o combate às possibilidades de continuidade e ressurgência do ódio em seus diversos âmbitos, como o racial, de gênero, de classe, de grupo e todos que sejam identificados como um “outro”, atribuído por Peter Gay na sua obra *O cultivo do ódio*, como o “outro conveniente” (GAY *apud* SILVA; SCHURSTER, 2016, p. 753).

Esse outro conveniente, imposto como “inimigo objetivo” pelo regime ao ódio das massas, é uma escolha específica de cada regime, em cada sociedade, tendo como traço corriqueiro, e muito marcante, a negação da alteridade. Qualquer um pode ser apontado ao ódio popular e à ação repressiva do Estado, como foram os judeus na Alemanha, ou ainda, maçons em Portugal e na Espanha; qualquer um que, por infelicidade, se encaixe nas condições de “contratipo”, tornando-se vítima (SILVA; MEDEIROS; VIANA, 2014).

Assim, a negação da alteridade possui diversos exemplos contemporâneos que têm se multiplicado nos últimos anos: contra negros, mulheres, gays, ciganos, nacionais emigrados ou em busca de refúgio político e econômico (SILVA; SCHURSTER, 2016, p. 753). Na região na qual atuo – o estado do Pará –, os indígenas, em grande medida, se encaixam no que tenho destacado como contratipo. Então, o papel da escola e da educação em todas as suas fases é fundamental, como aponta Adorno que pauta seus estudos a partir de uma premissa: “a de que Auschwitz não se repita, pois, toda a barbárie se opõe à educação, apesar de o barbarismo estar no princípio da civilização”, a educação pode ser um passo aprofundado (ADORNO, 1995).

Além disso, é necessário ter clareza quanto aos mecanismos capazes de tornar as pessoas genocidas e, assim, esclarecer a elas, e à sociedade em geral, sobre esses mecanismos, pode ser uma das saídas para despertar a consciência de todos e impedir que fatos como o aqui analisado ocorram novamente (ADORNO, 1995) ou, do ponto de vista do ensino de História na sala de aula, utilizar de meios que ajudem nas discussões a respeito dos Direitos Humanos. Hédi Fried, sobrevivente dos campos de concentração, faz questão de destacar que

Com frequência me perguntam: “como podemos evitar que isso ocorra de novo?”. Só consigo pensar num jeito, e é por meio da forma de criar nossas crianças. A forma de criar, de maneira geral, e particularmente a educação. As escolas desempenham um papel muito importante em determinar como será o amanhã. Professores geralmente são inovadores, e reuniões de grupos que buscam novas ideias – *think tanks* – podem ampliar o modo como o holocausto é ensinado. Bons professores tornam-se modelos para os alunos. Numa situação de crise futura, isso pode fazer grande diferença (FRIED, 2020, p. 179).

Para tanto, faz-se necessário atuar na pedagogia dos eventos traumáticos, realizando reflexões, produções, diálogos para além de um compromisso pedagógico, mas também ético. Muitas das vezes, o ensino de História tem se focado nos grandes personagens políticos, gerais, filósofos; negado a devida atenção aos diversos assassinatos em massa realizados por toda a história e a reflexão sobre esses eventos de horror e traumas (BAUER, 2013).

Destarte, defendo que a metodologia para temas que envolvam eventos traumáticos deva ser construída à luz das experiências locais dos alunos, através de questões caras a todos os indivíduos, como os Direitos Humanos e que, ao partir dessas reflexões particulares, se possa construir uma comunidade de sentido que compreenda como esses eventos se desenvolveram e, assim, foquem em uma cidadania que leve em conta a importância da democracia e da convivência plural, baseada no valor da alteridade, contrária às ações do Estado ou da sociedade que excluam as pessoas consideradas diferentes (GARRIDO VILARIÑO, 2020, p. 50).

Ademais, essa negação da alteridade ou esse “outro conveniente” pode se encontrar, por exemplo, no indígena, no negro, no pobre, no nordestino, dentre outros indivíduos que têm a sua humanidade negada; e essa negação da existência propõe uma reflexão sobre o conceito de genocídio. Assim sendo, apresento o fato de que o conceito de etnocídio, por exemplo, está ligado à destruição de uma cultura, mas o conceito de genocídio, que tem como ligação em sua origem o que ocorreu com os judeus na *Shoah*, pode ser adequado por não se tratar apenas da destruição de uma cultura que é um *resultado*, todavia porque o genocídio está ligado a um *processo*.

Dada essa definição, trouxe-se para a discussão desse conceito dois aspectos centrais: 1: o genocídio é a destruição parcial de um grupo nacional – sua peculiaridade reside na proposição da destruição de um grupo, não só os indivíduos que o confrontam, seu objetivo último está na destruição da identidade do grupo, impondo a identidade do opressor; 2: o genocídio se propõe à destruição da identidade de um povo, não só dos corpos que são imediatamente aniquilados – e que esse processo de destruição se vincula com políticas de

opressão, em que tanto a transformação da identidade de um povo se leva a cabo com o objetivo de oprimi-lo (FEIERSTEIN, 2016, p. 250-251).

Nesse sentido, essa é uma possibilidade e um exemplo aproximado que pode se perceber como alternativa ante a ausência de ferramentas metodológicas e didáticas para lecionar os temas de traumas coletivos na região do sul do Pará. Porquanto, poderá promover uma reflexão sobre os Direitos Humanos e suas características como universalidade, indivisibilidade, interdependência e imprescritibilidade, compreendendo uma formação cidadã que possa refletir os direitos e deveres do Estado, os aspectos ligados à diversidade, fazendo a relação com os traumas coletivos como a *Shoah* e permitindo a problematização de elementos que permanecem nesta sociedade do Tempo Presente de como são tratados os ameríndios, os negros ou os pobres (ainda mais em tempos de pandemia, como o que temos enfrentado).

Nesse sentido, o ensino de História da *Shoah* para as crianças, ou para a população em geral, é fundamental com vistas à construção de projetos educativos e materiais didáticos que trabalhem essa experiência sob a luz das vítimas, contrariando uma concepção clássica²¹ da História da *Shoah* e partindo para uma ideia de mostrar os homens, as mulheres e as crianças que sofreram de diferentes modos e perspectivas, que continuaram sofrendo posteriormente e utilizaram das mais diferentes formas de representação para trabalhar o trauma. Como destaca Tzvetan Todorov, “as atrocidades do passado não são esquecidas, mas forma agora a matéria de uma reflexão comunicável” (TODOROV, 1995, p. 286).

Acrescenta-se às palavras de Todorov uma reflexão não apenas comunicável, mas também possível de ser ensinada, desenvolvida e criticada. Para tanto, faz-se necessário apresentar algumas alternativas pedagógicas para o ensino de História dos traumas coletivos, buscando, assim, argumentos para se dialogar com o meu aluno que, diante do tema do Holocausto, apresentou fonte de informações divergentes daquelas que foram utilizadas na construção da narrativa do livro didático utilizado naquela aula de História do sul do estado do Pará.

2.3 Entre filmografias e museus: a representação da *Shoah* e suas possibilidades didáticas

A historiografia do Holocausto oferece exemplos no trabalho da memória “viva dos sobreviventes”, os “testemunhos”, bem como na construção narrativa do fenômeno e a

²¹ Atribui-se a perspectiva de concepção clássica da *Shoah* a que leva em conta apenas a visão dos algozes, silenciando a voz de suas vítimas, como no clássico de Raúl Hilberg, primeira grande obra que trata da *Shoah* no âmbito acadêmico, A destruição dos Judeus na Europa.

produção de filmes, peças teatrais, romances, monumentos e museus que fornecem auxílio para esse campo de pesquisa da História dos traumas coletivos (SILVA; SCHURSTER, 2017, p. 133). Esse fenômeno o historiador israelita Saul Friedländer chamou de evento-limite por ter sido um “[...] esforço deliberado, sistemático, industrialmente organizado e amplamente bem-sucedido em exterminar todo um grupo humano” (FRIEDLÄNDER, 1996, p. 3). Assim, apesar das palavras do autor, indico que esses exemplos podem ser mais bem desenvolvidos.

No campo da filmografia, o destaque ao filme *Shoah* (1985), de Claude Lanzmann, é um exemplo notório. Nele não parece haver nenhum apelo melodramático. Não há um ator representando um histriônico Hitler, tampouco a imagem que está geralmente ligada a matérias que envolvem o Holocausto, como aquelas de cadáveres amontoados. Cenários ou filmes de época não são usados, apenas testemunhos. São nove horas e meia de depoimentos pessoais de sobreviventes dos campos de concentração de Auschwitz, Sobibor, Treblinka e do gueto de Varsóvia.

O cinema é um dos meios de expressão que mais atuou na tomada de consciência do passado ativo. Nesse sentido, a obra *Shoah* objetivou apresentar aquilo que o autor Vidal-Naquet chamou de “memória pura” (VIDAL-NAQUET, 1996). Os personagens, homens que viveram o extermínio, de 1942 a 1945, são levados à posição de protagonistas, ultrapassando a ideia de atores que representam um papel a eles confiado, mas testemunhas que foram chamadas a depor.

No filme de Lanzmann, os personagens são os sobreviventes. Optou-se, também, por não usar qualquer imagem que não fosse a contemporânea. Assim, o filme não pretende simular o passado, nem o reconstruir imageticamente. As construções, os trens, as pessoas são de uma realidade assustadora. Quando não se exhibe nenhum documento de época e se apela ao sobrevivente para depor faz com que o passado pareça advir sem mediação (LANZMANN, 1987, p. 14-15).

O exemplo é o menino judeu de treze anos que era obrigado pelos alemães a cantar em Chelmno, quando o campo se chamava Kulmohof. No filme, é um velho que canta de frente ao rio que não deixou de correr. Nesse sentido, Lanzmann acaba por apresentar outra performance. No prefácio ao roteiro do filme, ele declara: “incrédulo, leio e releio esse texto exangue e nu. Uma força estranha o atravessa de um lado ao outro, ele resiste, vive de vida própria. É a escritura do desastre e é para mim outro mistério” (LANZMANN, 1987, p. 14-15).

Nessa perspectiva, a descrição de Pierre Vidal-Naquet sobre a obra *Shoah* e sua intenção é que essa contém um “elemento de loucura: ter feito uma obra histórica em uma conjuntura da qual somente se chama a dar testemunho a memória, uma memória atual” (VIDAL-NAQUET,

1995, p. 29). Nessas memórias destacadas, a partir dos testemunhos, encontra-se sempre uma perspectiva sobre o Outro, esse que sucumbiu, e existe uma espécie de dever de sobreviver para que possa testemunhar, denunciar, lembrar. Koch, fazendo referências a LaCapra, destaca que a obra de Lanzmann diz respeito a “uma transformação estética da experiência do extermínio” e conclui que “não se pode negar que o filme oferece, ademais, suficiente material e contribui com os necessários debates históricos e políticos” (KOCH *apud* LESSA FILHO, 2018).

Do ponto de vista cinematográfico, e para o uso no ensino de História, a obra faz um contraponto ao filme mais destacado sobre o horror nazista, *Noite e neblina* (1955), de Alain Resnais. Esse, em trinta minutos e partindo de imagem-arquivo, demonstra as barbáries cometidas pelos nazistas, o que coloca em perspectiva as ações realizadas nesse evento-limite, capazes de tornar visível o extermínio e a potência do horror. Uma das críticas à obra *Shoah* está no fato de partir para um polo diferente, retirando essas imagens-arquivo, ao dar destaque à vítima e à forma como ela representa essa memória traumática (LESSA FILHO, 2018).

Assim, enquanto proposta pedagógica, a obra de Lanzmann pode trazer à tona uma reflexão mais profunda, menos focada em imagens do horror, mas tendo um potencial singular com seus testemunhos, referências, citações, lágrimas e sorrisos hesitantes para expressar esse genocídio. A obra *Shoah* inscreve-se na categoria de narrativa-testemunho, próximo do que o autor Walter Benjamin chamava de “despertar para a noite” (BENJAMIN, 1993). Essas narrativas, ao lutarem contra a fantasmagoria da irrepresentatividade ou, ao ultrapassarem essa perspectiva – ao exibir o caráter singular da *Shoah* –, acabam por inserir suas “traduções” no espaço do museu, da galeria, da exposição.

O museu é outro exemplo de produção relacionada ao Holocausto, que corresponde não só à coleção de objetos de arte, cultura, ciências naturais, etnologia, história, técnica, mas também a um lugar destinado ao estudo e, principalmente, à reunião desses objetos. Prestam-se, esses objetos selecionados para comporem o acervo de um determinado museu, a uma demanda de recomposição ou de tradução narrativa e representativa tanto do passado quanto do presente.

Logo, pode-se destacar alguns museus que, como seu acervo, servem de fonte para a historiografia do Holocausto e desempenham papel importante para a memória da *Shoah*. O Yad Vashem, instituição formada em 1953, e que tem por objetivo “proteger a memória do passado e dar seu significado ao futuro”, atua em quatro pilares: comemoração, investigação, documentação e educação. No campo da documentação, pode-se destacar o acervo de 72.000 milhões de páginas, 300.000 fotografias e 23.000 objetos, que tem o objetivo de tornar os pesquisadores e visitantes conhecedores da história do *Shoah* (SILVA; SCHURSTER, 2016).

O Yad Vashem (ou a Autoridade de Recordação dos Mártires e Heróis do Holocausto) é o memorial oficial de Israel para lembrar as vítimas judaicas do Holocausto; foi estabelecido em 1953, através da Lei Yad Vashem, passada pela Knesset, o Parlamento de Israel, no governo de Yitzhak Bem-zvi. Localizado no sopé do Monte Herzl, no Monte da Recordação (Har HaZikaron), em Jerusalém, Yad Vashem é um complexo de cerca de 18 hectares que contém o moderno Museu da História do Holocausto criado em março de 2005. Vários memoriais, como o Memorial das Crianças e a Sala da Memória, o Museu de Arte do Holocausto, esculturas, lugares comemorativos ao ar livre, como o Vale das Comunidades, a sinagoga, arquivos, um instituto de pesquisa, biblioteca, uma editora e um centro educacional, a *International School for Holocaust Studies* (Escola Internacional para o Estudo do Holocausto), compõem o complexo.

A *International School for Holocaust Studies* foi criada no ano de 1993. Os materiais didáticos que são analisados vão dessa data até o ano de 2013. O *site* contém um grande acervo digital com mais de 44 milhões de materiais que tratam sobre o testemunho, além da *Enciclopédia do Holocausto*, os documentos relativos ao Holocausto, memórias, pinturas, artefatos, fotos das mais diversas, em sete idiomas. O ano de 2013 é fundamental, pois foi quando o Estado de Israel incorporou ao currículo oficial a filosofia do instituto do Yad Vashem; o museu foi criado em 1953. A filosofia de ensino do Yad Vashem é baseada no modelo de ensino espiral, com uma divisão muito bem delimitada: o ensino pré-escolar, o primário, o intermediário e o ensino secundário.

Os materiais didáticos, sejam do cunho de plano de aula, abordagem didática ou os mais variados, seguem esse padrão de filosofia. De uma maneira geral, a proposta de produção do *site* sugere a formação de materiais didáticos que nos mostram o papel da vítima, ou melhor, a visão da vítima durante todo esse processo; e discute a vida dessas pessoas antes, durante ou depois do *Shoah*. Para a produção de visão, temos os materiais mais diversos como fotos, diários, gravações audiovisuais, entre outros.

A título de exemplificação de proposta didática desses usos, utilizarei um material para a análise neste capítulo e outro servirá de base para a proposição de intervenção em sala de aula, com vista a debater as duas principais questões abordadas até aqui: a desumanização dos nazistas e o negacionismo do Holocausto. A título de exemplo, indico que, ao acessar virtualmente essa instituição da qual tenho falado, se pode trabalhar, com vistas ao ensino desses temas traumáticos, as fontes alocadas no *Siete poemas, siete pinturas guía didáctica para el análisis de una selección de poemas sobre el Holocausto*.

Também produzido por um professor como um guia didático de análise artística, através de artes produzidas no Holocausto, artes contidas na literatura e na pintura, os temas abordados discorrem sobre a construção da identidade judaica, as lições universais que emergem desse genocídio e os relatos literários das angústias sofridas. O material destina-se a alunos do secundário; a produção do material contém um guia didático para o professor com perguntas e temas que podem ser abordados em sala de aula. Ao apresentar o poema e a pintura, o professor traz explicações temáticas e indica questionamentos sobre as vítimas e a realidade mostrada através de suas produções artísticas. A finalidade consiste em mostrar as perspectivas apresentadas pelas vítimas, as mudanças nas suas realidades e, como resultado, temos o incentivo à construção de poemas e pinturas e a leitura e o conhecimento da *Shoah*, a triste realidade que essas pessoas viveram, as condições precárias nos campos de concentração, o trabalho escravo, a discriminação, entre outras dificuldades passadas.

O trabalho com fontes oficiais da *Shoah* e, em sua maioria, como já supracitado, fontes de pessoas que viveram a *Shoah*, e os materiais didáticos apresentam uma forte relação com o testemunho e os depoimentos fomentados em experiências traumáticas. Há a necessidade perceptível de transmitir a sua história aos outros, às gerações que se seguem, num aspecto amplo, realizando isso com a maior quantidade de meios possíveis como objetos, fotografias e outros. O resgate dos justos entre as nações que são honradas e têm sua história e o que fizeram para ter esse título, sempre apresentados em materiais didáticos dos mais diversos, e as dificuldades de se voltar a viver as experiências passadas e de grande sofrimento são exemplos do trauma como um instaurador da doutrina.

Por essa medida, para o historiador judeu Yehuda Bauer, a sociedade israelense é fundada no trauma, que pode ser entendido como “um trauma sem medida na civilização, ferindo as entranhas, virando o mundo de cabeça para baixo” (FUKS, 2006, p. 32). Além da educação na primeira infância, como princípio de negação do nazismo e esclarecimento da multiculturalidade, uma questão que é abordada por Adorno é o processo de esclarecimento da população, o qual, de acordo com ele, criaria um clima cultural e social que possibilitaria a não repetição da barbárie (ADORNO, 1995). Vale ressaltar que, em consonância com o modelo israelita, o Brasil também divide o seu modelo de ensino em básico e superior. Além disso, boa parte dos materiais contidos no Yad Vashem pode ser trabalhada no Brasil no ensino básico.

A proposta de problematização do ensino israelita e seus materiais didáticos muito dizem respeito ao sentido de se ter a sua utilização em salas de aulas brasileiras, uma vez que novas legislaturas nacionais estão tornando obrigatório o ensino de História do Holocausto, como é o caso do primeiro município do Brasil a instituir o ensino do Holocausto, que é a cidade

do Rio de Janeiro, através do PL 4.782/08, de autoria da então vereadora Teresa Bergher, e as outras que posteriormente tornaram também obrigatório, como é o caso da lei 10.965/10, do município de Porto Alegre, e o projeto de lei 112/09, do município de São Paulo. Destarte, destaca-se, ainda, o município de Curitiba, o primeiro a construir um Museu do Holocausto, em 2011 (SCHURSTER; LEITE, 2020).

Atualmente, o Museu do Holocausto de Curitiba tem feito diversas ações por meio de plataformas digitais como o – *YouTube* e o *Zoom* –, promovendo múltiplos debates, *lives*, materiais diferentes, com a finalidade de ofertar instrumentos pedagógicos sobre a *Shoah*, seguindo os seus quatro pilares: documentação, investigação, memória e educação. Nessas plataformas, encontra-se a exposição de filmes, testemunhos e a apresentação de diversos autores ligados à temática.

Além disso, outro museu de importância significativa é o *United States of Holocaust Memorial Museum*, em Washington, inaugurado em 1993 por Bill Clinton. O espaço foi idealizado como um museu histórico. A partir dessa proposta, seria mais acertado chamá-lo de museu narrativo, na medida em que sua exibição está organizada ao longo de uma linha histórica, que tem a intenção de contar o papel dos atores envolvidos na *Shoah*: os perpetradores, as vítimas, os expectadores, os salvadores e os libertados. As vítimas querem que o mundo saiba; os perpetradores não querem; os espectadores omissos querem que o mundo não saiba que eles sabiam (WEINBERG, 1995).

Nessa linha histórica que é criada, ao passo se que ingressa no museu, o visitante é envolvido numa outra atmosfera de rememoração. Para esse visitante, no entanto, a viagem não começa ali, mas quando, ao entrar, recebe um *Identification Card*. Daí, conta-se com a sua “identificação” para com as vítimas. Esse recurso ou modalidade da memória da *Shoah* compõe uma tradição no contexto histórico, religioso e social judaico (HUYSSSEN, 2014). Essa cultura, segundo o museu, marcada por um pacto de fidelidade para com Deus, parte do princípio do não esquecimento um do outro, mostrando a importância de se pôr no lugar do próximo e do envolvimento com a memória. Nesse sentido, essas propostas de ensino de História de eventos traumáticos apresentam-se enquanto alternativas que contrariam a perspectiva de irrepresentatividade cara a um modernismo influenciado pelo pós-estruturalismo. A *Shoah* tem representações possíveis em romances gráficos ou em artes diversas (HUYSSSEN, 2014).

Dado isto, os museus em seus espaços físicos e digitais e a filmografia são fontes que, utilizadas a partir de uma metodologia adequada, podem e devem problematizar e rebater as informações encontradas pelo alunato em *sites* negacionistas, como o *Metapedia*. Essa é uma questão central e de primeira ordem, uma vez que o problema não se encontra na *internet*, como

até aqui foi discutido e apresentado, mas na falta de acesso às informações adequadas, tendo em vista que um dos elementos primordiais na formação do conhecimento histórico são as fontes que passam por um rigor de análise científico para representarem algo o mais fidedigno possível.

Destarte, encontrar as fontes corretas e realizar as mais adequadas perguntas são alternativas utilizadas pelos educadores à medida que combatem os negacionismos presentes na sala de aula deste autor e em tantas outras por todo o país, todavia o museu e a filmografia não são as únicas fontes; há elementos tão eficazes e capazes de explorar aspectos sensíveis quanto esses, como outras formas de arte e os testemunhos.

2.4 Entre a arte e o indizível: reflexões sobre o uso da arte para o ensino da *Shoah*

Outras formas de representação do Holocausto que merecem destaque são poemas, como os de Paul Celan (1920-1970), Anda Amir-Pinkerfeld (1902-1981), B. Janusz Korczak Abraham (1878-1942), as artes, a arquitetura como o Museu Judaico em Berlim e, ainda, histórias em quadrinhos, como os trabalhos de Art Spiegelmann (*Die Maus*), que representam o infortúnio judaico através de imagens e interpretações mais subjetivas.

As fontes históricas são fundamentais para o trabalho do historiador, possuem sua historiografia ou sua trajetória marcada pelas possibilidades de ampliação ao longo do tempo. Pensar nos possíveis diálogos entre História e Literatura é essencial, não só para marcar a ciência histórica e suas peculiaridades do ponto de vista teórico-metodológico, mas no uso da literatura como fonte possível de compreensão das sociedades humanas, encarando, seguramente, os atores sociais e as possibilidades de materialidade das obras literárias em determinados contextos.

Do ponto de vista da afirmação da História enquanto ciência, Giovanni Levi destaca: “há uma característica fundamental que faz a diferença entre a História e a Literatura: os historiadores escrevem sempre o mesmo livro [...] é uma reescritura contínua, buscamos algo que sempre precisa de novas explicações” (LEVI, 2014, p. 4). Ainda na esteira dessa reflexão, “há uma verdade literária que é diferente da verdade histórica. Enquanto esta tem o vínculo da documentação, a verdade literária tem ligação com entender o mundo descrito” (LEVI, 2014, p. 4).

Ao se levar em conta essa capacidade da Literatura de interpretar o mundo ou, ao se pensar na arte numa perspectiva como a descrita por Da Vinci: “a arte diz o indizível; exprime o inexprimível; traduz o intraduzível”, tem-se uma validação sobre o uso do poema como

possibilidade na pedagogia de eventos traumáticos. Ou seja, há que se historicizar a produção literária para que tais escritos sejam utilizados como fontes históricas.

Nesse caminho, observa-se o poema de Paul Celan – pseudônimo de Paul Pessakh Antschel – um judeu nascido em 1920 que, em 1942, viu os seus pais, que eram judeus de origem alemã, serem deportados para um campo de concentração. Tragicamente, sua mãe foi assassinada e seu pai morreu de tifo. Celan, após trabalhar até 1947 em campos de trabalhos forçados, ao ser liberto, compôs o poema classificado como “estética da dor”, fuga da morte (Todesfuge), com o qual ganha, em 1960, o maior prêmio literário da Alemanha: o “GeorgBüchner-Preis” (MALTZ, 2013, p. 100).

Esse poema torna-se o mais importante escrito após a *Shoah*, a sua apresentação nesse texto tem como fito trazer sugestões para seu uso no ensino de História, mas, como toda arte, não se esgota nessa reflexão.

Leite negro da madrugada nós o bebemos de noite nós o bebemos ao meio-dia e de manhã nós o bebemos de noite nós o bebemos/ bebemos/cavamos um túmulo nos ares lá não se jaz apertado. Um homem mora na casa bole com cobras escreve/ escreve para a Alemanha quando escurece teu cabelo de ouro Margarete / escreve e se planta diante da casa e as estrelas faíscam ele assobia para os seus mastins / assobia para os seus judeus manda cavar um túmulo na terra / ordena-nos agora toquem para dançar / Leite negro nós te bebemos de manhã e ao meio-dia nós te bebemos de noite / nós bebemos / bebemos/ Um homem mora na casa bole com cobras escreve / escreve para a Alemanha quando escurece teu cabelo de ouro Margarete / Teu cabelo de cinzas Sulamita cavamos um túmulo nos ares lá não se jaz apertado / Ele brada cravem mais fundo na terra vocês aí cantem e toquem / agarra a arma na cinta brande-a seus olhos são azuis / cravem mais fundo as enxadas vocês aí continuem tocando para dançar / Leite negro da madrugada nós te bebemos de noite / nós te bebemos ao meio-dia e de manhã nós te bebemos de noite / nós bebemos / bebemos / um homem mora na casa teu cabelo de ouro Margarete / teu cabelo de cinzas Sulamita ele bole com cobras / Ele brada toquem a morte mais doce a morte é um dos mestres da Alemanha / ele brada toquem mais fundo os violinos aí vocês sobem como fumaça no ar / aí vocês têm um túmulo nas nuvens lá não se jaz apertado / Leite negro da madrugada nós te bebemos de noite / nós te bebemos ao meio-dia a morte é um dos mestres da Alemanha / nós te bebemos de noite e de manhã nós bebemos / bebemos / a morte é um dos mestres da Alemanha seu olho é azul / acerta-te com uma bala de chumbo acerta-te em cheio / um homem mora na casa teu cabelo de ouro Margarete / ele atija seus mastins sobre nós e sonha a morte é um dos mestres da Alemanha / teu cabelo de ouro Margarete / teu cabelo de cinzas Sulamita (Paul Celan, MALTZ *apud* CARONE, 1973).

Cada estrofe do poema pode ser analisada separadamente e comparada com outros testemunhos – temática que se desenvolverá a seguir no texto –, trazendo diferentes memórias de vítimas e as várias representações. A título de exemplo, pode se observar o diário de Helga,

essa sobrevivente de Terezín e outros campos, quando ela destaca: “Eu posso ter sobrevivido ao campo de extermínio, mas seus cheiros, sons e horrores nunca vão me deixar” (WEISS, 2013).

“A dor não vai embora” (MALTZ *apud* WEINBERG, 2013). As potencialidades pedagógicas nessa comparação não se esgotam, uma vez que há a possibilidade de se compreender por fontes diferentes, como o poema e o testemunho escrito. A profundidade em sua dimensão traumática que os eventos da *Shoah* puderam alcançar e problematizar essas fontes é mais uma alternativa que o educador pode utilizar para discutir tanto o evento histórico, quanto a sua ação sob os indivíduos que nele estiveram envolvidos, podendo assim, rebater os negacionismos.

Desse modo, ao se analisar o texto, percebe-se; com sua linguagem estética, com elementos de palavra poética, música erudita e diversas figuras de linguagens que aludem à morte – leite negro –, destacando com tenra musicalidade; o horror dos judeus que eram “selecionados” para as câmaras de gás, para a incineração (MALTZ, 2013, p. 113). Do ponto de vista de organização e pontos de interpretação, o autor José Sillos destaca um elemento na narrativa:

A pequena narrativa pode ser resumida da seguinte maneira: Primeira estrofe: o homem que bole com cobras e escreve sai da casa e comanda os judeus para que cavem. Segunda estrofe: o homem reforça a ordem para que judeus cavem enquanto os ameaça com sua arma. Terceira estrofe: o homem ordena para que os judeus toquem música enquanto cavam. Quarta estrofe: o homem atira e mata alguém. Há um jogo de substituições entre estas quatro estrofes que dizem respeito a esta figura e sua relação com os judeus. A frase “cavamos um túmulo nos ares lá não se jaz apertado” é dita por duas vezes pelo eu lírico (versos 3 e 13) para depois ser dita pelo homem que bole com cobras (verso 23). A substituição da voz que diz a frase, aliada à crescente dominação do homem que bole com cobras sobre o “nós” do eu-lírico, subordina a fala deste “nós” à fala do homem que bole com cobras. É ele quem informa aos judeus que estes terão túmulos nos ares, o que é apresentado no início do poema como um contrassenso dito pelos judeus é, na verdade, uma ordem dada pelo carcereiro. O uso do verbo “bulir” (“spielen”, no original em alemão) nos aponta para uma relação em vários níveis entre o homem e os judeus, “bulir” não é simplesmente “brincar”, mas sim fazê-lo de modo provocativo. O homem que bole com cobras é quem provoca os judeus ao dizer-lhes, durante o trabalho forçado, que nos túmulos nos ares eles não ficarão apertados. A tessitura do poema neste ponto indica uma possível referência ao próprio título, “Fuga da Morte”. Uma fuga é uma composição musical onde duas ou mais vozes variam sobre um tema em tons diferentes, podemos fazer aqui uma analogia onde as vozes são os signos e as diferentes tonalidades são as posições dos signos dentro da estrutura do poema (SILLOS, 2018, p. 2).

Essa análise literária feita pelo autor permite observar esse jogo de substituições característico no texto de Celan, demonstrando as possibilidades pedagógicas desse poema, tendo em mira o que destacava Primo Levi: “é óbvia a observação de que, quando se violenta o homem, também se violenta a linguagem” (MALTZ *apud* LEVI, 1990, p. 57).

A capacidade de representar o horror de Auschwitz no texto de Celan é singular. Ao se pensar em outras possibilidades, encontra-se o testemunho, dado que a compreensão e representação de passados históricos marcados pelo trauma demanda a cooperação entre os historiadores e os memorialistas (HUYSSSEN, 2014, p. 140).

À guisa de conclusão, pensar essas formas de representação do horror que estão atrelados à *Shoah* podem ser saídas para se combater os negacionismos. Entende-se e aprofunda-se a relação simbólica entre o discurso historiográfico e o artístico nos poemas, literaturas escritas ou obras artísticas são fundamentais; esses buscam representar o mundo dando a ele uma interpretação, uma compreensão, um significado, sendo, ao seu modo, metáforas da realidade, propriamente construções de sentido. Ainda que todos esses aspectos simbólicos estejam atrelados ao horror e ao trauma, não fogem de sua função primeira que são as representações do mundo em seu entorno. Os questionamentos dessas fontes não se esgotam, bem como suas potencialidades pedagógicas; o “refazer” – tão próprio da produção histórica e do ensino de História – encontra aqui mais um caminho para o ataque aos negacionismos.

Claro, não podemos perder de vista que, ao analisarmos esses testemunhos, expressos em diferentes suportes como poemas, livros, entrevistas etc., está muito intimamente ligado com os pós Segunda Guerra, quando o recurso às fontes orais na íntima relação com a temática dos eventos traumáticos se tornou proeminente. Ou seja, a questão do testemunho, e aqui indiquei as várias faces dessas memórias, se relaciona muito de perto com a problemática do Tempo Presente. Em relação à temática da violência, e do trauma, tenho buscado pensar com base no que adverte Carlos Fico, para quem

A condenação do mal é um truísmo; explica pouco. Por isso, é importante desmontar simplismos e estereótipos decorrentes dessa tendência natural. Entretanto, a busca por explicações complexas, refinadas, não pode ser confundida com o que poderíamos chamar de ‘humanização do algoz’. Se todas as interpretações são possíveis, o historiador deve legitimar a leitura da repressão? Esse é um dos riscos implícitos na atuação do historiador como perito, mas compreender o passado não significa justificá-lo. Há, portanto, um limite ético-moral que tornaria quase cínico contrapor-se a alguém que, em defesa de seus pontos de vista, levanta o argumento de que foi torturado. Não se trata de abrir mão das explicações plurais, mas de perceber que os eventos traumáticos possuem esse caráter ‘interminável’ justamente em função de sua constante reelaboração através das memórias. [...] Essa atitude compreensiva

poderia comprometer a objetividade do conhecimento histórico? Infelizmente, desenvolvemos uma reflexão ainda incipiente sobre o papel da emoção na compreensão histórica, como diz Dominick LaCapra, para quem ‘o historiador deve se pôr no lugar do outro sem tomar seu lugar nem se converter em seu substituto e sem sentir-se autorizado a falar com sua voz’. Desse modo, a empatia em relação às vítimas de experiências traumáticas é admissível, mas é preciso distingui-la da ideia de identificação, ‘confusão que conduz à idealização e até à sacralização da vítima’. Trata-se de uma fronteira tênue (FICO, 2012, p. 48-49).

O que indico, então, são algumas saídas possíveis para demonstrar aos alunos do ensino básico, através de diferentes suportes (filmes, museus, poemas, relatos, testemunhos etc.), que há fontes possíveis de comprovarem a existência do Holocausto e que o trabalho do historiador especializado se torna o mais afiançado possível para combater esses negacionismos. Evidentemente, a citação acima de me leva a pensar a problemática da subjetividade e da emoção, nessa linha tênue entre a objetividade e a emoção. Contudo, diante da contextualização histórica e do trabalho científico de análise das fontes, penso ser possível levar para os meus alunos trechos de poemas, diários e tantos outros suportes a respeito do Holocausto e, de alguma forma, trabalhar a questão da emoção no sentido do desenvolvimento da empatia.

CAPÍTULO 3

O testemunho das crianças como possibilidade de ensino da *Shoah*, dos eventos traumáticos e do combate ao negacionismo revisionista

No livro *Sobre a Tirania: vinte lições do século XX para o presente*, Timothy Snyder nos lembra que

Olhar para telas talvez possa ser inevitável, mas o mundo bidimensional faz pouco sentido, a menos que possamos recorrer a um arsenal mental formado em outro lugar. Quando repetimos as mesmas palavras e frases que aparecem nos meios de comunicação diários, aceitamos a ausência de um quadro referencial maior. Dispor desse quadro referencial exige mais conceitos, e ter mais conceitos exige leitura. Por isso, afaste as telas de sua vida e cerque-se de livros (SNYDER, 2017, p. 59-60).

A partir da reflexão a respeito da citação acima, optei por recorrer a um recurso didático que pudesse me ajudar a contrapor as duas questões colocadas pelos meus alunos e explicitadas em capítulos anteriores, ou seja: o nazismo como obra de entidades malignas e a relativização, com base em dados da *internet*, do papel dos campos de concentração na matança de grupos humanos, como os judeus. Assim, considerando a importância da leitura no combate a tais negacionismos e revisionismos, optei por pensar em uma proposição na qual eu utilizaria um audiolivro.

A ideia, então, é confeccionar um livro falado no qual parte das fontes históricas utilizadas nessa dissertação possam ser narradas por crianças. Busca-se preparar um audiolivro que reproduza a vida cotidiana das crianças que enfrentaram os desenraizamentos causados pela chegada dos nazistas em suas cidades, bairros e locais de convivência. A concepção é que os diários deixados com relatos pelas vítimas sejam lidos e gravados para que os meus alunos possam ter contato com tais relatos reais.

O primeiro dos materiais didáticos que será avaliado como produto a ser utilizado, em sala de aula, no combate aos revisionismos sobre a *Shoah* intitula-se: *La vida de los niños judíos durante el Holocausto a través de sus diarios*. Esse material didático do Yad Vashem utiliza os diários de algumas crianças, das mais de 1,5 milhão que foram mortas durante a *Shoah*, para representar o que foi esse evento traumático a partir da visão delas. Esse documento será utilizado como base para a proposição didática que guia o presente trabalho. A ideia é que a gravação desses relatos, transformados em audiolivros, ao serem ouvidos pelos meus alunos,

possa desenvolver a questão da empatia e, dessa forma, preparar o terreno para explicações mais teóricas a respeito da *Shoah* e outros eventos traumáticos. Como recurso didático, para além dos aqui já apresentados, esse produto apresenta a visão das crianças, a sua perspectiva e como a presença dos nazistas foi aos poucos eliminando a sua existência. Assim sendo, apresentá-los em áudio representado na voz de outras crianças pode ajudar a desenvolver, em sala de aula, a questão da alteridade.

La vida de los niños judíos durante el Holocausto a través de sus diários também foi produzido por professores como um guia didático aplicado em sala de aula, com a finalidade de mostrar a vida dos judeus durante a ocorrência da *Shoah*. Desenvolvem-se, também, os impactos da ocupação nazi, os primeiros decretos e a aplicação desses na comunidade judaica, a entrada nos guetos, os esconderijos buscados, a vida cotidiana dentro do gueto e, por fim, os questionamentos do texto que acentuam a esperança que os autores tinham num futuro melhor.

O material é destinado aos estudantes do secundário, os produtores do material selecionam uma passagem de um diário que se enquadra no momento histórico estabelecido; apresentam e direcionam questionamentos aos professores e aos alunos. A finalidade é para que eles entendam a vida cotidiana das crianças e dos adolescentes durante o Holocausto com fontes originais e para que assim aprendam, ativamente, que os resultados dizem respeito à compreensão histórica do Holocausto, bem como a importância para as vítimas de escrever para fugir da realidade.

Algumas citações em subtemas, extraídos diretamente do material didático no *site* do Yad Vashem, podem ser uma saída, pensada por mim, para a contraposição ao *site Metapedia*. Além dessas citações, acrescento outras que retratam o mesmo momento em diferentes diários, cidades e campos de concentração, o que permite dar voz às crianças que sofreram com o nazismo; apenas por serem judeus foram perseguidos, transformados em simples números, concentrados e mortos. Essa releitura focada na vítima dá-se a partir de LaCapra, transcendendo o que buscou o autor quando destacou que seria importante “dar voz” aos testemunhos (LACAPRA, 2005).

Dessa forma, a presente proposição relaciona os testemunhos infantis para que, a partir do ensino de História, possa promover a capacidade de reflexão para os estudantes do Ensino Secundário e do Ensino Médio. Nesse sentido, através do ensino de História, existe o mínimo de condição para se mudar panoramas; a educação em larga medida pode não ser a saída, mas é parte de um processo de formação de uma consciência histórica, observando o passado e tendo compromisso com os fatos. Educar demanda grande responsabilidade, combater esses discursos negacionistas, o autoritarismo e promover a reflexão a partir da alteridade é fundamental.

3.1 Os diários e as biografias

Os diários utilizados serão de cinco crianças, escritos em diversos campos de concentração em momentos diferentes. As perguntas e reflexões que podem ser feitas a esses diários são diversas e inesgotáveis. Suas biografias serão apresentadas; os diários são de Moshe Flinker, escrito em Auschwitz; Yitskhok Rudashevski, escrito no Gueto de Vilna; Hannah Hershkowitz, que, com a ajuda de Naomi Morgerstein, escreveu suas memórias, sofrendo com os nazistas no Gueto de Vilna; Dawid Sierakowiak, relatando suas experiências no Gueto de Lodz e Eva Heyman, que escreveu seu diário em *Auschwitz-Birkenau*.

Esses testemunhos são o foco deste trabalho para contrapor o *site Metapedia* e seus argumentos vagos e negacionistas. Dito isso, serão utilizados alguns *sites* e espaços digitais que trabalham através de fontes históricas, para falar sobre as biografias dessas crianças; esses espaços digitais possuem excelentes conteúdos que tratam sobre a memória oficial da *Shoah*, detalham os principais eventos, dão voz às vítimas desse evento-limite, possuem vários documentos, fontes escritas, imagens, sugestões de leituras e alguns materiais didáticos.

Um desses espaços é o *site encyclopedia.com*²², onde pode ser encontrada a biografia de Moshe Flinker, através de um artigo escrito por David Petterson, além de uma cronologia sobre a *Shoah* e os principais eventos. A biografia destaca:

Nascido em Haia em 9 de outubro de 1926, Moshe Zev Flinker era conhecido por ser um aluno brilhante tanto na escola pública que frequentava quanto nos estudos judaicos que fazia com um professor particular. Ele tinha uma facilidade especial com idiomas - ele estudou oito línguas estrangeiras - e logo dominou o hebraico, o idioma em que mantinha um diário. Seus estudos terminaram, no entanto, quando a Holanda se rendeu ao rolo compressor alemão em 15 de maio de 1940. As forças de ocupação rapidamente implementaram as políticas antisemitas que forçaram os judeus alemães a sair de qualquer presença "legítima" na vida. Compelidos a usar a estrela amarela, profissionais judeus, como médicos e advogados, só podiam ter pacientes e clientes judeus, um ponto que logo perdeu o sentido, pois todos os judeus tinham que depositar seu dinheiro em um banco alemão (PETTERSON, 2020, p. 1).

²² “No Encyclopedia.com você obtém acesso gratuito a mais de 300.000 entradas de referência de fontes que você pode citar. Além disso, mais de 50.000 resumos de tópicos apresentam fotos relacionadas, vídeos, resumos de tópicos e artigos de jornais e revistas de todo o mundo. A Encyclopedia.com toma muito cuidado em atualizar constantemente nosso conteúdo com as últimas novidades de nossos parceiros. Outros sites que permitem a edição pública de suas páginas para escrever entradas de referência podem ser divertidos. Mas quando você precisa de informações confiáveis de fontes confiáveis, você pode citar, Encyclopedia.com”. Disponível em: <https://www.encyclopedia.com/about> . Acesso em 17 de Abr. de 2022.

Observa-se, em seu diário, e no texto, que Moshe Flinker era um jovem dedicado que tinha encontrado habilidades em idiomas, um aluno destaque na escola e o assíduo leitor das Escrituras Sagradas. Os nazistas chegaram em sua região quando ele tinha apenas 14 anos, o que mudou a sua vida completamente:

Em 14 de julho de 1942, os nazistas começaram a prender judeus e enviá-los para Westerbork para deportação para Auschwitz. Enquanto as deportações estavam começando, o pai do menino, Eliezer Flinker, um empresário nascido na Polônia, mudou a família da Holanda ocupada pelos alemães para a Bélgica ocupada pelos alemães. Um homem rico, Flinker conseguiu esconder dinheiro suficiente para permitir que sua família escapasse. Assim, no verão de 1942, ele, sua esposa e suas cinco filhas e dois filhos se estabeleceram em Bruxelas. Ele obteve a chamada permissão ariana para se mudar para um apartamento e conseguiu subornar com sucesso para que a permissão fosse estendida várias vezes. Enquanto isso, o jovem acompanhava as notícias da guerra e se preparava para um eventual futuro no estado judeu que ele acreditava estar prestes a renascer. Começou a estudar árabe, por exemplo, para que um dia pudesse se tornar um diplomata pela paz na nova terra. Ele e sua família permaneceram relativamente seguros até 7 de abril de 1944, véspera da Páscoa. Naquele dia, enquanto a família se preparava para o sêder de Pessach, um informante judeu levou os agentes locais da Gestapo ao apartamento dos Flinkers. Como a família Flinker era ortodoxa em seu estilo de vida, com matzos empilhados na mesa do sêder e carne kosher na cozinha, eles não conseguiram esconder dos alemães o fato de serem judeus. Toda a família foi presa naquela noite e enviada para Auschwitz (PETTERSON, 2020, p. 2).

A ida a Auschwitz de Flinker foi o mesmo destino de mais de 1,3 milhão de pessoas, judeus em diversas localidades na Europa foram para lá. Auschwitz foi o maior complexo do horror nazista, incluía três campos principais; a maior parte dos prisioneiros executavam trabalho escravo, mais de 1 milhão e 100 mil pessoas foram assassinadas. Esses assassinatos planejados pelos nazistas utilizavam o gás *Zyklon B* para que a execução ocorresse em massa. Havia mais de quatro prédios destinados à cremação dos prisioneiros; os fornos crematórios funcionaram até novembro de 1944. Flinker foi uma das vítimas:

Embora as cinco irmãs e o irmão mais novo de Moshe Flinker tenham sobrevivido, ele e seus pais foram assassinados. Terminada a guerra, suas irmãs voltaram para o apartamento onde a família morava em Bruxelas. No porão do prédio encontraram três cadernos nos quais seu irmão mantinha seu diário. Desses cadernos *Hana'ar Moshe: Yoman shel Moshe Flinker* foi publicado em 1958; a tradução em inglês, *diário do Jovem Moshe*, apareceu em 1971. Seu diário demonstra que durante a guerra o adolescente estava bem ciente do que estava acontecendo. Ele não apenas sabia sobre a deportação sistemática dos judeus para o leste, mas também conhecia o objetivo assassino da deportação. O diário também demonstra uma identificação profundamente enraizada com os judeus e um profundo senso da importância histórica dos eventos que ocorreram ao seu redor. De fato, ele viu no Holocausto um evento

de significado bíblico para os judeus e para o mundo, algo que levaria o mundo ao limiar da era messiânica. Quanto a Moshe Flinker, isso o levou apenas ao limiar de uma câmara de gás (PETTERSON, 2020, p. 3).

Consciente de todo o processo histórico que acometia o seu povo, apresentando um ponto de vista de fé, seu diário descreve com precisão tudo o que ocorria e representa um testemunho contra os negacionistas. A biografia de Yitskhok Rudashevski pode ser encontrada do Museu do Holocausto de Yad Vashem, inclusive em seu *site*, para quem tenha dificuldade de encontrar o seu diário físico ou digital. Todo o diário foi escrito entre os arames erguidos no início da década de 1940 que cercavam o Gueto de Vilna.

Em setembro de 1941 foram criados dois guetos, os judeus do Gueto número 1 eram os capazes de trabalhar, os judeus considerados incapazes foram para o Gueto 2. Em outubro do mesmo ano, os alemães, auxiliados por alguns lituanos, foram fuzilados. Em setembro de 1943 os alemães finalizaram todos os que estavam no Gueto número 1. Esse gueto tem um destaque muito importante na história da resistência da *Shoah* que os próprios judeus realizaram:

O gueto de Vilna teve um significativo movimento de resistência judaica. Em 1942, um grupo de partisans judeus conhecido como United Partisans Organization (Fareynegte Partizaner Organizatsye; FPO) foi formado e funcionou dentro do gueto. A resistência criou lugares escondidos para esconder armas e se preparou para lutar contra os alemães. No início de setembro de 1943, percebendo que os alemães pretendiam realizar a destruição final do gueto, os membros da resistência lutaram contra os alemães, que haviam entrado no gueto para iniciar as deportações. O Conselho Judaico, no entanto, concordou em cooperar nas deportações de judeus do gueto, na esperança de minimizar a matança. Portanto, o FPO decidiu fugir para a floresta próxima para combater os alemães. Em setembro de 1943, em uma tentativa de destruir evidências do massacre de judeus em Ponary, os alemães forçaram destacamentos de trabalhadores judeus a abrir valas comuns e queimar os cadáveres. Em Ponary, judeus de campos de trabalho próximos continuaram a ser mortos. Durante a ocupação alemã, dezenas de milhares de judeus de Vilna e arredores, bem como prisioneiros de guerra soviéticos e qualquer um suspeito de se opor aos alemães, foram massacrados em Ponary. As forças soviéticas libertaram Vilna em julho de 1944 (ENCICLOPEDIA DEL HOLOCAUSTO – UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM²³).

Rudashevski compreendia o momento que passava e tinha clareza de que esse evento histórico seria muito significativo para o futuro da humanidade:

Yitzhak era o único filho da família Rudashevski, que se estabeleceu em Vilnius no início da década de 1920. Seu pai, Eliahu, trabalhava como

²³ Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/article/vilna>. Acesso em 17 de Abr. de 2022.

tipógrafo em uma gráfica e sua mãe, Rosa, era costureira. Yitzhak teve uma infância normal e sua família deu importância à sua educação e treinamento. Yitzhak era um jovem talentoso que mostrou um interesse especial nos campos da história e da literatura. Ele era um membro do movimento juvenil soviético e tornou-se um "pioneiro". Em junho de 1941, quando Vilnius foi ocupada pelo exército alemão, ele ainda não tinha completado 14 anos (YAD VASHEM).

O diário de Yitskhok Rudashevski tem seus primeiros escritos em junho de 1941 e sua última data em 7 de abril de 1943. Até setembro de 1942 Yitskhok descreveu eventos que já haviam ocorrido; a partir dessa data, o autor começa a retratar os eventos no momento em que eles ocorriam. A capacidade de escrita, descrição e reflexões do diário retratam, em uma linguagem rica, o que o jovem sofrera:

O talento de Yitzhak é demonstrado no diário: sua linguagem rica, sua alta capacidade de expressão, sua sensibilidade ao ambiente e sua compreensão da realidade. Em uma linguagem poética e sensível, são descritos vivências, medos, reflexões e desejos de um menino do gueto. O diário está escrito em ídiche em 204 páginas de um pequeno caderno, parte a lápis e parte a caneta. O diário nos permite dar uma olhada especial no mundo dos judeus que lutavam por suas vidas no gueto dominado pelo medo da morte (YAD VASHEM).

Assim como Moshe Flinker, Yitskhok Rudashevski tinha um grande talento, mas foi para o centro de extermínio de Chelmno, como vários prisioneiros do Gueto de Lodz. Dos diários selecionados, apenas Hannah Hershkowitz conseguiu sobreviver, através de uma sequência de fatos, entre eles a habilidade de sua mãe para costurar, que foi aproveitada pelos nazistas. O Jornal The Jerusalem Post – Israel News publicou uma matéria sobre a trajetória de Hannah Hershkowitz:

Hannah Gofrit nasceu em 1935 na cidade de Biala Rawska, Polônia, filha de Hershel e Zisel Hershkowitz. Com a conquista nazista, Hannah foi proibida de frequentar a escola e seus pais a ensinaram em casa. A família de Hannah foi autorizada a viver fora do gueto estabelecido na cidade, pois sua mãe trabalhava como costureira para as forças alemãs. Os pais de Hannah conseguiram escondê-la com uma família polonesa, mas Hannah recusou e se juntou a eles se escondendo em um galpão subterrâneo de batatas. No final de 1942, os judeus da cidade foram deportados para Treblinka. A vizinha da família, Sra. Moshalkova, conseguiu obter documentos falsos para Hannah e sua mãe. O destino de seu pai permanece desconhecido. Por dois anos, as mulheres se esconderam no apartamento de Varsóvia da família Skowronek (mais tarde reconhecida como justa entre as Nações), ajudando seus socorristas o máximo possível. Eles foram proibidos de olhar pela janela ou usar sapatos, por medo de serem descobertos. Hannah e sua mãe foram salvas

durante um ataque da Gestapo quando uma das filhas as escondeu no sótão (The Jerusalem Post – Israel News²⁴).

Para sobreviver ao ataque dos nazistas, além de bastante ajuda, Hannah Hershkowitz precisou contar com a sorte muitas vezes, mas o encarceramento foi descrito em seus diários, que são bastante utilizados em salas de aula, com o título de: *Eu queria voar como uma borboleta*. Esse título nasce de um evento ocorrido no Natal:

No Natal, quando os Skowroneks receberam convidados, Hannah e sua mãe se esconderam em um armário. Dentro do armário escuro, Hannah se imaginou voando para espaços livres e abertos, como uma borboleta. Depois que seus documentos foram queimados no bombardeio de Varsóvia, as mulheres fingiram ser católicas polonesas devotas. Eles foram deportados para o campo de trabalho em Senftenberg, perto de Leipzig, onde foram empregados em uma fábrica da AEG. Quando o Exército Vermelho se aproximou, Hannah e sua mãe fugiram. Eles voltaram para sua cidade natal, onde descobriram que eram os únicos sobreviventes de toda a família. Eles partiram no dia seguinte para Lodz, onde Zisel se casou com Yosef Kupershmid, um sobrevivente do Holocausto cuja esposa e filha foram assassinadas. Um ano depois, o irmão de Hannah, Avraham, nasceu. Em janeiro de 1949, Hannah emigrou para Israel e se estabeleceu em Tel Aviv (The Jerusalem Post – Israel News).

Tornou-se mãe e avó de 3 filhos; seu livro foi traduzido em mais de 6 idiomas e é uma referência em materiais didáticos sobre a *Shoah*, principalmente para crianças entre 8 e 12 anos. O diário de Dawid Sierakowiak também é muito utilizado como material didático, por isso escolhido para a minha proposição no ensino de História. O autor nasceu em julho de 1924, com o pai marceneiro e sua irmã, morava em Lodz, na Polônia. Dawid foi um excelente aluno e um leitor que estudou mais de cinco idiomas.

O Gueto de Lodz teve seu início na primavera de 1940, mais de 160 mil judeus foram confinados em péssimas condições, faltavam eletricidade e água encanada, o gueto tinha uma alta taxa de mortalidade por doenças diversas e fome, mas os alemães aproveitaram os judeus que resistiram por quatro anos usando-os como mão de obra. O gueto onde Dawid Sierakowiak escreveu suas memórias possuía um líder controverso:

Mordechai Chaim Rumkowski, o polêmico e autoritário presidente do Judenrat, considerava o trabalho produtivo a serviço dos nazistas um fator essencial para a existência e a única esperança de sobrevivência. Para isso, erigiu um extenso sistema de produção em que judeus do gueto eram empregados em tarefas para os alemães, incluindo oficinas (resorts) em que também trabalhavam crianças e jovens. No entanto, a produção gerada foi

²⁴ Disponível em: <https://www.jpost.com/jewish-world/jewish-news/hannah-gofrit-flying-like-a-butterfly>. Acesso em 30 de junho de 2022.

considerada pelos nazistas apenas como uma pausa na tarefa de extermínio. Em janeiro de 1942, começaram as deportações de Lodz para o centro de extermínio de Chelmno, que usava caminhões de gás para esse fim. Rumkowski foi obrigado a preparar listas de deportados e organizar a concentração dos expulsos. As tentativas que ele fez para tentar diminuir seu número foram em vão. No final daquele ano, quase metade dos habitantes do gueto de Lodz havia sido morto. O extermínio dos habitantes do gueto e dos judeus na área continuou intermitentemente até janeiro de 1945 (YAD VASHEM²⁵).

Dawid Sierakowiak iniciou a escrita do seu diário em 1939, no final de junho. O seu diário, além de registrar as suas opiniões, medos, anseios, humor, desejos, possibilita um entendimento sobre tudo o que aconteceu através dos olhos de uma adolescente que estava próximo dos 15 anos de idade.

Além disso, ele relata detalhadamente as notícias da guerra, uma vez que começou a ser escrito em junho, possui as notícias até o início da Segunda Guerra, em setembro de 1939. A trágica vida que os judeus levavam em Lodz e o cotidiano desse gueto são descritos por Sierakowiak; além do sofrimento da irmã, as tensões com o seu pai, a deportação de sua mãe, o desespero para encontrar um emprego. Seu diário termina em abril de 1943, ele havia conseguido um emprego em uma padaria, entretanto já sofria de febre:

Dawid Sierakowiak morreu em 8 de agosto de 1943, provavelmente de tuberculose. Ele tinha acabado de completar 19 anos. Seu pai também sucumbiu às duras condições do gueto. Sua irmã Nadia sobreviveu até 1944, quando foi deportada para Auschwitz-Birkenau junto com os últimos habitantes do gueto até a morte. Pouco depois da guerra, o polonês gentio que possuía o apartamento antes de ser expropriado como parte do gueto retornou. Lá ele descobriu cinco cadernos, o que restava do diário de Sierakowiak. Hoje, os cinco cadernos fazem parte dos arquivos do Yad Vashem e do Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos. Embora incompletos, são um relato rico e revelador da vida no gueto de Lodz (ENCICLOPEDIA DEL HOLOCAUSTO – UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM²⁶).

Cada diário tem a capacidade de relatar o cotidiano, os sentimentos, os pensamentos, os medos, os desejos imediatos, a realidade desejada e a vivida; por isso a escolha dos diários como fontes para esse trabalho. São relatos diferentes de outras categorias de testemunhos, memórias ou romances. São os relatos mais íntimos e pessoais do seu escritor. A jovem Eva Heyman descreveu isto: “Querido diário, [...] você é meu melhor amigo e não devo guardar

²⁵ Disponível em: https://www.yadvashem.org/es/holocaust/about/ghettos/lodz.html#narrative_info. Acesso em 30 de junho de 2022.

²⁶ Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/article/dawid-sierakowiak>. Acesso em 30 de junho de 2022.

nenhum segredo de você” (HEYMAN, 1988, p. 28). O diário de Eva Heyman retrata a perspectiva de uma menina húngara judia de 13 anos, nele estão os seus segredos mais íntimos, e tem a capacidade de mostrar como era a vida da classe média na Hungria à beira da *Shoah*. Ela escreveu de 13 de fevereiro de 1944 até 30 de maio de 1944:

13 de fevereiro de 1944: completei treze anos, nasci na sexta-feira 13. [...] Da vovó Racz ganhei um casaco de primavera bege claro e um vestido de tricô azul marinho. Do meu pai um par de sapatos de salto alto. Até agora sempre usei apenas sapatos de salto baixo [...] Da Vovó Lujza, três pares de pijamas, uma dúzia de lenços coloridos e balas [...] Do Vovô, discos fonográficos do tipo que eu gosto. Meu avô comprou para eu aprender letras em francês, o que vai deixar a Ági [mãe de Éva] feliz, porque ela não fica feliz com meus registros escolares a não ser quando eu tiro uma boa nota em francês, porque um fotógrafo de notícias tem que ser bom em idiomas. Conheço bem o húngaro e o alemão, esqueci o romeno e estou começando a ser boa em francês. Faço muito atletismo, natação, patinação, ando de bicicleta e faço exercícios. [...] Eu Já escrevi o suficiente hoje. Você provavelmente está cansado, querido diário (HEYMAN, 1988, p. 23-28).

O diário de Eva mostra o cotidiano dos judeus húngaros como pano de fundo, enquanto evidencia a vida dessa criança tentando sobreviver; mas não apenas a sobrevivência, mostra sua rotina, seu cuidado com os familiares, como fazer uma festa de aniversário e até brincar com os amigos; uma jovem inteligente, capaz de olhar ao seu redor, tendo sua vida desfeita, perdendo seus direitos, sua segurança, seu lar, vivendo em um gueto e levada a Auschwitz. O diário demonstra um desejo ardente de viver, como Eva escreve várias vezes: “quero viver a todo custo” e “não quero morrer porque mal vivi”; uma jovem repleta de sonhos que se foi pelas mãos dos nazistas. Eva Heyman nasceu em 1931 em Nagyvárad, Hungria, e foi assassinada em 17 de outubro no campo de extermínio de Auschwitz-Birkenau em 1944.

As crianças foram privadas de sua identidade, de sua existência, de estudar, de brincar, de viver, um milhão e meio de crianças foram assassinadas durante a *Shoah*. Esses cinco diários aqui escolhidos serão no tópico seguinte separados para a compreensão de como os eventos da *Shoah* os acometeram, em guetos diferentes, em perspectivas distintas.

Entretanto, esse foi apenas o recurso que escolhi para categorizar e tornar compreensível a partir destes testemunhos, mas o ensino de História e os educadores podem encontrar muitas outras saídas com esse material. Ao encarar essas histórias, ensinando-as e compartilhando nas salas de aulas, podemos encontrar um caminho para a alteridade. Os estudantes vão lidar com a vida de crianças, de jovens, de adolescentes e entender o quanto a negação do Outro destruiu vidas ao longo da história. As tragédias que a *Shoah* proporcionou podem ser visualizadas pelos estudantes, mas como, ainda nesse contexto, esses jovens se apegaram à vida, à humanidade, à

esperança e tentaram sobreviver. Imaginaram sua caminhada futura. Quantas crianças imaginam “voar como uma borboleta” para fugir de suas realidades, de sua exclusão?

O ensino de História de Traumas Coletivos, a *Shoah*, em especial, promove esses debates.; não deve ser uma nota de rodapé ou mais um assunto no currículo didático. Os diários são documentos históricos importantes para dar voz às vítimas e uma ferramenta que o ensino de História pode aproveitar para se contrapor a esses espaços de negacionismos que se proliferam. O *site Metapedia*, fonte do aluno, pode ser combatido com as ferramentas adequadas. Nos diários podemos observar como era ser criança/jovem dentro de um campo de concentração, aprendendo através das experiências. Nas citações desses textos foram usados, de preferência, espaços e museus oficiais da memória da *Shoah*. O ensino, com a propagação da *internet*, cada vez mais está ligado a uma curadoria de fontes, papel hoje importantíssimo para o educador. Todos os capítulos possuem fontes para o curador, são alternativas que respondem duas questões centrais que nascem do chão da sala de aula.

3.2 Da vida antes dos nazistas aos extermínios: os testemunhos das crianças

Para relatar a experiências antes da chegada dos nazistas, a maior parte das crianças em seus diários descrevem sua vida, sua relação familiar e como viviam felizes. Hannah Hershkowitz, em livro escrito pela professora Naomi Morgerstein para relatar suas memórias, lembra:

Nasci em Polônia em 1935, junto com muitas outras famílias judias e pocas. Passei os primeiros anos da minha infância em uma Aldeia Biala Rawska em Polônia. Os judeus viveram muitos anos nas aldeias com os Polacos. Meus pais e eu vivíamos em uma casa na rua principal. Na frente de nossa casa havia uma outra família judia, os Neuman. Minha avó morava no centro da aldeia, ao lado do mercado e minhas tias em um bairro onde todos eram judeus. Meus melhores amigos eram meus vizinhos polacos, Marishka, Ianek e Basha. Gostava de jogar com eles as escondidas, e me escondia nos ramos de árvores do jardim que havia atrás da nossa casa. No extremo da aldeia corria um rio, no inverno quando a água do rio congelava nós patinávamos, fazíamos navegar barcos de papel e quando os lançávamos os perdíamos de vista. Todos os habitantes da aldeia gostavam de mim, eu era uma menina alegre, tinha o cabelo enrolado e as bochechas rosadas. Todos que me encontravam perguntavam como eu estava e me tocavam nos cachos. Eu sabia cantar e recitar muitas poesias; quando havia visitas em casa meus pais pediam para que eu cantasse diante de todos. Nem sempre eu queria. Muitas vezes preferia jogar com as outras crianças. Até que iniciou uma terrível guerra e perdi minha maravilhosa infância (HERSHKOWITZ *apud* MORGENSTERN, 1988, p. 4).

Pode-se observar que Hershkowitz guarda bem as memórias de sua infância, relatando suas experiências e alegrias, a vida de uma criança feliz que vivia normalmente junto aos poloneses. Moshe Flinker fala um pouco sobre sua vida antes dos nazis também:

Já faz algum tempo que quero anotar todas as noites o que tenho feito durante o dia. Mas, por várias razões, só consegui resolver isso esta noite. Primeiro, deixe-me explicar por que estou fazendo isso – e devo começar descrevendo por que vim aqui para Bruxelas. Nasci em Haia, a cidade da rainha holandesa, onde passei meus primeiros anos pacificamente. Eu fui para a escola primária e depois para uma escola comercial, onde estudei por apenas dois anos” (FLINKE, 1965, p. 19).

O diário de Dawid Sierakowiak inicia com sua chegada ao acampamento de verão, descrevendo que o fez nos primeiros dias; vai relatando também a expansão dos nazistas rumo à sua região:

Quarta-feira, 28 de junho de 1939. Kroscienko no Dunajec. Chegamos em segurança hoje ao acampamento de verão. Depois de um trem de quatorze horas, passeio e uma hora de ônibus, o jantar estava esperando em Kroscienko. A comida é excelente, abundante e saborosa. [...] Domingo, 2 de julho. Kroscienko no Dunajec. O primeiro dia chuvoso. Pingue-pongue, lendo, escrevendo. O jornal de hoje não é nada satisfatório, a situação em Gdansk está a tornar-se cada vez mais complicada. Jornais franceses e ingleses dizem que amanhã Hitler vai mesmo proclamar a anexação de Gdansk ao Terceiro Reich, mas duvido que ele se atreva agora. Os estadistas franceses voltaram a declarar que qualquer ataque à Polônia significa guerra com a França. [...] Quinta-feira, 6 de julho. Kroscienko no Dunajec. Um dia normal de acampamento. eu pratiquei a leitura de livros em inglês. Eu continuo tendo lembranças de casa (SIERAKOWIAK, 1966, p. 21).

Note que Sierakowiak, mesmo no seu acampamento, está acompanhando as notícias e a chegada dos nazistas. Cada um dos diários vai destacar a chegada e o início do horror para eles.

3.3 O impacto da ocupação nazi

A partir desse ponto, tem-se uma clareza como a chegada dos nazistas começa a mudar a vida de todos eles, mesmo em países diferentes e em locais distintos. Eva Heyman fala ao seu diário: “19 de março de 1944: Querido Diário: Você é a pessoa mais sortuda do mundo, porque não pode sentir. Você não pode saber que coisa terrível aconteceu conosco. Os alemães chegaram!” (HEYMAN, 1988, p. 57).

O diário de Eva possui uma personagem central chamada Márta Münzer, que é umas das melhores amigas da autora. Márta foi deportada para Polônia já em 1941, bem como cerca de 19.000 outros judeus que viviam na Hungria. O diário de Eva aponta o medo da jovem que ocorra com ela o que aconteceu com a família de Márta:

O governo estava se preparando para fazer algo terrível, e os judeus que não nasceram na Hungria seriam levados para a Polônia, onde um destino horrível estava reservado para eles [...] Então Ági [mãe de Éva] correu para a cidade, para os jornalistas, e eles lhe disseram que dezenas de milhares de pessoas como Márta e sua família foram levadas para a Polônia em um trem, sem bagagem e sem comida. Eles disseram que se a tia Münzer [mãe de Márta] se apressasse e se divorciasse, ela e Márta poderiam ficar. Mas eles não queriam se divorciar. E a Márta não queria ficar aqui sem o pai (HEYMAN, 1988, p. 31-32).

Com a presença dos nazistas, ela segue sentindo os medos e receios:

26 de março de 1944. [...] Querido diário, até agora não queria escrever sobre isso em você porque tentei tirar isso da cabeça, mas desde que os alemães estão aqui só penso em Márta. Ela também era apenas uma menina, e ainda assim os alemães a mataram. Mas eu não quero que eles me matem! Quero ser fotógrafa de jornal e, quando tiver vinte e quatro anos, me casarei com um inglês ariano, ou talvez até com Pista Vadas. Não vejo Pista desde que os alemães chegaram, mas nem penso nele, porque desde 19 de março a vida tem sido tão aterrorizante. Eu gostaria de ter pensado em Pista em vez de Márta (HEYMAN, 1988, p. 58).

Dawid Sierakowiak, nascido em Lodz, Polônia, em 1934, morreu no Gueto de Lodz, vítima de fome e doenças. Em seu diário, ele descreve o momento em que soube da entrada dos alemães em Lodz:

8 de setembro de 1939. Lodz foi ocupada! O início do dia foi tranquilo, tranquilo demais. À tarde, sentado no parque, fiz um esboço de um amigo. Então, de repente, a terrível notícia: Lodz se rendeu! Patrulhas alemãs circulam pela rua Piotrkowska. Medo, surpresa [...] enquanto isso, todas as conversas param, as ruas estão desertas, rostos e corações cobertos de desânimo, dureza e hostilidade (SIERAKOWIAK, 1966, p. 66).

Após a ocupação nazi, vieram os primeiros decretos, uma vez que, em toda a Europa, a perseguição à população judaica local começou imediatamente após a entrada dos invasores. Os judeus, muitas vezes, perdiam a cidadania e eram excluídos das instituições públicas. Os nazistas impuseram limitações estritas à atividade econômica e muitos judeus ficaram desempregados e miseráveis. No caso das crianças, o curso normal dos estudos foi alterado e,

frequentemente, ele foi totalmente interrompido. Além disso, muitos estudantes judeus foram forçados a sustentar suas famílias trabalhando ou contrabandeando. Nesse momento, pode-se observar os testemunhos:

7 de abril de 1944. Hoje eles vieram buscar minha moto. Quase causei um grande drama. Sabe, querido diário, fiquei com muito medo só porque os policiais entraram na casa. Eu sei que onde quer que eles vão, eles só trazem problemas. [...] Então, querido diário, eu caí no chão, agarrei a roda traseira da bicicleta e gritei todo tipo de coisa para eles: 'Que vergonha você levar bicicleta de menina! Isso é roubar!' [...] Um dos policiais ficou muito bravo e disse: "Só falta uma menina judia fazer tanto barulho quando a bicicleta é tirada dela. Os meninos judeus não podem mais ter bicicletas. Os judeus também não têm direito ao pão e não devem engolir tudo, mas deixar a comida para os soldados (HEYMAN, 1988, p. 71-73).

Em 1940, quando os alemães entraram na Holanda, faltavam mais dois anos para a formatura. Eles emitiram um decreto proibindo estudantes judeus de frequentar escolas com funcionários gentios professores ("arianos"), e assim fui impedido de terminar meu curso. A exclusão de judeus das escolas públicas é apenas uma de uma longa lista de restrições: eles foram forçados a entregar seus rádios, eles não foram autorizados a entrar nos filmes, etc. (FLINKE, 1965, p. 19).

Observa-se que tais testemunhos, de certa maneira, são representativos do que acontecia com as crianças, os adolescentes, todos em idade escolar. Abordar esse tipo de documentação pode ajudar os alunos presentes nas minhas salas de aula a pensarem como seria para eles lidar com tais possibilidades; enfim, atrocidades. Afinal, se a rede divulga, em *sites* revisionistas e negacionistas, que há exageros no número das mortes, apresentar um universo mais circunscrito – como esse do dia a dia dessas crianças judias –, pode ser uma das maneiras de se levar os alunos a pensarem sobre sua própria realidade. Ou seja: como seria se fosse retirado deles o direito de ir à escola ou de ter sua própria bicicleta retida, simplesmente pelo fato de serem considerados diferentes?

A saída metodológica escolhida considera essa parte emocional dos meus alunos, ou seja, a necessidade de trabalhar a empatia. Certa vez, ao ser perguntada se aquilo que se passou com os judeus poderia ocorrer de novo, Hédi Fried – vítima do nazismo, com passagem por distintos campos de trabalho forçado – destacou que

O que aconteceu uma vez pode acontecer de novo, não da mesma maneira, mas com resultados similares. Observando o curso da história, podemos concluir que basta uma geração para que as experiências do passado caiam no esquecimento [...]. As novas gerações precisam ser lembradas constantemente de antigos crimes. Aqueles que educam a nova geração, pais e professores, transmitem esse conhecimento a seus filhos e alunos com a ajuda de livros de

história, monumentos e museus. Mas a forma como isso é passado é muito importante. Se o conhecimento só é dirigido à mente, é logo esquecido. Ele também deve chegar ao coração, onde pode despertar aprendizado emocional. Percebemos o mundo tanto com a mente como com o coração (FRIED, 2020, p. 189-190).

Outros exemplos são possíveis de serem apresentados. Dentro dessa temática, encontram-se referências a Moshe Ze'ev Flinker, que nasceu em Haia, Holanda, em 9 de outubro de 1926 e foi finalmente assassinado no campo de extermínio de Auschwitz-Birkenau. Em 1942, depois que as polícias alemã e holandesa começaram a prender judeus para a deportação, ele fugiu com sua família para Bruxelas, na Bélgica, onde o jovem de 16 anos escreveu em seu diário:

24 de novembro de 1942. Durante o ano em que participei, as restrições aumentaram muito. [...] tivemos que entregar as bicicletas para a polícia. A partir desse momento fui para a escola de bonde, mas um ou dois dias antes do início das férias, os judeus foram proibidos de viajar de bonde (FLINKE, 1965, p. 19).

Hannah Hershkowitz nasceu em 1935 em Biala Ravska, na Polônia. Ela sobreviveu à guerra e em suas memórias registra que:

Eu tinha seis anos de idade. Era o primeiro dia de aula em setembro de 1941. [...] Marisha, minha melhor amiga, me convidou para ir à escola com ela. Nós nos encontramos de manhã e caminhamos junto com um monte de outras crianças. Chegamos à enorme porta ao lado da sentinela da escola. Marisha entrou e eu a segui enquanto o segurança a cumprimentava. Onde você está indo? ele perguntou-me. Para a escola, para a primeira série, eu disse com orgulho e continuei andando, mas o zelador bloqueou meu caminho.
— Não tu não.
— Mas eu já fiz seis anos, sério!
— Você é judia — disse ele — e os judeus não têm o direito de estudar. Judeus não são permitidos em nossa escola. Vá para casa!
[...] Marisha e os outros meninos correram para dentro do prédio.
[...] não chorei, mas pensei: sou judeu e não há lugar para mim. Fiquei lá até ver que não havia mais ninguém na frente da escola, exceto eu. O novo ano letivo havia começado, mas não para mim (HERSHKOWITZ *apud* MORGENSTERN, 1988, p. 12).

O diário de Rudashevki aborda o impacto da ocupação a partir dos direcionamentos para ir aos guetos:

A primeira grande tragédia. Pessoas andando acorrentadas às suas trouxas, arrastando-as pela rua. Pessoas caindo. Pacotes caindo. Na minha frente está

uma mulher curvada sob uma trouxa. Corda na rua. [...] eu não penso em nada: nem no que perco, nem no que acabou de ser perdido, nem no que me espera. Não vejo a rua, os pedestres, à frente; apenas me sinto terrivelmente cansado, sinto um insulto fervendo dentro de mim, uma dor. O portão do gueto já está aqui. Tiram minha liberdade, tiram minha casa, também as conhecidas ruas de Vilnius que tanto amo. Tiram de mim tudo o que gosto e apreciação (RUDASHEVSKI, 1973, p. 18-19).

Nota-se aqui, por esse fragmento de fonte, que não se trata da solução final, da saída fácil do *Metapedia* que foram as doenças que mataram os judeus. Esse documento revela a vida cotidiana anterior ao extermínio. Parece que, no caso acima, se pode trabalhar com a perspectiva das retiradas, paulatinamente, dos direitos. Há a possibilidade de se abordar com os meus alunos e tantos outros do ensino básico brasileiro sobre como eles reagiriam se ficassem frente a frente com tal situação e, ao fim, instigá-los a pensar outras realidades mais próximas da vivência deles, nas quais direitos são subtraídos diante de preconceitos socioeconômicos e raciais.

Os relatos, então, dão conta de que os judeus foram obrigados a usar uma estrela amarela para identificá-los. Esse estigma racial humilhante os segregava da sociedade e os tornavam alvos fáceis para a brutalidade. Em público, os judeus eram frequentemente perseguidos, espancados e humilhados na frente de todos. Yitskhok Rudashevski nasceu em Vilna (agora capital da Lituânia) em 1927 e faleceu em Ponary, 14 anos, Vilnius.

8 de julho de 1941. Eles emitiram um decreto declarando que a população judaica de Vilnius deve usar, na frente e nas costas, um círculo amarelo com a letra “J” dentro dele. Amanhece, olho pela janela e vejo os primeiros judeus em Vilnius usando distintivos. É muito doloroso ver como as pessoas olham para eles. Sinto como se o enorme pedaço de pano amarelo em seus ombros estivesse me queimando. Por muito tempo não consegui colocar. Isso me pesava como uma corcova, como se eu tivesse dois sapos em mim. Tenho vergonha do nosso desamparo. [...] Doe-me pensar que não há saída (RUDASHEVSKI, 1973, p. 25).

O diário de Eva destaca que, em 1º de maio de 1944, os judeus de Nagyvárád entraram no próximo estágio da perseguição antijudaica – o fechamento dos guetos. Eles foram forçados a sair de suas casas rapidamente, deixando a maioria de seus pertences para trás, e em guetos em condições extremamente apertadas e desumanas:

1º de maio de 1944. Pela manhã Mariska [empregada doméstica da família] invadiu a casa e disse: 'Você viu os avisos?' Não, não tínhamos, não podemos sair, exceto entre as nove e as dez! [...] porque estamos sendo levados para o gueto. Mariska começou a fazer as malas [...] Mariska leu no aviso que podemos levar uma muda de roupa íntima, as roupas do corpo e os sapatos dos pés [...] Querido diário, a partir de agora estou imaginando tudo como se

fosse realmente um sonho. [...] Eu sei que não é um sonho, mas não consigo acreditar em nada. [...] Ninguém diz uma palavra. Querido diário, nunca tive tanto medo (HEYMAN, 1988, p. 82-83).

Yitzhak, que nunca deixou de examinar a si mesmo e a dura realidade que o cercava, escreveu em seu aniversário de 15 anos dentro dos muros do gueto:

Quarta-feira, 10 de dezembro. De repente me lembrei que hoje é meu aniversário. Hoje completei quinze anos. Você não sente ao menos como o tempo foge, ele, o tempo, corre adiante sem ser visto, e de vez em quando você acorda, como eu hoje, por exemplo, e vê que dias, meses passam, que o gueto não é um momento doloroso e agonizante de um sonho, que desaparece instantaneamente, mas é um grande pântano, em que se desperdiçam dias e semanas.... Parece-me que tenho uma vida normal, mas muitas vezes sinto uma pontada no coração. Porque apesar de tudo eu poderia viver melhor. É verdade que todos os dias devo ver a porta do gueto construída, mas eu deveria ver melhor na minha vida o beco único, o número de pátios entupidos? (RUDASHEVSKI, 1973, p. 78).

Seguem os relatos possíveis de serem trabalhados em sala de aula: Eva Heyman, 13, Nagyvárad, Hungria, escreve:

Em 31 de março de 1944, hoje deram a ordem de que a partir de agora todos os judeus devem usar um remendo amarelo em forma de estrela. O pedido diz o tamanho exato que deve ser e que deve ser costurado sobre todas as roupas externas, jaquetas ou casacos (HEYMAN, 1988, p. 29-30).

Quando eu estava indo para a casa da vovó Lujza me deparei com pessoas usando a estrela amarela. Eles estavam tão tristes, andando de cabeça baixa. [...] eu vi o Pista Vadas [um amigo]. Como ele não me viu, eu o cumprimentei. Eu sei que não é certo uma menina cumprimentar um menino primeiro, mas não importa se o comportamento de uma menina com uma estrela amarela é apropriado ou não. 'Caramba, Eva', ele me disse, 'não fique bravo, eu nem tinha visto você. A estrela é maior que você', disse ele sem rir e com uma expressão muito sombria (HEYMAN, 1988, p. 68-70).

Ou seja, esse tipo de material didático pode ser utilizado em sala de aula para demonstrar o cotidiano desses indivíduos bem antes de serem lançados em confinamentos. Contudo, há também relatos do período nos guetos. Afinal, muitos dos que viviam na Europa Oriental foram forçados a abandonar suas casas e pertences e foram internados em guetos, áreas dentro de vilas e cidades que lhes foram designadas como local de residência e onde foram confinados como verdadeiros prisioneiros. Famílias inteiras estavam amontoadas uma ao lado da outra em espaços apertados e condições extremamente desumanas. Esses relatos, apresentados acima, serão usados no audiolivro, sendo lidos por diferentes crianças brasileiras e gravados para que os meus alunos possam ter acesso através de mídias.

3.4 O cotidiano dos guetos

Assim, o material segue destacando a vida nos guetos, onde a população judaica, em áreas sob controle nazista, vivia em constante medo de maus-tratos, saques e deportação para os campos, o que significava morte quase certa. Moshe Flinker, de 16 anos, que vivia em Bruxelas na época, escreve:

Ontem à noite, meus pais e eu estávamos sentados à mesa. Era quase meia-noite quando de repente ouvimos a campainha: todos estremeçemos. Acharmos que tinha chegado a hora de ser deportado. O nosso medo deveu-se ao facto de, há alguns dias, os habitantes de Bruxelas terem sido proibidos de sair depois das 9 horas porque a 31 de dezembro morreram três soldados alemães. Se não fosse o toque de recolher, poderia ter sido alguém perdido e batendo à nossa porta. Minha mãe já tinha colocado os sapatos para atender a ligação, mas meu pai disse que era melhor esperar até ouvirmos um segundo toque. Graças a Deus não tocou novamente e tudo permaneceu quieto. Só ficou o medo e meus pais ficaram muito nervosos o dia todo (FLINKER, 1965, p. 58-59).

Mais uma vez, é Eva Heyman, 13 anos, Nagyvárad, Hungria, que descreve sua situação por trás das paredes:

10 de maio de 1944. Querido Diário, estamos aqui há cinco dias, mas, palavra de honra, parecem cinco anos. Eu nem sei por onde começar, porque tantas coisas horríveis aconteceram desde a última vez que escrevi para você. [...] Eles terminaram a cerca e ninguém pode entrar ou sair do gueto. Os arianos que viviam neste setor da cidade saíram nos últimos dias para liberar o local para os judeus. A partir de agora, querido jornal, não estamos em um gueto, mas em um campo que também é um gueto, e em cada casa colocaram um aviso que diz exatamente o que não podemos fazer. [...] Na verdade tudo é proibido, mas o mais assustador é que a punição para qualquer coisa é a morte. Não há diferença entre as ações proibidas: não importa parar nas esquinas, bater em criança, roubar comida ou escrever cem vezes a declinação de verbos irregulares, como era costume na escola. A punição, tanto a mais leve quanto a mais severa, é a morte. A verdade é que não se esclarece se também se aplica a crianças, mas acho que sim (HEYMAN, 1988, p. 89).

Assim, observa-se que a utilização desse material foi o que pensei para abordar na aula do Ensino Médio como forma de combater aos revisionismos negacionistas propagados pela *internet*. Os relatos aqui instrumentalizados como fontes históricas, memórias daquele momento, esclarecem o quanto os nazistas exerciam controle estrito sobre alimentos e remédios. As rações de comida permitidas por pessoa eram desumanas. Na Polônia, por exemplo, eram menos de 10% da necessidade diária mínima. Muitos judeus morreram de

doenças, fome e exaustão, uma condição que recebeu o terrível nome de “doença do gueto”. Dawid Sierakowiak, 17 anos, Lodz, Polônia, destacava:

24 de maio de 1941. Estou desesperadamente com fome porque não há vestígios do pequeno pão que eu deveria comer até quinta-feira. Consolo-me com o pensamento de que não sou o único nesta situação terrível. Quando recebo minha ração de pão, tenho dificuldade em me controlar. Às vezes me sinto tão fraco que preciso comer o que tenho, e então minha pequena fatia de pão desaparece antes que a próxima ração chegue e minha tortura cresça. Mas o que eu posso fazer? Não há saída. Aparentemente nosso túmulo está aqui. [...] A única coisa que importa para mim é que haja sopa na minha oficina (SIERAKOWIAK, 1966, p. 94).

Os mortos e moribundos eram uma ocorrência diária nos guetos e era inevitável que isso afetasse as crianças. Dessa forma, também podemos utilizar esse tipo de fonte para destacar essa parte.

23 de agosto de 1941. Hoje fiquei chocado ao saber da morte de nosso antigo vizinho do prédio, Sr. Kamusiewicz. Acredito que seja a primeira morte a ocorrer no gueto que me causou uma depressão tão profunda. O homem, um verdadeiro atleta antes da guerra, morreu de fome. Seu corpo de ferro não sofreu nenhuma doença, mas foi emagrecendo cada vez mais, até adormecer para nunca mais acordar (SIERAKOWIAK, 1966, p 121).

Nesse sentido, a vida no gueto tornou-se uma luta constante pela sobrevivência. A falta de mercadoria logo tornou o dinheiro sem sentido. As restrições absurdas impostas pelos nazistas resultaram na criação de um mercado paralelo para todos os produtos necessários à vida: alimentos, remédios e fontes de energia para aquecimento. Yitskhok Rudashevski, Vilnius, destacava:

Meu pai volta a trabalhar no depósito de munição. Está cheio de gente e fumaça. Como tantos outros, vou pegar lenha. Quebramos portas e pisos e pegamos a madeira. Alguém tenta tirar de outra pessoa; brigam por um pedaço de madeira: é o primeiro efeito dessas condições de vida no ser humano. As pessoas se tornam mesquinhas e cruéis. [...] Muitas vezes vou trabalhar com meu pai e caminho pelas ruas de Vilnius. O grupo de homens vai para os depósitos de munição... À tarde eu volto com eles para o confinamento do gueto (RUDASHEVSKI, 1973, p. 34-35).

Eles não nos consideram humanos, apenas gado para ser trabalhado ou morto. Ninguém sabe o que aconteceu com os judeus deportados de Lodz. Ninguém pode ter certeza de nada hoje. Eles perseguem os judeus de todo o Reich (RUDASHEVSKI, 1973, p. 90-95).

3.5 Esperanças e sonhos

O material apresentado também pode ser usado como fontes, em sala de aula, para abordar a ideia de esperanças e os sonhos de um futuro melhor; enfim, a questão da empatia. Observa-se, no texto de Eva Heyman, 13 anos, Nagyvárad, Hungria:

30 de maio de 1944

[...] querido diário, não quero morrer; quero viver exatamente porque isso significa que serei a única pessoa aqui autorizada a assinar. Esperaria ou terminaria a guerra em algum porão, ou sem teto, ou em algum recanto secreto. Deixaria até que o gendarme vesgo, aquele que atirou na farinha, me beijou, me disse que não me mataram, só que me deixaram viver. [...] Não consigo mais escrever, querido diário, lágrimas escorrem pelos meus olhos, estou concorrendo a Mariska... [fim do diário] (HEYMAN, 1988, p. 104).

Eva foi capturada pelos nazistas junto com seus avós e foi enviada para o campo de extermínio de Auschwitz-Birkenau, onde foi assassinada. Ela tinha 13 anos. Apesar das severas dificuldades que as crianças judias enfrentaram, muitas delas nutriam esperanças e sonhos para o futuro. Muitos desses desejos foram expressos em seus diários, desenhos e poemas. Avraham Koplowicz, nascido em Lodz em 1930, viveu em Lodz durante a guerra e foi deportado para o campo de extermínio de Auschwitz, onde foi assassinado. Em seu caderno de poesias, encontramos o seguinte relato:

Um Sonho de Avraham Koplowicz
 Quando eu crescer e chegar aos 20 anos,
 Sairei para conhecer o mundo mágico.
 Eu vou fazer isso sentado em um pássaro motorizado,
 Vou subir e voar alto no espaço.
 Eu posso flutuar, voar pelo ar, ficar suspenso
 Sobre o belo mundo distante.
 Eu voarei alto acima dos rios e do oceano.
 Para o céu subirei e alcançarei minha plenitude,
 Uma nuvem, minha irmã; o vento, meu irmão. [...]. (Arquivo Yad Vashem O.48/47. B.1).

Os recursos que podem ser extraídos, trabalhados e problematizados dessas fontes que partem de testemunhos escritos em diários por crianças que vivenciaram todo o horror nazi são inúmeros. Aqui apresento algumas possibilidades. Compreendo que essas são interessantes porque aproxima a realidade das crianças/adolescentes, de grupos humanos que passaram pela situação da *Shoah* e que, à época, possuíam as mesmas idades dos meus alunos atuais. Tais diários seriam, sobretudo quando retomados, exemplos do antes e o durante o processo ao qual aqueles indivíduos foram submetidos. A ideia do audiolivro com crianças da mesma idade

recitando esses depoimentos pode ajudar na contraposição aos revisionismos negacionistas e, penso eu, desenvolver mais empatia entre os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O “fascismo” adapta-se a tudo porque é possível eliminar de um regime fascista um ou mais aspectos, e ele continuará sempre a ser reconhecido como fascista.

Umberto Ecco, 1995.

Esta dissertação começou a ser escrita em 2020, fruto de toda a minha formação acadêmica e de pesquisas intensas realizadas por todos esses meses; o ano marcava uma forte tensão política no Brasil e discussões na *internet* sobre conceitos como nazismo e fascismo. O historiado do tempo presente deve compreender as problemáticas que estão latentes em seu tempo, com a capacidade de “estranhamento”, para formular as melhores questões e buscar horizontes para a consciência histórica (ROUSSO, 2016, p. 35). Segundo Rüsen (2006), a consciência histórica sedimenta o conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro.

Três anos depois as considerações finais estão sendo escritas, a presença de atos de negacionistas e apoio ao nazismo seguem observáveis em todo o mundo. No Brasil, em março de 2023, um professor de rede estadual de Santa Catarina demonstrou apoio ao nazismo e a Hitler durante o uma aula de História dizendo ter uma “admiração por Hitler”; o mesmo professor, por mensagem, afirmou que: “Hitler foi melhor que Jesus²⁷”.

Some-se a isto, a prisão de um jovem de 17 anos em fevereiro de 2023, detido por atirar bombas caseiras do tipo coquetel *molotov* em duas escolas enquanto usava uma braçadeira com uma suástica. Ariel Gelblung, Diretor de Fundação Judaica, observou a o ressurgimento de grupos neonazistas no Brasil²⁸. Casos como esses cresceram bastante nas escolas brasileiras nestes últimos anos²⁹.

Claro está que é preciso falar e ensinar sobre o Holocausto no Brasil. A negação do fato é notória e ameaçadora nas aulas de História; a *Shoah* não pode ser tratada como uma nota de rodapé, esses eventos colocam em risco grupos com alta vulnerabilidade social dentro do contexto nacional, além de naturalizar as demonstrações de ódio. Discutir essa temática no tempo presente é revisitar lugares na memória, combater discursos de ódio e fazer com que as ameaças não sejam naturalizadas.

²⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2023/03/16/professor-que-elogiou-hitler-em-escola-de-sc-e-afastado-por-mais-60-dias-diz-educacao.ghtml>

²⁸ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c9wdd7kx1n8o>

²⁹ Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/neonazismo-avanca-nas-escolas-do-brasil-veja-casos-recentes-que-sinalizam-isso-1.2774067>

Não obstante, problematizar a *Shoah* é primordial, no meu caso, tive algumas oportunidades de pensar sobre os eventos traumáticos junto com os meus alunos; levá-los à reflexão sobre os traumas coletivos sempre foi um objetivo pedagógico. Quando um aluno elevou os nazistas à condição de “demônios” durante uma aula, demonstrei que os nazistas eram homens comuns. Para tal, utilizei três recursos para combater essa concepção: o primeiro deles foi o cinema, compreendendo que a produção fílmica é “um recurso que permite produzir leituras sobre o passado e para construção do saber histórico” (RANZI, 1998, p. 69). Portanto, o filme *Good* teve a capacidade de inserir a turma no dia a dia que foi permitindo um homem da alta sociedade alemã aceitar as ideias nazistas, até praticá-las e defendê-las, remetendo ao que fala Marc Ferro: “assim como todo produto cultural, toda ação política, toda indústria, todo filme tem uma história que é História, com sua rede de relações” (FERRO, 1992, p. 17).

Além disso, textos historiográficos demonstram o que Enzo Traverso classifica de *radicalização progressiva dos indivíduos*, o processo pelo qual esses atores promoveram a morte de vários judeus e como foram se transformando em máquinas de destruição (TRAVERSO, 2012); exemplificando essa radicalização através de soldados que nunca haviam estado em uma guerra e o Batalhão de Polícia da Reserva 101, de Hamburgo, composto por uma parte de homens relativamente idosos, muitos aposentados, que, a serviço do nazismo, passaram a normalizar o extermínio em massa durante as operações. Tais homens não eram obrigados a realizar esses extermínios, concluindo a questão através dos testemunhos de dois grandes expoentes que sobreviveram à *Shoah* para demonstrar as consequências que sofreram as vítimas desses homens comuns.

Em outra aula, um aluno negou a *Shoah* usando como fonte um *site* negacionista. Como professor de História, apenas negar a legitimidade do *site* não é o bastante; informações como as que o *site* possuía estão presentes em diversos *blogs*, redes sociais, isto é, por todo o espaço digital. Então, examinar as possibilidades de ensinar os traumas coletivos através da *internet* tornou-se um objetivo, mas, para tal, uma curadoria de conteúdos permeou todo o segundo capítulo. A filmografia esteve presente com um dos clássicos, que é o *Shoah* (1985), de Claude Lanzmann, que possui nove horas e meia de depoimentos pessoais de sobreviventes dos campos de concentração de Auschwitz, Sobibor, Treblinka e do Gueto de Varsóvia.

Assim como os museus digitais, o Yad Vashem, instituição formada em 1953, tem por objetivo “proteger a memória do passado e dar seu significado ao futuro”, com, no campo da documentação, o acervo de 72.000 milhões de páginas, 300.000 fotografias e 23.000 objetos, que tem o objetivo de tornar os pesquisadores e visitantes conhecedores da história do *Shoah* (SILVA; SCHURSTER, 2016).

No Brasil, o Museu do Holocausto de Curitiba tem feito diversas ações por meio de plataformas digitais como o – *YouTube* e o *Zoom* –, promovendo múltiplos debates, *lives*, materiais diferentes com a finalidade de ofertar instrumentos pedagógicos sobre a *Shoah*. Por essas fontes, o combate ao negacionismo é possível; não obstante, o campo da arte é uma outra forma de representação da *Shoah* que merece destaque, como exemplo, os poemas, como os de Paul Celan (1920-1970), Anda Amir-Pinkerfeld (1902-1981), B. Janusz Korczak Abraham (1878-1942), as artes, a arquitetura, como o Museu Judaico em Berlim, e ainda histórias em quadrinhos, como os trabalhos de Art Spiegelmann (*Die Maus*).

Portanto, essas são algumas alternativas possíveis para demonstrar aos alunos do ensino básico, através de diferentes suportes (filmes, museus, poemas, relatos, testemunhos etc.), que há fontes possíveis de comprovarem a existência do Holocausto e que o trabalho do historiador especializado se torna o mais afiançado possível para combater esses negacionismos. As questões dos alunos, através desses meios, trouxeram um efeito contundente, levando a discussões sobre a negação da alteridade, do Outro, que ocorre de diversas formas, como destaca o historiador Peter Gay: “seja nação, província, ou cidade, seja religião, classe ou cultura – quanto maior o amor por si mesmo, maior o direito de odiar o Outro” (GAY, 1995, p. 76).

As formas de realizar perguntas para essas fontes são diversas, cabe ao historiador que se propõe a analisar os fatos e seus significados poder contrapor os testemunhos com outras fontes para tentar compreender os fatos vividos. Reconstituir a dimensão da tragédia sem os relatos dos sobreviventes seria uma tarefa árdua e que dificilmente seria alcançada. Os testemunhos constituíram-se em fontes que procuram responder lacunas da história que foram apagadas pelos repressores. Para tal, a proposição foi de construção de um audiolivro que mostre como a vida de algumas crianças foi totalmente transformada pela atuação dos nazistas.

Os diários dessas crianças, separados por momentos que viveram em comum desde a chegadas dos nazistas até o cotidiano nos guetos e campos de concentração, com crianças brasileiras lendo os trechos dos diários, permitem que, através desse recurso digital, a empatia seja percebida na sala de aula, o que representa um caminho para, através do ensino de História, construir uma sala de aula, escola e talvez uma sociedade que use a alteridade como fundamento. A luta para que o Holocausto não se repita é permanente. Esperamos ter contribuído.

REFERÊNCIAS

FONTES

FLINKER, Moshe, *Young Moshe's Diary: The Spiritual Torment of a Jewish Boy in Nazi Europe* (El diario del joven Moshe: El tormento espiritual de un joven judío en la Europa nazi), **Yad Vashem**, Jerusalén, 1965.

HEYMAN, Eva, *The Diary of Eva Heyman* (El diario de Eva Heyman), **Shapolsky Publishers**, Nueva York, 1988.

La vida de los niños judíos durante el Holocausto a través de sus diarios Israel: **Yad Vashem – Escuela Internacional para el Estudio Del Holocausto**.

LEVI, P. *É isto um homem?*. (L. Del Re, Trad.). Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

_____. *Os Afogados e os Sobreviventes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. *A trégua*. Trad. Marco Lucchesi. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MORGENSTERN, Naomi, *I Wanted to Fly Like a Butterfly* (Quería volar como una mariposa), **Yad Vashem**, Jerusalén 1998.

RUDASHEVSKI Yitskhok, *The Diary of the Vilna Ghetto* (El diario del gueto de Vilna), **Ghetto Fighters House and Hakibutz Hameuchad Publishing House**, 1973.

SIERAKOWIAK, Dawid, *The Diary of Dawid Sierakowiak: Five Notebooks from the Lodz Ghetto* (El diario de Dawid Sierakowiak: Cinco cuadernos del gueto de Lodz), Nueva York: Oxford University Press, 1996.

Siete poemas, siete pinturas: guía didáctica para el análisis de una selección de poemas sobre el **Holocausto Israel: Yad Vashem – Escuela Internacional para el Estudio Del Holocausto**.

WIESEL, Elie. *A noite*; Tradução Irene Ernest Dias. 3º ed. – Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. W. *Educação e Emancipação*. IN: *Educação após Auschwitz*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terro, 1995.

AGAMBEN, G. *O que resta de Auschwitz: O arquivo e o testemunho*. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *Homo sacer: O poder soberano e vida nua*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1995.

ALEM, Nathalia. Apropriações in: FERREIRA, Marieta & OLIVEIRA, Margarida (Coordenadoras). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

ALONSO, Nicolás. **Quem quer se vestir de Anne Frank no Halloween?** Madrid, Espanha, 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/19/internacional/1508433766_582127.html Acesso em 17 de Abr. de 2022.

ARAÚJO, George Zeidan. Ler, pesquisar e escrever história em tempos de internet: desafios e possibilidades. **Revista Tempo e Argumento**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 151-164, set. 2014. ISSN 2175-1803.

ARENDDT, Hannah. Eichmann em Jerusalém: Um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: **Companhia das Letras**, 1999.

BAER, Alejandro. **Holocausto, Recuerdo y representación**. Editora Losada. 1ª ed, mayo de 2006; Madrid, p. 36.

BAUER, Caroline Silveira; NICOLAZZI, Fernando Felizardo. O historiador e o falsário: Usos públicos do passado e alguns marcos da cultura histórica contemporânea. **Varia história**, Belo Horizonte, v. 32, n. 60, p. 807-835, dez. 2016.

BAUER, Yehuda. **Reflexiones sobre el holocausto**. Jerusalén: E. D. Z. NativEdiciones, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BENSOUSSAN, George. **Auschwitz em héritage? D'un bon usage de la mémoire**. Paris: Mille et Une Nuits, 1998.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BITTENCOURT, Circe. 2008. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2ª ed., São Paulo, Cortez, 408 p.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez, 2011. FERRO, Marc. "A dupla acolhida para a Grande Ilusão" in: *Cinema e história*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Bolsonaro diz não ter 'dúvida' de que nazismo era de esquerda. **G1. Portal de notícias**, 2020. <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/04/02/bolsonaro-diz-nao-haver-duvida-de-que-nazismo-era-de-esquerda.ghtml> Acesso em: 11/07/2020 às 01 hora e 45 minutos.

BROWNING, Christopher R. **Ordinary Men: Reserve Police Battalion 101 and the Final Solution in Poland**. Nova York. 1992.

CALDO, P.; & SCALONA, E. (2011). Debates: Das prescrições às práticas de ensino da disciplina "última ditadura militar" nas escolas secundárias. **Análise de casos para pensar a atual reforma curricular**. *Clio & Associados. A História Ensinada*, 1 (15), 235–255. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i15.1703>.

COHEN, Daniel; ROSENZWIEG, Roy. **Digital History: a guide to gathering, preserving, and presenting the past in the web**. Disponível em: <http://chnm.gmu.edu/digitalhistory/>; Acesso em 11/07/2020 às 02 horas e 55 minutos.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 19-34, 2013.

El Holocausto en Documentos: Selección de Documentos sobre la Destrucción de los Judíos de Alemania y Áustria, Polonia y la Unión Soviética. Jerusalén: **Yad Vashem, 1996**.

EVANS, Richard J. Terceiro Reich na história e na memória: novas perspectivas sobre o nazismo, seu poder político, sua intrincada economia e seus efeitos na Alemanha do pós-guerra. São Paulo: **Planeta do Brasil**, 2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes (org.) **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000.

_____. Testemunho in: FERREIRA, Marieta & OLIVEIRA, Margarida (Coordenadoras). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

FERREIRA, Marieta; & FRANCO, Renato. **História: reflexão e ensino**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

FERRO, Marc. “A dupla acolhida para a Grande Ilusão” in: **Cinema e história**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FINCHELSTEIN, Frederico. **El Canon del Holocausto**. Buenos Aires: Prometeo, 2010.

FEIERSTEIN, D. **El concepto de genocidio y la “destrucción parcial de los grupos nacionales” Algunas reflexiones sobre las consecuencias del derecho penal en la política internacional y en los procesos de memoria**. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales y Universidad Nacional Autónoma de México Nueva Época, Año LXI, núm. 228. septiembre-diciembre de 2016. pp. 247-266. ISSN-0185-1918.

FRANK, Anne. **O Diário de Anne Frank**. 45 ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Editora: Imago, 1987.

FRIED, Hédi. **Perguntas que me fazem sobre o Holocausto**. WMF Martins Fontes. 2020.

FRIEDLÄNDER, Saul. **Introduction**. In: _____ (org.) Probing the limits of representation: Nazism and the “Final Solution”. Cambridge (MA); Londres: Harvard University Press, 3ª ed, 1996.

FUKS, B. B. **A cor da carne**. In: RUDGE, A. M. (org.) Traumas. São Paulo: Escuta, 2006.

GAY, Peter. O cultivo do ódio. **São Paulo: Companhia das Letras**, 1995.

GARRIDO VILARIÑO, Xoán Manuel (2020). Os nazis non eran monstros»: metodoloxía de ensino do Holocausto. **Revista Galega de Educación**, (76), pp. 58-60. ISSN: 1132-8932.

GOLDHAGEN, Daniel Jonah. Os carrascos voluntários de Hitler: o povo alemão e o Holocausto. Trad. Luís Sérgio Roizman. São Paulo: **Companhia das letras**, 1997.

GUTMAN, Israel. **Holocausto y Memoria**. Jerusalén: Centro ZalmanShazar de Historia Judia, 2003.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2013.

HILBERG, Raul. *The Destruction of the European Jews*. Student Edition. New York: Holmes & Meier, 1985.

HUYSSSEN, Andreas. **Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória**. Rio de Janeiro: Contraponto: Museu de arte do Rio, 2014.

INGRAO, Christian. **Crer e destruir: os intelectuais na máquina de guerra da SS nazista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

JASPERS, Karl. **El problema de la culpa: sobre la responsabilidad política de Alemania**. Madrid: Paidós, 1998.

JUDT, Tony. **Pós-Guerra: uma história da Europa desde 1945**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

KEMPLER ZEL, Sönke; WELTZER, Harald. **Soldados – Sobre Lutar, Matar e Morrer**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

KLEMPERER, Victor. *LTI: a linguagem do Terceiro Reich*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

KLÜGER, R. **Weiter leben**. Eine Jugend. Frankfurt/M.: DTV. 1994.

LACAPRA, Dominick. **Historia e memoria después de Auschwitz**. Buenos Aires: Prometeo Libros. 2009.

_____. **Escribir la historia, escribir el trauma**. Buenos Aires: **Nueva Visión**, 2005.

LANZMANN, Claude. **Shoah: vozes e faces do holocausto**. Prefácio de Simone de Beauvoir. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LESSA FILHO, Ricardo. Shoah de Claude Lanzmann: **entre a memória da dor e a radicalidade da morte nos campos nazistas**. Revista Digital de Cinema Documentário. Doc On-line, n. 24, setembro de 2018, www.doc.ubi.pt, pp. 270-293. DOI: 10.20287/doc.d24.ac04.

LEVI, Giovanni. **O trabalho do historiador: pesquisar, resumir, comunicar**. In: **Revista Tempo**, V. 20, p. 1–20, 2014.

LÉVINAS, E. **Entre nós. Ensaio sobre a alteridade**. 2 ed. Petrópolis: Vozes. 2005.

LEWIN, Helena. **Intolerância e Holocausto na sala de aula: como estudar e ensinar**. Rio de Janeiro: **6ª Jornada Interdisciplinar sobre o ensino do Holocausto**, 2008.

LOWE, Keith. **Continente selvagem: o caos na Europa após a Segunda Guerra Mundial**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

LUCCHESI, Anita. A história e historiografia digital: diálogos possíveis em uma nova esfera pública. In: **Simpósio Nacional de História: Conhecimento Histórico e Diálogo Social, XXVII, 2013**, Natal. Anais eletrônicos... Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: Acesso em: 06 de agosto de 2020.

_____. **Digital history e storiografia digitale: estudo comparado sobre a escrita da história no tempo presente (2001-2011)**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Rio de Janeiro.

MALTZ, Bina. **Fuga da morte: o hino do Holocausto**. Revista do instituto cultural judaico Marc Chagall v.5 n.1 (jan-jun) 2013.

MALERBA, Jurandir: Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História? Uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre Public History. **Revista História da Historiografia**. Ouro Preto, n. 15, Agosto/2014, p. 27-50. doi: 10.15848/hh.v0i15.692.

MAYNARD, Dilton C. S. Memórias do Segundo Dilúvio: uma Introdução à História da Internet. **Cadernos do Tempo Presente**. Edição número 04, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/tempo/article/view/2721/2374>. Acesso em 10/07/2020 às 16 horas e 50 minutos.

METAPEDIA. **Enciclopédia Eletrônica**. Disponível em: www.metapedia.org. Acesso em 11/07/2020 às 02 horas e 52 minutos.

MILMAN, Luis. **Negacionismo: gênese e desenvolvimento do genocídio conceitual. In: Neonazismo, Negacionismo e Extremismo Político**. Rio Grande do Sul: Editora da UFRGS, 2000.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. **Ensino de História: saberes em lugar de fronteira**. In: _____. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

MORAES, Luís Edmundo de Souza. O negacionismo e o problema da legitimidade da escrita sobre o passado. Anais do XXVI **Simpósio Nacional de História**, 2011.

NASCIMENTO, J. C. **Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula**. Fênix – Revista de História e Estudos Culturais Abril/ Maio/ Junho de 2008 Vol. 5 Ano V nº 2 ISSN: 1807-6971.

NORA, Pierre. “**Entre memória e história: a problemática dos lugares**”. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, n. 10. São Paulo, dez.-1993.

PALMQUIST, H. **Questões sobre genocídio e etnocídio indígena: a persistência da destruição**. Belém, PA, 2018. Dissertação de Mestrado em Antropologia, da Universidade Federal do Pará, 2018.

PEIXOTO, A. G. O uso de metodologias ativas como ferramenta de potencialização da aprendizagem de diagramas de caso de uso. **Periódico científico outras palavras**. Brasília, v.12, n. 2, 2016. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao5/article/viewFile/718/604> Acesso em 11 de julho de 2020.

PEIXOTO, Mariana. Brasil lidera ranking de lives no Youtube. **Correio Brasiliense**, 2020. Disponível em: https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2020/06/06/interna_diversao_arte,861694/brasil-lidera-o-ranking-mundial-de-lives-no-youtube.shtml . Acesso em: 11/07/2020 às 01 hora e 50 minutos.

PETTERSON, David. Flinker, Moshe (Zev). Disponível em: <https://www.encyclopedia.com/arts/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/flinker-moshe-zev>. Acesso em 02 fevereiro 2023.

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

RANZI, Serlei Maria Fischer. **Cinema e aprendizagem em História**. História e Ensino, 1998.

Revista Veja. Editora Abril, 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/pandemia-transforma-plurall-na-maior-plataforma-de-ensino-digital-do-pais/> >. Acesso em: 11/07/2020 às 01 hora e 45 minutos.

ROCHA, Helenice. Aula de história: que bagagem levar? In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, pp.81-104, 2009.

ROSENZWEIG, Roy. Not a Simple Task: Professional Historians Meet Popular Historymakers. **The Public Historian**, v. 22, n. 1, p. 35-38, 2000.

ROUDINESCO, Elizabeth. **A Parte obscura de nós mesmos: Uma História dos perversos**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2008.

ROUSSO, Henry. **A última catástrofe: a história, o presente, o contemporâneo**. Trad. Fernando Coelho e Fabrício Coelho. Rio de Janeiro: FGV, 2016.

RÜSEN, Jörn. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Tradução Marcos Roberto Kusnick. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul./dez. 2006.

SARLO, Beatriz. **Tiempo pasado**: cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.

SARTRE, Jean-Paul. *Critique of Dialectical Reason*. Londres, v.1, 1976. SCHMIDT, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHURSTER, K; SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. (organizadores). **Ensino de história, regimes autoritários e traumas coletivos**. Rio de Janeiro; Porto Alegre: Autografia: EDUPE: EDIPUCRS, 2017.

_____. A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da história do tempo presente in: **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 744-772, maio-ago. 2016.

SCHURSTER, Karl. Ver e não ver: por uma história do Tempo Presente. Rio de Janeiro: **Revista Eletrônica Boletim do Tempo**, ano 04, nº 09, 2009. [ISSN 1981-3384].

SCHURSTER, Karl; LEITE, Alana de Moraes. Material de Ensino e Traumas Coletivos: Uma Análise Sobre o Holocausto. **Cadernos do Tempo Presente**, São Cristóvão-SE, v. 09, n. 02, p. 03-16, jul./dez. 2018.

SILLOS, José. Paul Celan: Fuga da Morte: uma análise. **Redação – Colunas Tortas**. 2018. Disponível em: <https://colunastortas.com.br/paul-celan-fuga-da-morte/>. Acesso em: 12/02/2021 às 22:00 horas.

SILVA, Cristiani Bereta da. Conhecimento histórico escolar. In.: **Dicionário de Ensino de História**. FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

SILVA, Diego Leonardo Santana. **Sobre o Negacionismo no Ciberespaço: A “Enciclopédia Alternativa” Metapedia e sua proposta de Educação Histórica**. São Cristóvão, SE, 2017. 1 Dissertação de Mestrado em Educação – Departamento de História, Universidade Federal de Sergipe, 2017.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; MEDEIROS, Sabrina; VIANNA, Alexander Martins. **Enciclopédia de Guerras e Revoluções: 1919-1945 – A Época dos fascismos, das ditaduras e da Segunda Guerra Mundial**. Rio de Janeiro; ELSEVIER, 2014 vol. III.

SNYDER, Timothy. **Sobre a tirania: HILvinte lições do século XX para o presente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

TEIXEIRA, Anna; LEAL, Bruno. **‘História pública’: questões sobre a divulgação de história**, 15 de agosto de 2019. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/estante/trechos/2019/08/15/%E2%80%98Hist%C3%B3ria-p%C3%BAblica%E2%80%99-quest%C3%B5es-sobre-a-divulga%C3%A7%C3%A3o-de-hist%C3%B3ria> . Acesso em: 28/07/2020 às 15 horas e 48 minutos.

TODOROV, Tzvetan. **Em face do extremo**. Trad. Egon de Oliveira Rangel e Enid Abreu Dobránszky. Campinas – SP: Papirus, 1995. (Coleção Travessia do Século).

TRAVERSO, E. **La historia desgarrada**. Ensayo sobre Auschwitz y los intelectuales. Barcelona: Herder. 2001.

_____. **La Historia como Campo de Batalla**. Ciudad de Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2012.

VIDAL-NAQUET, Pierre. **Os assassinos da memória: um Eichmann de papel e outros ensaios sobre o revisionismo**. Tradução Maria Appenzeller. Campinas: Editora Papirus, 1988.

_____. **Los judíos, la memoria y el presente**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1996.

_____. **The Holocaust's Challenge to History**. In: KRITZMAN, L. (org.). *Auschwitz and After: Race, Culture, and "the Jewish Question"* (pp. 25-34). Nova York: Routledge. 1995.

VULLIERME, Jean-Louis. **Espelho do Ocidente: o nazismo e a civilização ocidental**. Rio de Janeiro: Difel, 2019.

WEINBERG, Jeshajahu. **The Holocaust Museum in Washington**. Washington, 1995.

WEISS, Helga. **O diário de Helga**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

WOLTON, Dominique. **Internet, e depois? Uma teoria crítica das novas mídias**. Porto Alegre: Sulina, 2007.