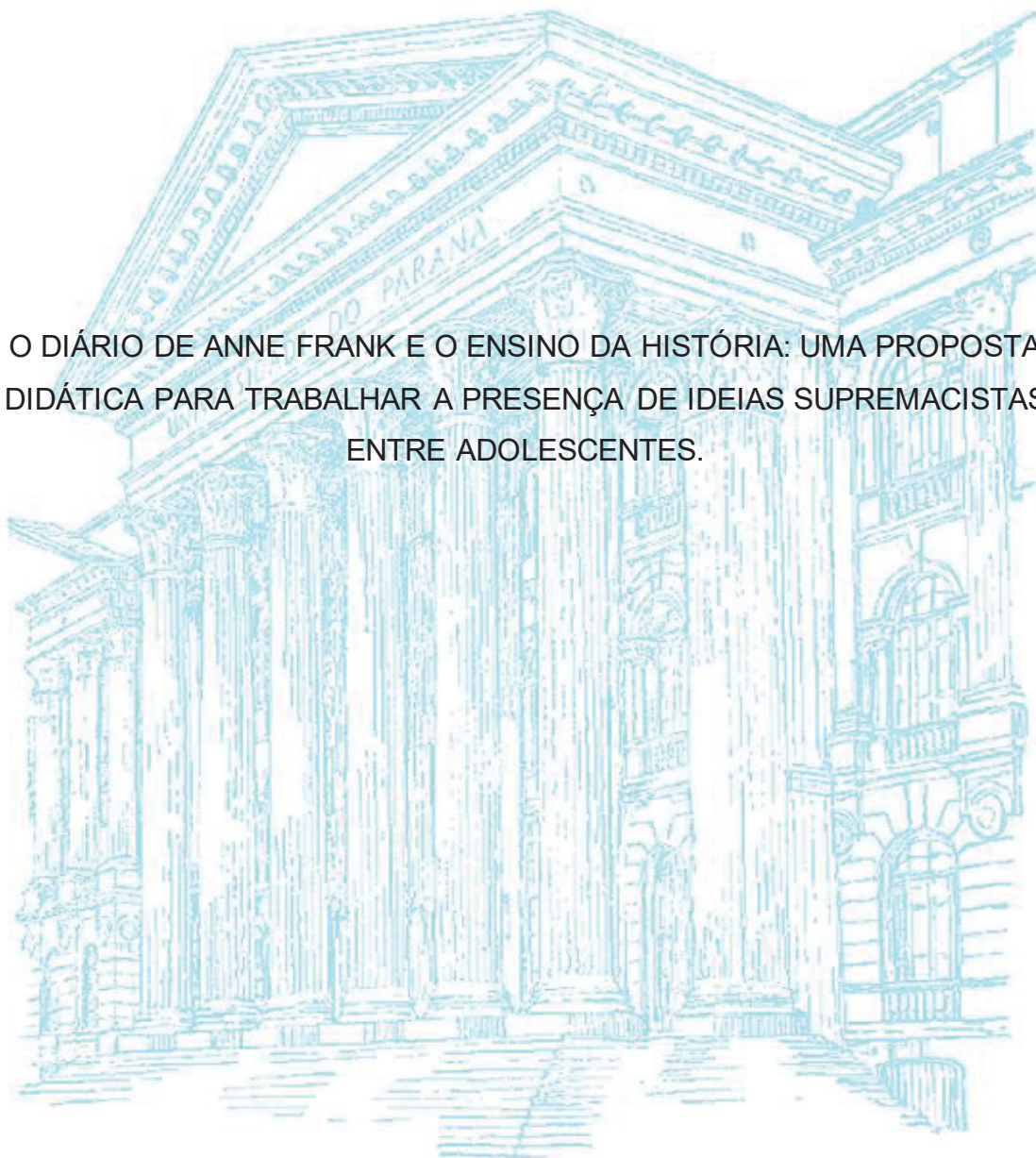


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAMILA ARANTES DA SILVA

O DIÁRIO DE ANNE FRANK E O ENSINO DA HISTÓRIA: UMA PROPOSTA
DIDÁTICA PARA TRABALHAR A PRESENÇA DE IDEIAS SUPREMACISTAS
ENTRE ADOLESCENTES.



CURITIBA

2024

CAMILA ARANTES DA SILVA

O DIÁRIO DE ANNE FRANK E O ENSINO DA HISTÓRIA: UMA PROPOSTA
DIDÁTICA PARA TRABALHAR A PRESENÇA DE IDEIAS SUPREMACISTAS
ENTRE ADOLESCENTES.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal do Paraná, setor de Ciências Humanas, como requisito preliminar e parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Wilian Carlos Cipriani Barom

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP) UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Silva, Camila Arantes da

O diário de Anne Frank e o ensino da história: uma proposta didática para trabalhar a presença de ideias supremacistas entre adolescentes. / Camila Arantes da Silva. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Wilian Carlos Cipriani Barom.

1. História – Estudo e ensino. 2. Histórias em quadrinho na educação. 3. Neonazismo. 4. Holocausto judeu (1939-1945). I. Barom, Wilian Carlos Cipriani. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Ensino de História. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanoéla Nogueira Dias CRB-9/1607

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação ENSINO DE HISTÓRIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **CAMILA ARANTES DASILVA** intitulada: **Diário de Anne Frank em Quadrinhos e o ensino da História: uma proposta didática para trabalhar a presença de ideias supremacistas entre adolescentes.**, sob orientação do Prof. Dr. WILIAN CARLOS CIPRIANI BAROM, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 03 de Abril de 2024.

Assinatura Eletrônica

04/04/2024 22:38:48.0

WILIAN CARLOS CIPRIANI BAROM

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

04/04/2024 15:53:30.0

JANAINA DE PAULA DO ESPÍRITO SANTO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica

04/04/2024 14:56:00.0

NADIA GAIOFATTO GONÇALVES

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

Na jornada que foi a elaboração da dissertação, muitas pessoas, por motivos diferentes e não necessariamente ligadas ao processo de pesquisa e escrita, foram importantes para que o trabalho se concretizasse. Em meio a estudo, produção acadêmica, trabalho, concursos e cuidado com minha filha, descobri ser uma pessoa autista, o que trouxe esclarecimentos e também angústias sobre esse aspecto ao mesmo tempo antigo, por ser uma condição inata, e novo, pois o diagnóstico é recente. Saber sobre essa condição me ajudou e me ajuda a compreender meu próprio processo criativo, fazendo com que eu pudesse lidar melhor com minhas especificidades e o manejo do tempo.

Assim, agradeço a todas e todos que me ouviram e se dispuseram a me auxiliar nesse período, levando em consideração minhas peculiaridades. Em primeiro lugar, agradeço à minha filha, Clarissa, tão jovem e tão compreensiva, que teve que ter maturidade em sua primeira década de vida para entender o tempo que a elaboração da dissertação demandou.

Em seguida, agradeço meu companheiro, Marcelo, que se dispôs a aprender sobre minha condição e me ajudou em muitos aspectos, tanto em relação ao tempo que precisei dedicar à escrita, quanto com a leitura e revisão do meu texto, bem como na organização das tarefas domésticas e de criação e educação da nossa filha.

Agradeço a todas as pessoas que formam a rede de apoio que me permitiu ter tempo para escrever, como minha mãe Rosemeri, meu pai Derli, minha irmã Bruna, minha sogra Elisabete, minha sobrinha Caroline e sua mãe Andreia, meu sobrinho Manoel, meus cunhados Mateus e Guilherme. Agradeço novamente minha mãe e meu pai pelo incentivo ao estudo, pela oportunidade rara do brasileiro de poder ter dedicação exclusiva durante à formação acadêmica no período da graduação e pela confiança e orgulho pela minha formação.

Agradeço a minha amiga Giseli por ter insistido tanto na minha graduação em pedagogia quanto na inscrição para a seleção para o metrado profissional e sua companheira Gesiele, também minha amiga, responsável por ter sugerido que eu sou uma pessoa autista. Agradeço, ainda, minha amiga Andreлина, que foi de inestimável ajuda para que eu compreendesse minha condição, esclarecendo sobre minhas características, além de sua paciência em me orientar e me ouvir em momentos de

crise. Agradeço ao meu colega Marlon pelo incentivo tanto para permanecer no programa de mestrado, quanto para lutar pelos meus concursos.

Também agradeço a Tânia, minha colega no programa de mestrado e que se tornou uma amiga querida, que me ajudou tanto no processo de desenvolvimento da dissertação quanto em outras situações. Agradeço ao amigo André, que chegou de forma peculiar em minha vida. Sou grata pelas conversas que, muitas vezes, ajudaram a refletir sobre minha pesquisa e outras que me ajudaram a me desvencilhar dela para poder espalhar. A ambos, obrigada pela companhia e pelo incentivo.

Agradeço, ainda, minhas amigas Ampélope e Fabiana pelo companheirismo nessas mais de duas décadas de amizade e pela torcida e festividade com que receberam minha aprovação no programa de mestrado e a notícia da defesa.

Agradeço às professoras e professores do mestrado. Dedico agradecimento especial ao professor Edilson Chaves, que foi meu professor de História no antigo colegial, sendo inspiração para eu optar pelo curso de História e um grande incentivador no programa de mestrado. Sua atuação como docente permanece sendo motivo de admiração e respeito. Seu carisma, carinho e dedicação à docência são contagiantes.

Agradeço ao professor Clóvis Gruner, que iniciou minha orientação no mestrado e ao professor Wilian, uma grata surpresa no programa de mestrado que aceitou dar continuidade à minha orientação. Agradeço a ele pela paciência, profissionalismo e pelo incentivo. Espero que possamos continuar o trabalho acadêmico.

Também agradeço às professoras da banca, Janaina de Paula do Espírito Santo e Nádia Gaiofatto Gonçalves, pelas importantes observações e orientações quanto à minha dissertação.

Por fim, agradeço à Universidade Federal do Paraná, instituição que me acolheu por três vezes, sendo a primeira em 2002, na graduação de História, a segunda em 2017 na graduação de pedagogia que, infelizmente, não pude terminar, e no programa do Mestrado Profissional em Ensino de História em 2020. A Educação Pública de qualidade foi e é muito importante para minha formação e pela minha atuação docente.

RESUMO

Uma breve pesquisa na internet mostra que o número de manifestações neonazistas cresceu muito no Brasil nos últimos anos. Uma das principais pesquisadoras do tema, a antropóloga Adriana Abreu Magalhães Dias, levantou dados acerca do perfil das pessoas que aderem a esses ideais e revelou que jovens do sexo masculino brancos são seus principais adeptos, embora não os únicos. Segundo a pesquisadora, no Brasil até mesmo jovens identificados como negros e pardos podem ser admitidos nesses grupos. Diante dessas informações, o intuito da presente pesquisa é trazer propostas didáticas para que professoras e professores possam trabalhar a presença de ideias supremacistas entre adolescentes. Para isso, a ideia é utilizar a adaptação em quadrinhos de O Diário de Anne Frank (FOLMAN e POLONSKI, 2020). A escolha dessa *Graphic Novel* ocorreu por se tratar de um relato em primeira pessoa de uma adolescente, cuja faixa etária é a mesma que se propõe trabalhar, que são alunas e alunos do nono ano do ensino fundamental, embora se já possível aplicar as atividades ao Ensino Médio. Anne Frank foi vítima da Shoah (evento comumente denominado por Holocausto), que foi uma política pública alemã antissemita, logo, racista, e seu diário, que ela tencionava tornar público após o fim da Segunda Guerra Mundial, se tornou emblemático nas discussões para prevenir eventos análogos ao que a vitimou. Para isso, o primeiro capítulo da pesquisa busca historicizar o surgimento dos fascismos europeus, iniciando pelas ideias iluministas e chegando às manifestações neonazistas no Brasil atual. Ainda no primeiro capítulo, há a abordagem sobre os negacionismos e o revisionismo histórico e como isso repercute no ensino de História, trazendo autores como Arendt, Almeida (2020), Dias (2007, 2020). No segundo capítulo é trabalhada a questão do uso dos quadrinhos no ensino de História com base em Ramos (2009), Vergueiro (2006), Vilela (2006) e Fronza (ANO00). Por fim, o terceiro capítulo é dedicado à propostas para trabalhar o tema com os nonos anos, tendo como base o conceito de empatia histórica de Peter Lee (2003) associado ao conceito de Consciência Histórica de Rüsen (2011) para embasar a elaboração da intervenção didática.

Palavras-chave: Ensino de História. Quadrinhos. Ideias supremacistas. Empatia Histórica. Shoah.

ABSTRACT

A brief internet search shows that the number of neo-Nazi demonstrations has grown a lot in Brazil in recent years. One of the main researchers on the topic, anthropologist Adriana Abreu Magalhães Dias, collected data about the profile of people who adhere to these ideals and revealed that young white males are their main supporters, although not the only ones. According to the researcher, in Brazil even young people identified as black and mixed race can be admitted to these groups. Given this information, the purpose of this research is to bring didactic proposals so that teachers can address the presence of supremacist ideas among adolescents. To do this, the idea is to use the comic adaptation of *The Diary of Anne Frank* (FOLMAN and POLONSKI, 2020). The choice of this Graphic Novel occurred because it is a first-person account of a teenager, whose age range is the same as the one proposed to work with, who are students and students in the ninth year of elementary school, although it is already possible to apply the activities to the High school. Anne Frank was a victim of the Shoah (an event commonly called the Holocaust), which was an anti-Semitic and therefore racist German public policy, and her diary, which she intended to make public after the end of the Second World War, became emblematic in discussions to prevent events similar to the one that victimized her. To this end, the first chapter of the research seeks to historicize the emergence of European fascism, starting with Enlightenment ideas and reaching neo-Nazi manifestations in current Brazil. Still in the first chapter, there is an approach to denialism and historical revisionism and how this impacts the teaching of History, bringing authors such as Arendt, Almeida (2020), Dias (2007, 2020). In the second chapter, the issue of using comics in History teaching is discussed based on Ramos (2009), Vergueiro (2006), Vilela (2006) and Fronza (ANOOO). Finally, the third chapter is dedicated to proposals for working on the theme with the ninth years, based on Peter Lee's (2003) concept of historical empathy associated with Rüsen's (2011) concept of Historical Consciousness to support the elaboration of the intervention didactics.

Keywords: Teaching History. Comics. Supremacist ideas. Historical Empathy. Shoah.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - CARTA ABERTA DE JAIR BOLSONARO A SITE NAZISTA (2004)	43
FIGURA 2 - FESTA FAMILIAR DA FAMÍLIA FRANK	104
FIGURA 3 - EDITH, MARGOT E ANNE CAMINHAM SOB OLHAR DOS GUARDAS, QUE AS DESPREZAM.....	105
FIGURA 4 - MÃE E FILHAS NO VETERINÁRIO JUDEU COM A GATA MOORTJE.	105
FIGURA 5 - PROPAGANDA NAZISTA ANTISSEMITA REPRESENTANDO UM JUEU COMO UM RATO.	106
FIGURA 6 - OUTRA PROPAGANDAZISTA ANTISSEMITA MOSTRANDO JUDEU COMO UM RATO.	106
FIGURA 7 - MÃE E FILHAS DA FAMÍLIA FRANK PASSAM DIANTE DE UM PRÉDIO ONDE PESSOAS FAZEM SAUDAÇÃO NAZISTA.....	107
FIGURA 8 - JUDITH, MARGOT E ANNE VOLTAM PARA O LAR COM A GATA E ENCONTRAM OTTO LENDO NOTÍCIAS NO JORNAL.	108
FIGURA 9 - IMAGEM ALUDINDO À NOITE DOS CRISTAIS.	109
FIGURA 10 - REPRESENTAÇÃO DE QUEIMA DE LIVROS PROMOVIDA PELOS NAZISTAS.....	109
FIGURA 11 - ANNE E MARGOT SE PREPARAM PARA SEU "DESAPARECIMENTO".	110
FIGURA 12 - REPRESENTAÇÃO DE CORTE VERTICAL DO ANEXO SECRETO.	111
FIGURA 13 - REPRESENTAÇÃO DA CAPTURA E TRANSPORTE DE JUDEUES.	112
FIGURA 14 - REPRESENTAÇÃO DO CAMPO DE CONCENTRAÇÃO DE WESTERBORK NA RECEPÇÃO DE PRISIONEIRO.....	113
FIGURA 15 - SEQUÊNCIA REPRESENTANDO AS IMPRESSÕES DE ANNE SOBRE A ALIMENTAÇÃO DISPONÍVEL NO ESCONDERIJO.	115
FIGURA 16 - ANNE DEPRIMIDA NO ANEXO SECRETO.....	116
FIGURA 17 - ANNE, ANGUSTIADA, REFLETE SOBRE SUA CONDIÇÃO SER MELHOR DO QUE A DA AMIGA HANELLI.	117
FIGURA 18 - ANNE E PETER.	118

FIGURA 19 - REFLEXÕES DE ANNE SOBRE A GUERRA E SUAS CONTRADIÇÕES.....	119
---	-----

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	12
2. A PRESENÇA DE IDEIAS SUPREMACISTAS NA ATUALIDADE.....	21
2.1. REFLEXÕES SOBRE AS DIFERENÇAS.....	23
2.2. NACIONALISMOS E IMPERIALISMO	24
2.3. EXCLUSÃO E RAÇA.....	27
2.4. TOTALITARISMO.....	29
2.5. ASCENSÃO DOS FACISMOS NA EUROPA.....	33
2.6. IDEIAS FASCISTAS NO BRASIL.....	41
2.7. INTEGRALISMO: O FASCISMO BRASILEIRO.....	45
2.8. A EDIFICAÇÃO DO NEONAZISMO BRASILEIRO.....	50
3. ENSINO DE HISTÓRIA: EMPATIA HISTÓRICA E O USO DE O DIÁRIO DE ANNE FRANK EM SALA DE AULA.....	58
3.1. HISTÓRIA EXEMPLAR.....	63
3.2. O USO DA BIOGRAFIA NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	66
3.3. O USO DOS QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO.....	69
3.4. O USO DOS QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	73
4. O DIÁRIO DE ANNE FRANK: O TESTEMUNHO LITERÁRIO DE UMA VÍTIMA DA SHOAH.....	81
4.1. O DIÁRIO DE ANNE FRANK: O LEGADO DE UMA VÍTIMA DA SHOAH.....	85
4.2. ADAPTAÇÃO EM QUADRINHOS DE O DIÁRIO DE ANNE FRANK.....	87
4.3. SHOAH: CONTEXTUALIZANDO A ESCRITA DA OBRA.....	90
4.4. ANNE FRANK: AFINAL, O TEMA AINDA É RELEVANTE?.....	94
4.5. A EMPATIA HISTÓRICA E O USO DA ADAPTAÇÃO EM QUADRINHOS DE O DIÁRIO DE ANNE FRANK EM SALA DE AULA.....	95
4.6. O DIÁRIO DE ANNE FRANK EM QUADRINHOS E O ENSINO DA HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA TRABALHAR A PRESENÇA DE IDEIAS SUPREMACISTAS ENTRE ADOLESCENTES.....	95
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127

1. INTRODUÇÃO

Quando eu estava com 14 anos, na 8ª série, li o Diário de Anne Frank. Estava estudando o Holocausto (termo pelo qual eu conhecia o evento) e fiquei muito tocada pela história daquela adolescente que havia narrado suas impressões sobre seu contexto quando tinha a mesma idade que eu tinha naquela época. Eu já gostava muito da disciplina de História, mas planejava prestar vestibular para Letras. Durante o colegial apreciava livros, filmes, reportagens e qualquer outra mídia sobre o tema. Porém, só passei a problematizar o assunto quando um professor passou trechos do documentário *Arquitetura da Destruição* e me emprestou a fita VHS para eu copiá-la. Estava no 3º colegial e já cogitava estudar História na graduação, opção que prevaleceu quando me inscrevi no processo seletivo da UFPR.

Logo que peguei aulas pela primeira vez, ainda acadêmica, tive turmas de 8ª série (hoje 9º ano) e percebi que alunas e alunos demonstraram grande interesse e curiosidade pelo assunto. Com o passar dos anos, trabalhar o tema foi ficando cada vez mais desafiador. Lecionei para alunos que eram membros ou simpatizantes de grupos neonazistas e que expunham sem constrangimento suas ideias supremacistas e eugênicas. Houve momentos em que a instituição escolar se eximiu da responsabilidade de abordar a questão, fazendo com que posturas racistas foram toleradas. Enquanto isso, as redes sociais se popularizavam e muitos jovens encontraram agrupamentos que acolhiam suas ideias, além de fornecer todo tipo de abordagem preconceituosa sobre diversos grupos. Em alguns momentos, fui questionada em sala sobre minhas posturas antifascistas e sofri ataques virtuais de ex-alunos devido a isso.

Ao ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de História, tencionava trabalhar com literatura. No entanto, o contexto sócio-político, a perspectiva de trabalhar com alunos que se identificam com ideários de orientação fascista e o acesso a uma *live* sobre as *Graphic Novels* Maus e a adaptação em quadrinhos de *O Diário de Anne Frank* despertaram em mim o interesse e o desejo de trabalhar a Shoah, um tema sensível, utilizando a arte sequencial como recurso didático para trabalhar o conceito de empatia histórica com os e as jovens. Dessa forma, resgatei um assunto que me instigava durante a adolescência,

associando-o a uma necessidade profissional de lidar com essas questões em sala, o que afetou meu interesse acadêmico, resultando neste projeto.

Apesar dos inúmeros estudos sobre a Shoah, bem como de suas consequências e a violência praticada contra determinados grupos, pesquisas apontam que cresce no Brasil o número de células com ideários nazistas. Dados mostram que a quantidade de pessoas engajadas em células neonazistas subiu de cinco mil para sete mil num período de seis meses¹. Não é incomum que alunos e alunas contestem fatos relacionados ao tema, tais como o genocídio ou o alinhamento ideológico e político do nazismo. Além disso, um número significativo de jovens² apoia propostas autoritárias de representantes do poder executivo e atacam minorias.

Embora a Shoah seja um evento relativamente recente, em breve não haverá sobreviventes, restando os relatos colhidos ao longo das décadas que a sucederam e os estudos referentes a eles. Não obstante, as crescentes posturas revisionistas e negacionistas geram distorções e equívocos quanto ao fato, especialmente com a expansão do acesso à internet. As ideias eugênicas e supremacistas, que pautaram o discurso e as práticas nazistas e os ideários fascistas, encontram público fácil entre a juventude. Diante disso tudo é importante que professoras e professores de História trabalhem para contribuir com o desenvolvimento da Empatia Histórica, porém, tendo em vista que esta tarefa está para além das possibilidades de alcance do e da docente, pois a forma como as pessoas recepcionam e elaboram fatos, dados e informações depende do contexto e de cada uma delas.

A Segunda Guerra Mundial, bem como os assuntos que são associados ao evento, é um tema que desperta muita curiosidade por parte de alunas e alunos nas aulas de História do nono ano. Esse tema costuma ser bastante explorado pelas diversas mídias, especialmente pela indústria cinematográfica, chegando a variado público. Quando questiono sobre os saberes acerca do assunto para explorar os saberes prévios dos e das jovens em sala de aula, geralmente as discussões se concentram em filmes e, mais recentemente, séries televisivas. Essa exposição costuma despertar o interesse das pessoas, que,

¹ Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/dados-indicam-crescimento-do-neonazismo-no-brasil/a-53985901>> Acesso em 18 de Mai. 2021.

muitas vezes, recebem as informações sem que haja algum tipo de postura crítica e questionadora. A ampliação do acesso à internet, sem que haja políticas públicas de regulamentação das redes sociais, pode levar os e as adolescentes a ter contato com conteúdos impróprios e distorcidos sobre o tema.

Além do exposto no parágrafo anterior, os assuntos relacionados à Segunda Guerra Mundial são dos mais abordados em testes seletivos como os vestibulares³ e no ENEM⁴. Desses assuntos que costumam ser trabalhados no contexto desse evento histórico está a Shoah, popularmente denominada Holocausto, que foi a política pública alemã responsável pelo extermínio de judeus. Esse é um tema sensível que gera bastante curiosidade nas turmas quando da sua abordagem em aulas. Embora seja um evento relativamente recente, hoje há poucas pessoas vivas que foram vítimas da Shoah e, muito em breve, elas não existirão mais e os relatos em primeira pessoa serão arquivos de áudio, vídeo e texto.

Com o objetivo de trabalhar com as ideias supremacistas entre jovens através do uso do conceito de empatia histórica, de Peter Lee, em estudantes do nono ano, a proposta didática dessa pesquisa envolve o uso da obra O Diário de Anne Frank e de sua adaptação para os quadrinhos elaborada por Folman e Polonski, lançada em 2017, para abordar a Shoah. O uso do conceito de empatia histórica visa tornar a compreensão do passado mais complexa, conforme Lee (2003), buscando promover a superação da avaliação do fenômeno apenas por meio do senso comum. A escolha dessa obra foi motivada por ser baseada no relato em primeira pessoa de uma vítima da Shoah e pelo fato da personagem histórica ser uma adolescente da mesma faixa etária a que se propõe aplicar as intervenções pedagógicas. Isso permite ao e à docente trabalhar o genocídio judeu a partir da interpretação de uma jovem sobre o fenômeno, o que pode promover a percepção de jovens adolescentes como agentes históricos. A partir disso, também pode haver uma ressignificação do tema por parte do público escolar, considerando que os usos que podem ser feitos desse passado são

³ Disponível em <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/confira-os-assuntos-que-mais-costumam-cair-nos-vestibulares/>. Acesso em 13 de Nov. de 2020.

⁴ Dados de 2019, onde consta que, até então, o assunto mais cobrado do ENEM (Exame Nacional Ensino Médio) era a Segunda Guerra Mundial e suas consequências, correspondendo a 13,6% do total em História Geral. Disponível em <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/quais-os-assuntos-mais-cobrados-de-historia-no-enem>. Acesso em 13 de Nov. de 2020.

diversos, mas que “que o conhecimento a seu respeito pode fornecer instrumentos de análise para entender o presente e que a memória da Shoah carrega consigo um legado ético.” (EHRLICH, 2020, p. 16)

Segundo o Art. 5 da Constituição Federal (1988), todas e todos são iguais perante a Lei, sendo garantido o direito à vida, à liberdade e a igualdade. No Art. 205 da Constituição, consta que a educação deve preparar a pessoa para o exercício da cidadania, bem como o Art. 2º da Lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O Art. 3º da referida Lei, em seu inciso IV, assegura que um dos princípios do ensino deve ser “o respeito à liberdade e o apreço à tolerância” (BRASIL, 1996). O Brasil também é signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento elaborado em 1948 justamente por causa das violências cometidas contra determinados grupos, que tiveram seu ápice no contexto da Segunda Guerra Mundial.

Considerando o exposto, é importante que, tendo em vista o aumento de posturas discriminatórias por parte de jovens alunos e alunas, professoras e professores de Histórias elaborem aulas que promovam a cidadania. Suscitar a empatia histórica pode ser uma forma de levar essas pessoas a posturas reflexivas ante a exposição de conteúdos que incitam atos pautados em preconceitos e na exclusão de pessoas devido a questões relativas a etnia e raça, a orientação sexual e afetiva, a gênero, a posição social ou quaisquer características que possam gerar marginalização de algum grupo na sociedade. Assim, a empatia histórica é um conceito relacionado à capacidade de compreender a ação dos sujeitos históricos, considerando as especificidades do contexto em que esse sujeito atuou. A partir disso, alunas e alunos podem compreender o anacronismo de certas posturas, como a defesa de que há raças humanas, como sugere o ideal neonazista que fomenta o crime de racismo, por exemplo.

Assim, essa dissertação foi estruturada em três capítulos. No primeiro, há um panorama histórico acerca do surgimento do fascismo e do nazifascismo, cuja discussão é iniciada no contexto da Revolução Francesa. Este movimento foi fundamental para o desenvolvimento dos nacionalismos europeus, devido ao desenvolvimento da identidade nacional na França com a consolidação dos estados nacionais e dos ideais iluministas, que fizeram surgir discussões e reflexões acerca das diferenças entre os seres humanos, sendo o homem

européu ocidental alçado à posição de exemplar evoluído e superior da sociedade, ideias que ainda permeiam ideais supremacistas. Após discorrer sobre a conjuntura que originou as ideias fascistas, a exposição se concentra na chegada dessas ideias ao Brasil, principalmente com o advento do Integralismo, chegando às manifestações de cunho fascista atuais. Este capítulo foi embasado Arendt, Almeida (2020), Schilling (1995), Golçalves e Caldeira Neto (2020), Dias (2021), Salem (1995) e Cardoso (2010), dentre outros, para abordar o surgimento das ideias totalitaristas, dos fascismos e do nacionalismo, sendo este a base dois ideais fascistas, além da organização do movimento de caráter fascista no Brasil, o Integralismo, e do surgimento e intensificação do neonazismo no país.

No segundo capítulo, o trabalho é dedicado à discussão sobre o uso dos quadrinhos na educação. A opção pelo uso dos quadrinhos ocorreu por ser atrativo a jovens adolescentes, no sentido de terem textos mais curtos associados a imagens⁵. Apesar de ser um elemento cultural que existe desde meados do século XIX, apenas em 2006 as histórias em quadrinhos passaram a fazer parte do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), enquanto o próprio programa existe desde 1997, o que denota que a compreensão sobre as vantagens de seu uso na educação são recentes. Ao trabalhar a arte sequencial contextualizada a partir de um planejamento didático pertinente, os quadrinhos podem ser usados como um recurso didático com muitas possibilidades na educação histórica. Levando isso em consideração, o produto a ser desenvolvido consiste na elaboração de uma sequência didática com propostas de trabalho utilizando o referido título. Neste capítulo, foram utilizados autores como Ramos (2009) e Santos (2003) e Vergueiro (2004) para tratar sobre a leitura dos quadrinhos, e Vilela (2004) e Fronza para trabalhar o uso dos quadrinhos na educação histórica.

No terceiro capítulo, há a proposta de didática do uso da adaptação em quadrinhos de O Diário de Anne Frank para o nono ano do ensino fundamental. Nele, abordo a questão da empatia histórica, apresento a obra a ser trabalhada

⁵ Importa salientar que o fato de terem textos reduzidos associados a imagens não, necessariamente, torna o ato da leitura dos quadrinhos mais fácil ou mais simples, pois, conforme abordado no segundo capítulo, o raciocínio exigido para a recepção da comunicação e sua interpretação é diverso daquele exigido para a leitura de um texto ou de uma imagem isolada.

e sua personagem histórica e a proposta de trabalho com o recurso didático elaborado. O intuito é utilizar a história da adolescente para fomentar discussões acerca ideias supremacistas e revisionismos históricos. É importante ressaltar que esse tipo de trabalho pedagógico, de forma isolada, não resolve problemas dessa ordem, pois são necessárias ações em vários âmbitos. Assim, essa é uma proposta para sensibilizar e iniciar esse tipo de diálogo em sala de aula. Para isso, a opção foi trabalhar o conceito de empatia histórica por Peter Lee (2003) associado à ideia de Consciência Histórica de Rüsen (2011).

Após fazer a opção pelo tema, em algum momento fui afetada por dúvidas acerca da relevância da pesquisa. Há inúmeras abordagens sobre o tema e assuntos correlacionados. Imaginava se poderia contribuir com algo que pudesse auxiliar professoras e professores. Com a profusão de informações a que os e as jovens estão expostos, pensei se poderia propor algo que pudesse despertar interesse. Então, em 2020, quando buscava dados e informações preliminares, encontrei diversas reportagens relatando o aumento número de grupos adeptos de ideários fascistas e neonazistas.

Uma reportagem do *site El País Brasil*⁶ sinaliza uma correlação desse aumento com o governo de Jair Bolsonaro. Os repórteres responsáveis pelo tema consultaram um levantamento feito pela Safernet, Organização Não Governamental (ONG) que promove direitos humanos e monitora atividades em sites com conteúdos radicais, que aponta que foram criadas 204 novas páginas de conteúdo neonazista no Brasil no mês de maio de 2020, contra 42 no mesmo período de 2019 e 28 em maio de 2018. A Safernet também apontou um aumento de 60,7% de denúncias de conteúdos nazistas na web entre 2020 e 2021⁷.

Em fevereiro de 2022, um influenciador digital, Bruno Aiub, conhecido como Monark e muito popular entre jovens, defendeu a criação de partidos de orientação nazista no país sob o argumento da liberdade de expressão⁸. O deputado federal Kim Kataguirí (União Brasil) defendeu a fala do influenciador

⁶ Disponível em: < <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-10/sites-neonazistas-crescem-no-brasil-espelhados-no-discurso-de-bolsonaro-aponta-ong.html>>. Acesso em 10 de Dez. 2023.

⁷ Disponível em < <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2022/07/19/pesquisadora-direita-alt-right-bolsonaro-lula-eleicoes.htm>>. Acesso em 10 de Dez. 2023.

⁸ Disponível em < <https://www.gov.br/participamaisbrasil/nota-de-repudio-apologia-do-nazismo-monark>> Acesso em 13 Abr. 2024.

utilizando o mesmo argumento, porém, o parlamentar procurou se retratar posteriormente⁹. As falas de Monark repercutiram de tal forma, que o podcast de que era cofundador viu seu faturamento cair¹⁰. Devido a isso, foi desligado do canal¹¹. Ele chegou a participar de uma visita guiada ao Museu do Holocausto de Curitiba¹², porém, reiterou, posteriormente, sua convicção acerca da liberdade irrestrita de expressão.

Embora haja controvérsias acerca da real influência que o ex-presidente Jair Bolsonaro possa ter sobre o aumento dos casos envolvendo ideias supremacistas, há registros de diversos momentos em que ele e políticos, influenciadores e apoiadores de seu governo tiveram atitudes que podem apontar para um flerte com ideários supremacistas. Um de seus secretários da Cultura, Roberto Alvin, chegou a reproduzir, em pronunciamento oficial no ano de 2020, trechos de um discurso de Joseph Goebbels, Ministro da Propaganda na Alemanha nazista, sendo demitido em seguida, devido à repercussão negativa do vídeo. Além do discurso, toda a estética nazista foi reproduzida¹³.

Em julho de 2021, o próprio Bolsonaro recebeu no Brasil uma deputada alemã de extrema direita, neta de Ludwig Schwerin von Krosigk, ministro das finanças de Hitler, posando ambos para registro fotográfico¹⁴. No entanto, sua relação com grupos neonazistas é mais antiga, tendo uma carta sua, enquanto deputado, publicada em sites com esse tipo de conteúdo. Tal descoberta foi feita por Adriana Dias, que costumava arquivar material sobre esse tipo de manifestação virtual antes de denunciar e derrubar as páginas em suas pesquisas para levantamento de dados sobre o assunto¹⁵. Em uma reportagem, a Carta Capital revela que a ABIN (Agência Brasileira de Inteligência) identificou

⁹ Disponível em <https://www.camara.leg.br/noticias/851127-kim-kataguiri-pede-desculpas-ao-povo-judeu-por-participacao-em-podcast-com-monark/>. Acesso em 13 Abr. 2024.

¹⁰ Disponível em <https://exame.com/pop/fala-de-monark-sobre-nazismo-causou-prejuizo-milionario-ao-flow-veja-valor/>. Acesso em 13 Abr. 2024.

¹¹ Disponível em <https://www.uol.com.br/splash/noticias/2022/02/08/flow-anuncia-a-demissao-do-apresentador-monark-apos-apologia-ao-nazismo.htm>. Acesso em 13 Abr. 2024.

¹² Disponível em <https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/depois-do-cancelamento-monark-visita-museu-do-holocausto-em-curitiba/>. Acesso em 13 Abr. 2024.

¹³ Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51149263>. Acesso em 13 Abr. 2024.

¹⁴ Disponível em < <https://cultura.uol.com.br/noticias/32662-beatrix-von-storch-deputada-alema-e-neta-de-ministro-de-hitler-posta-foto-com-bolsonaro.html> > Acesso em 13 de Abr. 2024.

¹⁵ Disponível em < <https://www.intercept.com.br/2021/07/28/carta-bolsonaro-neonazismo/> > Acesso em 19 de Abr. 2024.

que grupos neonazistas participaram da articulação da tentativa de Golpe em 8 de janeiro de 2023¹⁶.

Nas eleições de 2022, Bolsonaro (PL) foi o mais votado em estados do Sul e no estado de São Paulo¹⁷ (embora Lula (PT) tenha angariado mais votos na capital), onde há maior concentração de células nazistas¹⁸. Segundo Adriana Dias (2018), a maioria dos adeptos do neonazismo são jovens do sexo masculino, heterossexuais, brancos e que exaltam a masculinidade. Embora haja muita controvérsia sobre a relação entre a atuação de Bolsonaro e manifestações neonazistas, o fato é que muitos dados convergem para uma associação de ideais e discursos pautados em diversos preconceitos entre o político e os adeptos de grupos supremacistas. Também há o uso de revisionismo histórico, dos negacionismos e da desvalorização das ciências humanas para pautar suas ideias.

Ao olhar para este panorama, se tornou evidente a necessidade de abordar o assunto nas aulas de História, de forma a promover o pensamento crítico de alunas e alunos em relação aos fenômenos abordados. O nono ano é, possivelmente, o primeiro momento em que jovens adolescentes brasileiros e brasileiras têm acesso a esse tipo de conteúdo a partir de pesquisas históricas e critérios científicos através de mediação capacitada. Relacionar os saberes históricos com o presente é importante para atribuir a identificação dos jovens com o assunto.

Segundo Rüsen, a educação histórica é “um processo intencional e organizado de formação de identidade que rememora o passado para entender o presente.” (2006, p. 10). Assim, trabalhar os aspectos históricos que envolvem a formação desses pensamentos negacionistas, supremacistas e revisionistas permite colocar em perspectiva para o público jovem esse tipo de postura de aspecto anacrônico. Importa, ainda, esclarecer os termos empregados nessas discussões, dado que, segundo especialistas, não é conceitualmente correto definir fascismo, nazismo, neonazismo, supremacismo e ultradireita como sendo

¹⁶ Disponível em < <https://www.cartacapital.com.br/politica/grupos-neonazistas-participaram-de-articulacao-dos-atos-golpistas-revela-relatorio-da-abin/>>. Acesso em 10 de Dez. 2023.

¹⁷ Dados disponíveis em < <https://noticias.uol.com.br/eleicoes/2022/analise/presidente-1-turno/os-estados-em-que-cada-candidato-foi-o-mais-votado/?uf=sp>>. Acesso em 10 de Dez. 2023.

¹⁸ Dados disponíveis em < <https://www.apufsc.org.br/2023/05/19/sao-paulo-blumenau-e-curitiba-sao-as-cidades-com-maior-numero-de-celulas-neonazistas-no-brasil-mostra-pesquisa/>>. Acesso em 10 de Dez. 2023.

sinônimo. É essencial localizar e compreender esses eventos em suas conjunturas, destacando suas semelhanças e suas diferenças, sob o risco de banalizar as discussões, indo de encontro ao objetivo de aprofundar o entendimento sobre os fenômenos entre alunos e alunas.

2. A PRESENÇA DE IDEIAS SUPREMACISTAS NA ATUALIDADE

No dia 08 de outubro de 2022 uma professora do Colégio Sagrada Família, na cidade paranaense de Ponta Grossa, fez o que parece ser uma saudação nazista em plena aula. As imagens da ação, filmada por alunos, logo estavam na internet. Segundo o site UOL, o Ministério Público do Paraná instaurou procedimento para investigar o caso, que segue em sigilo devido à presença de adolescentes nas imagens. Ainda segundo o portal, a professora foi demitida do cargo que ocupava há 20 anos. O advogado responsável pela sua defesa afirma que a cena foi retirada de contexto por alunos contrários ao seu posicionamento político. Segundo o profissional, a professora estendeu o braço, após bater continência, ao tocar o hino nacional em sala¹⁹.

Apenas uma semana após o caso relatado, a polícia civil abriu inquérito para investigar 15 gaúchos por apologia ao nazismo na internet. O grupo usava as redes sociais e a *deep web* para divulgar o neonazismo, faziam publicações com teor racista, LGBTfóbicos e separatistas em perfis do *facebook* e do *telegram* e promoviam fóruns de discussão sobre o assunto na *deep web*. Os perfis dos suspeitos, rastreados por uma equipe que produziu o relatório intitulado dossiê neonazista, continham fotos de Hitler, cartilhas separatistas e ataques a pessoas negras, homossexuais e judias²⁰.

Enquanto as duas ações relatadas não tiveram desdobramentos fatais de forma direta, no dia 25 de novembro de 2022 duas escolas na cidade de Aracruz (ES) sofreram ataques de um adolescente de 16 anos, resultando na morte de quatro pessoas, além de onze feridas, algumas em estado grave. O criminoso agiu em duas escolas, uma da rede particular e outra da rede pública. Filho de policial militar, o adolescente utilizou uma pistola e um revólver do genitor, além de ter se deslocado até as escolas dirigindo um veículo, o que constitui mais um ato infracional. Um detalhe, no entanto, se destaca em toda a ação: o adolescente emulou uma suástica em sua indumentária²¹.

¹⁹ Disponível em <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2022/noticia/2022/10/10/professora-faz-saudacao-nazista-em-sala-de-aula-do-parana-escola-repudia.ghtml>. Acesso em 13 Abr. 2024.

²⁰ Disponível em <https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2022/10/policia-abre-inquerito-para-investigar-15-gauchos-por-apologia-ao-nazismo-cl9a1ly8k001w018wcbqbwafg.html>. Acesso em 13 Abr. 2024.

²¹ Disponível em <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2022/11/25/ataque-a-escolas-em-aracruz-o-que-se-sabe-e-o-que-falta-esclarecer.ghtml>. Acesso em 13 Abr. 2024.

Reportagens posteriores levantaram a informação de que o pai do infrator lhe presenteou com o livro Minha Luta, de autoria de Adolf Hitler, além de haver em sua rede social uma postagem recomendando a obra. Esses não são meros detalhes que podem ser ignorados na análise do crime, pois podem trazer elementos para a compreensão da ação. O adolescente foi condenado a três anos de internação²², que é o tempo máximo permitido legalmente para pessoas menores de idade. O autor dos atentados responde por “ato infracional análogo ao crime de homicídio.” Após a notícia ser veiculada, várias manifestações virtuais em apoio ao jovem infrator foram identificadas em redes sociais²³.

Menos de uma semana após o crime, um adolescente de 14 anos foi apreendido em uma escola no estado de MG com um martelo e um machado na mochila. Uma denúncia anônima pode ter evitado mais um episódio de violência. Segundo o próprio adolescente, ele se inspirou no assassino de Aracruz²⁴. No dia 30 de novembro de 2022, uma escola, também no estado de Minas Gerais, foi invadida e pichada com símbolos nazistas. Na mesma ocasião, uma exposição referente ao Dia da Consciência Negra foi destruída²⁵. Alguns dias antes, em 14 de novembro de 2022, o Centro de Formação Paulo Freire, do Movimento dos Sem Terra (MST) da zona rural de Caruaru foi pichado com suásticas e a palavra “mito”, enquanto a coordenadora do centro teve a casa arrombada e incendiada dois dias antes²⁶. Em abril de 2023 um adolescente foi apreendido suspeito de planejar ataque em uma escola, enquanto seus pais foram presos por apologia ao nazismo²⁷. Em 17 de maio de 2024 foi noticiado que adolescentes de uma instituição escolar em São Paulo fizeram apologia ao nazismo trocando figurinhas com suásticas no grupo de WhatsApp da escola. O

²² Disponível em <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2022/12/autor-de-atentados-em-escolas-de-aracruz-e-condenado-a-tres-anos-de-internacao-tempo-maximo-para-adolescentes.ghtml>. Acesso em 01 Dez. de 2022.

²³ Disponível em < <https://www.agazeta.com.br/es/cotidiano/jovens-usam-rede-aberta-para-falar-sobre-massacres-como-de-aracruz-1222>>. Acesso em 01 Dez. de 2022.

²⁴ Disponível em <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2022/12/aluno-apreendido-com-machado-em-escola-de-mg-confessa-plano-para-massacre-apos-atentados-de-aracruz.ghtml>. Acesso em 13 Abr. 2024.

²⁵ Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/escola-de-minas-gerais-e-depredada-e-pichada-com-nome-de-hitler-e-suasticas/>. Acesso em 13 Abr. 2024.

²⁶ Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2022/11/14/centro-de-formacao-do-mst-e-pichado-com-suasticas-nazistas-e-palavra-mito-em-pernambuco>. Acesso em 13 Abr. 2024.

²⁷ Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2023/04/12/policia-apreende-adolescente-suspeito-de-planejar-ataque-em-escola-no-litoral-norte-do-rs>. Acesso em 13 Abr. 2024.

caso foi denunciado por uma aluna filha de judeu e os alunos envolvidos e seus responsáveis foram alertados verbalmente sobre a situação²⁸.

Casos como os relatados acima não são infrequentes nos últimos anos no Brasil. Em abril de 2024, o Conselho Nacional de Direitos Humanos (CNDH) externou à Organização das Nações Unidas (ONU) preocupação em relação ao crescimento de grupos neonazistas no país, classificando a situação como “alarmante”²⁹. Segundo a antropóloga Adriana Dias, no Brasil de 2021 existiam 530 núcleos neonazistas no país, que podem conter até 10 mil participantes. Para a pesquisadora, que monitorava a existência e as atividades desses grupos há anos, isso representa um crescimento de cerca de 270% no período que vai de 2019 a 2021. Não obstante, apologia ao nazismo é crime no Brasil. Segundo o parágrafo 1º do Art. 20 da Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989, “Fabricar, comercializar, distribuir ou veicular símbolos, emblemas, ornamentos, distintivos ou propaganda que utilizem a cruz suástica ou gamada, para fins de divulgação do nazismo” (BRASIL, 1989, s.p.) prevê como pena reclusão de dois a cinco anos e multa. Segundo o Art. 5 da Constituição Federal (1988), todas e todos são iguais perante a Lei, sendo garantido o direito à vida, à liberdade e à igualdade.

É certo que o problema da alteridade não é novo no Brasil e tampouco na história humana. Para este trabalho interessa compreender a dinâmica de discriminação entre os seres humanos que vigorou durante a predominância do fascismo e de seu representante alemão, o nazifascismo, bem como algumas de suas implicações no Brasil contemporâneo. Para tanto, este capítulo se concentra em retomar as raízes históricas do Imperialismo ou Neocolonialismo, pois ele constitui a base dos estados totalitários.

2.1. REFLEXÕES SOBRE AS DIFERENÇAS

Segundo Almeida (2019), o neocolonialismo estruturou-se na defesa da ideia de inferioridade racial de determinados povos, o que justificou a intervenção

²⁸ Disponível em <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2024/05/17/apologia-nazismo-escola-sp.htm>. Acesso em 18 Mai. 2024.

²⁹ Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-04/conselho-leva-onu-alerta-sobre-avanco-do-neonazismo-no-brasil>. Acesso em 18 Abr. de 2024.

estrangeira em territórios ocupados por aquele sujeito visto como sendo diferente do colonizador. A partir do século XVIII, o Iluminismo afirmou a razão universal e a compreensão do gênero humano em múltiplas perspectivas, pois o movimento possibilitou sua comparação e sua classificação em diferentes grupos, tendo como critério características físicas e culturais. Com isso, os conceitos de civilizado e primitivo são aplicados nas sociedades humanas. Enquanto isso, o Iluminismo fornece fundamento filosófico das grandes revoluções liberais, como as Revoluções Inglesas, Americana e Francesa, marcando a transição do modelo feudal para o capitalista, principalmente com a queda do Antigo Regime na França e a implementação do governo revolucionário.

Com a Revolução Francesa, houve a implementação prática das ideias iluministas, sendo sua concretude assentada pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, documento aprovado em 26 de agosto de 1789. O primeiro de seus 17 artigos determina que “Os homens nascem e são livres e iguais em direitos”³⁰. No entanto, apesar de celebrada como o reconhecimento da igualdade entre as pessoas, essa universalidade proposta pelo iluminismo era restrita ao homem europeu, sendo homem, aqui, compreendido não enquanto sinônimo de integrante da espécie humana, mas o sujeito também reconhecido como pertencente ao gênero masculino.

Essa questão foi notada na época em que a Declaração foi tornada pública, gerando um relevante documento elaborado pela revolucionária francesa Marie Gouze, sob o pseudônimo Olympe de Gouges³¹. Escritora e dramaturga, ela observou que, apesar da intensa participação feminina no processo revolucionário, onde as mulheres participaram até mesmo das batalhas, não houve garantias de progresso e liberdade para essa parcela da população. Assim, no ano de 1791, nasceu o texto jurídico Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã.

2.2. NACIONALISMOS E IMPERIALISMO

³⁰ <https://br.ambafrance.org/A-Declaracao-dos-Direitos-do-Homem-e-do-Cidadao>

³¹ file:///C:/Users/Usuario/Downloads/declaracao_direitos_gouges.pdf

A Revolução Francesa é compreendida como o evento que colocou em prática as ideias iluministas com a afirmação da democracia e da cidadania. Ao se analisar os fatos relacionados a ela, entende-se que essas ideias eram restritas ao homem europeu ocidental, que passa a ser a referência de humanidade e civilidade. É o burguês que passa a gozar determinados direitos, respaldado pelas ideias oriundas do Iluminismo. Ao constatar que havia movimentos cuja intenção era ampliar as noções de cidadania e igualdade, esse grupo procura garantir a manutenção de seus privilégios, o que leva à revogação de alguns direitos adquiridos ao longo do governo de Robespierre.

O iluminismo marca, também, o fim do modelo feudal na Europa Ocidental, fazendo emergir em seu lugar o estado-nação e o conceito de nacionalismo no século XIX. A ideia de nação envolvia a existência de uma população com características intrínsecas, particulares, o que faria com que se diferenciasse de outras nações. Segundo Guimarães (2008), nação, em seu sentido político moderno, é uma comunidade que reúne indivíduos que estão vinculados social e economicamente, partilhando um território e reconhecendo que comungam de um passado comum.

O sentimento de nacionalismo surge da ideia de que a nação a que se pertence é melhor do que as demais, gerando manifestações como “a xenofobia, o racismo a arrogância imperial” (GUIMARÃES, 2008, p. 01). O nacionalismo também pode se configurar como um desejo de afirmação e libertação diante de uma nação invasora. É comum que o sentimento de superioridade seja endossado por um mito, como o protestantismo nos EUA. A manifestação política dessa ideia se materializara no colonialismo e no imperialismo, quando nações estrangeiras usaram a ideia de superioridade para subjugar outras culturas.

Segundo Fonseca (2007), há nos Estados Unidos a construção de um ideário de excepcionalidade, ou seja, a ideia de que aquele é um país singular, com um passado divino e destino glorioso, o que está impresso em sua Constituição. A formação da identidade nacional está, assim, pautada na fé, nos valores morais e até mesmo nos mitos fundacionais protestantes. Os movimentos nacionalistas, que trazem em seu escopo a ideia de uma população destinada àquele território, são utilizados como um elemento agregador da identidade de uma população.

O mundo contemporâneo utiliza o aparato estatal como forma política. Devido a isso, manifestações como o racismo não poderiam ser reproduzidas sem ele, pois são estruturas que se retroalimentam, de acordo com Almeida (2019). Isso ocorre porque é o próprio Estado que classifica e divide as pessoas em classes e grupos, viabilizando legalmente a existência de regimes escravistas e colonialistas. “O racismo é, sobretudo, uma relação de poder que se manifesta em circunstâncias históricas (...) e precisamos analisá-lo sob o prisma da institucionalidade e do poder” (ALMEIDA, 2019, p. 69).

Devido às contradições sociais, marcadas pelos conflitos de interesses entre os grupos, se promove o discurso meritocrático, a ideia de sucesso individual e o racismo, bem como conflitos sexuais, religiosos, culturais, regionais, etc., naturalizando, assim, as desigualdades. Na esteira desse raciocínio, Almeida (2019) aborda a questão da raça na formação dos Estados nacionais, que englobou aspectos políticos, econômicos e identitários. A ideologia calcada no nacionalismo é essencial para a construção de um discurso acerca da unidade do Estado, amparada em um imaginário que evoque uma origem ou identidade comum.

Por meio da língua, cultura, costumes, relações de parentesco, dentre outros aspectos, surgem novas identidades que criam o imaginário social que remete à ideia de pertencimento cultural, culminando na materialização do Estado-nação como a instituição que pode amalgamar todas essas características. Almeida (2019) ressalta que essa relação não é espontânea, mas condicionada por interesses de cunho político-econômico. Com isso, o nacionalismo preenche as lacunas geradas pelas diferenças sociais dentro do capitalismo, de forma a escamotear os conflitos de classe ou aqueles advindos de qualquer outra diferença social. “O nacionalismo é o solo sobre o qual o indivíduo ou grupos humanos renascem como parte de um mesmo povo, no interior de um território e sob poder de soberania.” (ALMEIDA, 2019, p. 80).

A delimitação territorial é importante para o Estado-nação para, através de um planejamento territorial, viabilizar o controle e a vigilância da população. As ideias de raça e gênero são instrumentalizadas para o estabelecimento de hierarquias sociais. Em contrapartida à criação de regras que balizam a ideia de pertencimento, cria-se, também, regras de exclusão que, juntamente com a classificação dos indivíduos, são operacionalizadas pelo poder político. Os

nacionalismos, assim, utilizam as classificações raciais como vetor de controle social.

É importante ressaltar, entretanto, que os nacionalismos podem constituir ações antagônicas. Salem (1995) discorre sobre dois tipos de nacionalismos: o progressista e o conservador. Segundo ela, o objetivo do primeiro é a busca de independência de uma nação em relação a uma situação de opressão praticada por outra nação. Por sua vez, o tipo conservador tem caráter excludente. Costuma se manifestar em momentos de crise e se ampara na xenofobia, no racismo e na exclusão, utilizando métodos violentos e de teor belicista. Almeida (2019) observa, assim como Guimarães, que a ideologia nacionalista está no centro de um projeto legitimador da unidade do Estado, o que é feito a partir da construção de um imaginário que se refira a uma origem ou identidade em comum. A constituição da nacionalidade não é, portanto, espontânea, mas resultado, em grande medida, de mecanismo e práticas institucionais que correspondem ao ideário político-econômico de determinados grupos. O nacionalismo cria, assim, a um só tempo, as regras de pertencimento e de exclusão.

2.3. EXCLUSÃO E RAÇA

A ideia da existência, compreensão e classificação da humanidade em raças se consolidou, de forma consensual, entre pensadores e políticos do século XIX, embora o fenômeno remonte à modernidade e o Iluminismo tenha fornecido as bases para a hierarquização dos seres humanos em categorias distintas. No 24 de novembro de 1859 foi publicada a obra que viria a revolucionar a biologia e o pensamento ocidental: *A Origem das Espécies*. Nela, o naturalista britânico Charles Darwin discorreu sobre a biologia evolutiva, que defende que os organismos vivos evoluem por meio de um processo que denominou “seleção natural”. Segundo a teoria, organismos com variações genéticas geram descendentes mais adaptados a determinados meios.

Darwin não se dedicou a estudar o que se compreendia como raças humanas. Porém, outro cientista, oriundo de família com tradição científica, Francis Galton, primo de Darwin, o fez. Galton tinha como propósito aplicar a teoria da seleção natural ao ser humano e, reunindo duas expressões de origem

grega, cunhou o termo “eugenia” ou “bem nascido”. Conforme Teixeira e Silva (2017), essa ciência, além de buscar compreender o desenvolvimento das sociedades humanas, também poderia servir de guia para promover o melhoramento biológico da espécie. A eugenia se constitui em um caminho biológico para pensar e propor mudanças de cunho econômico, social, político e cultural. Assim, estabelece a distinção humana em dois grupos: o dos aptos e o dos inaptos.

Segundo Mai e Angerami (2006), a eugenia tinha como propósito implementar medidas que visassem o melhoramento biológico da população, incentivando que os mais aptos procriassem mais, o que se denominou eugenia positiva. Do outro lado, havia a concepção de eugenia negativa, cuja meta era evitar, restringir ou acabar com a procriação por parte dos inaptos, revelando a mecânica da eugenia, que consistia na melhoria da sociedade por meio dessas duas ações. Para Galton, as características humanas eram inatas, o que tornaria o controle reprodutivo, por meio de uniões orientadas pela eugenia, a consequência lógica na aplicação da seleção natural à espécie humana. O que a natureza demoraria milênios para concretizar, programas seletivos, amparados na regulamentação das uniões matrimoniais, teriam a possibilidade de transformar as características de uma população em poucas gerações.

Isso coincidiu com a publicação por Friederich Engels da obra *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* em 1845. Segundo ele, a divisão da sociedade em classes antagônicas seria a causa das péssimas condições de vida dos trabalhadores. Del Cont (2008) observa que para Galton, no entanto, essa disparidade viria de características biológicas distintas, que eram herdadas das gerações anteriores e mantinham determinadas populações em situações degradantes. Assim, os indivíduos menos qualificados gerariam prole abundante, aumentando, também, a criminalidade, a prostituição, a delinquência, a insanidade e qualquer tipo de distúrbio social, resultando numa sociedade degenerada.

Se, por um lado, Galton lutava para explicar por que uma característica ausente dos genitores poderia aparecer nos descendentes, por outro, um cientista austríaco solitário desenvolvia experimentos para tentar compreender o que hoje conhecemos como herança genética. Gregor Joahan Mendel, um frade agostiniano, se dedicou a estudar plantas, especialmente ervilhas,

demonstrando que suas características fenotípicas eram herdadas das gerações anteriores. Segundo Cruz (2013), seus trabalhos permaneceram ignorados por quase três décadas, até 1900, quando três pesquisadores que estudavam padrões de hereditariedade “redescobriram” suas pesquisas e dados. Os estudos mendelianos passaram, então, a ser utilizados para buscar compreender os seres humanos, permitindo a aplicação de método verificável experimentalmente na predição da transmissão de características herdadas. Assim, os preceitos genéticos rapidamente são incorporados à eugenia.

Nesse contexto de gestação da genética moderna, estava em curso nos Estados Unidos um movimento de expansão das universidades e escolas agrícolas, iniciado em fins do século XIX. O intuito era promover a modernização da área rural, baseada na agricultura ultramoderna capitalista, conforme afirma Cruz (2011). Apesar de, inicialmente, o interesse desses cientistas se voltarem para a agropecuária, logo a genética humana ocupou vários cientistas. A ideia de melhoramento da humanidade impulsiona a proliferação de movimentos eugênicos nos EUA, que se fortalecem à medida em que ocorria um êxodo rural e a classe trabalhadora aumentava. Diante desse quadro, a solução encontrada pelas elites para controlar essa população foi, de acordo com Cruz (2011), a implementação da eugenia como política pública através de leis que odessem garantir o intento.

2.4 TOTALITARISMO

O Imperialismo surgiu em fins do século XIX diante da necessidade das práticas capitalistas, em plena expansão, do apoio e da intervenção do Estado para a realização de negócios. Segundo Arendt (2013), a data precisa do início da expansão capitalista foi 1884, ano da Conferência de Berlim³², cujo intuito era regular as condições do comércio e da civilização em certas regiões da África, bem como assegurar aos povos a livre navegação sobre dois principais rios africanos com acesso ao Oceano Atlântico: o Níger e a Bacia do Congo. Segundo o documento, era preciso prevenir mal-entendidos e contestações

³² Disponível em < https://mamapress.files.wordpress.com/2013/12/conf_berlim.pdf>. Acesso em 12 Out. de 2022.

futuras, bem como garantir meios de crescimento do que chamavam bem-estar moral e material de aborígenes.

O artigo 6 do documento aborda a proteção dos aborígenes, de missionários, de viajantes e da liberdade religiosa. Segundo o texto, era necessário salvaguardar a liberdade dos povos autóctones, assim como missionários cristãos, sábios, exploradores e suas escoltas também deveriam ser protegidos. Além disso, o documento também menciona a necessidade de cooperação para a supressão da escravidão e do tráfico de pessoas escravizadas na região da Bacia do Congo. As potências que viessem a exercer influência no local estariam comprometidas, com a adesão aos termos da conferência, a garantir que aquele território não poderia servir de mercado ou de via de trânsito de escravizados de qualquer raça. Associando práticas imperialistas e o nacionalismo conservador, bem como a materialização do racismo científico por meio da eugenia como política pública conforme ocorreu na Alemanha, o início do século XX viu nascer os movimentos totalitários.

Para Arendt (2013), o que melhor caracteriza o poder na era imperialista é a “transformação de objetivos de interesse nacional, localizados, limitados e, portanto, previsíveis” (*idem*, p. 167) na busca ilimitada por poder, ameaçando devastar o mundo. A pretensão totalitária de um governo global, que levou à desintegração do Estado nacional, não teria existido sem as práticas imperialistas. A autora observa que “a estreiteza ideológica e miopia política conduziram ao desastre do totalitarismo, cujos horrores sem precedentes” (*idem*, p. 173), levados a cabo pelo nazismo e pelo stalinismo, sobrepujaram as violências perpetradas pelo imperialismo.

A ideia central do imperialismo, para Arendt (2013), tem a expansão como objetivo supremo e permanente da política. É um conceito econômico, cujo objetivo é o crescimento da produção industrial, que gera o aumento da produção de bens de consumo, e das práticas comerciais. O imperialismo surge, portanto, quando os detentores do capital, no afã do crescimento dos lucros, rejeitam as fronteiras nacionais como barreira a essa expansão da economia. Com isso, a burguesia impõe esse ideal ao governo, de forma que a política externa tenha como objetivo a expansão. Isso gerou uma concorrência entre as nações europeias imperialistas baseada principalmente na força política.

A base e o limite do Estado nacional é o consentimento da nação. Devido a isso, o modelo de Estado-nação é o que menos se presta à expansão ilimitada, que dificilmente pode contar com o apoio dos povos conquistados. Ao impor suas leis sobre as populações subjugadas, elas são rejeitadas, já que correspondem aos anseios da nação conquistadora. Isso gerava um sentimento nacionalista do povo conquistado, despertando sua consciência nacional e levando ao desejo de soberania, o que se constitui um obstáculo à nação invasora. É comum, portanto, que as instituições nacionais permaneçam separadas da administração colonial.

Em relação ao racismo, cabe mencionar o antissemitismo. Segundo Arendt (2013), é nesse momento que os judeus perdem sua posição exclusiva nos negócios, levando ao seu declínio como grupo social, apesar do fato de alguns deles gozarem de uma posição de influência como consultores financeiros ou como intermediadores entre as nações europeias. Com a monopolização da violência pelo Estado, este passa a ser parceiro comercial dos negociantes capitalistas.

Para Arendt (2013), os pioneiros dos eventos que ela denomina pré-imperialistas foram os financistas judeus, cujas fortunas eram oriundas de fora do sistema capitalista, já que foram tolerados pela Igreja católica para se dedicarem às atividades comerciais e econômicas entendidas como pecaminosas. Isso lhes permitiu reunir o capital que, posteriormente, financiou, por meio de empréstimos, os Estados-nação. Essa riqueza supérflua poderia ser investida no exterior, proporcionando a expansão das nações. Para se proteger contra os riscos de investimentos exteriores, os financistas demandaram a força material do Estado.

A partir disso, os instrumentos de violência do Estado, a polícia e o exército foram separados das instituições que os controlavam e promovidos à posição de representantes nacionais em países considerados fracos ou não civilizados. Então, o dinheiro pode simplesmente gerar mais dinheiro, pois o exercício da força, desrespeitando leis econômicas e éticas, podia simplesmente apoderar-se de riquezas. Os administradores da violência, trabalhando para o Estado, formaram uma nova classe dentro das nações invadidas, que eram agentes ativos da destruição das populações dominadas, transformando a expansão totalitária em força destruidora de povos e populações.

O imperialismo, para Arendt (2013), deve ser considerado o primeiro estágio do domínio político da burguesia, que havia se emancipado através dele. O poder, para a burguesia, podia ser exercido de qualquer forma, contanto que garantisse a proteção da propriedade privada. Isso promoveu as práticas imperialistas, já que o acúmulo de poder era o único modo de proteger as leis econômicas. Junto a isso, nas décadas de 70 e 80 do século XIX, foram descobertas jazidas de diamantes e minas de ouro, respectivamente, aliando o desejo de lucro à caça à fortuna. Os donos do capital se juntam, então, ao grupo que Arendt (2013) denomina *ralé* e estabelecem “o primeiro paraíso de parasitas, cujo sangue vital era o ouro.” (*idem*, p. 207).

As classes proprietárias e dominantes convenceram a todos que a base do corpo político era o interesse econômico e a paixão pela propriedade. Por isso, o nacionalismo culminou no imperialismo. Devido à divisão de classes, somente longe de sua nação um cidadão inglês, alemão ou francês podia se sentir como tal, gerando uma contradição, pois a expansão renova a ideia de nacionalismo. Para Arendt (2013), a homogeneização da sociedade é condição fundamental para a existência do regime totalitário. Ela afirma que os totalitarismos diferem “dos outros partidos e movimentos pela exigência de lealdade total, irrestrita, incondicional e inalterável de cada membro individual” (*idem*, 2013, p. 425). Em contrapartida, o líder totalitário nada mais é que “o funcionário das massas que dirige”. (*idem*, 2013, p. 428). Líderes e liderados constroem, então, uma relação de interdependência.

O poder é exercido através do domínio permanente de todos os indivíduos em toda e qualquer esfera da vida. O meio para conseguir exercer o poder passa pela violência. No entanto, não há um objetivo político que possa estabelecer a finalidade de movimentos totalitários. Suas lideranças costumam ter características do grupo que Arendt (2013) identifica como “*ralé*”, pois são fracassados na vida profissional, social e privada, além de pervertidos. Seriam essas características que os tornariam irresistíveis às massas. Mas o elemento que unia a *ralé* e as elites era o terrorismo, que, naquele momento, se constituía de uma espécie de filosofia que possibilitava exprimir frustração, ressentimento e ódio.

Para Arendt (2013), o racismo é a principal base ideológica da política imperialista. Para ela, duas ideologias se sobressaíram: aquela que interpreta a

história como uma luta de classes e a que interpreta a história como uma luta natural entre as raças humanas. As massas foram atraídas por essas interpretações a ponto de serem aderidas pelos Estados, se estabelecendo como doutrinas nacionais oficiais. Segundo sua interpretação, essas ideologias, mais do que resultado de investigações científicas, são armas políticas. A aura científica que se lhes empresta têm a função de embasar argumentos aparentemente coesos em seu favor, tendo como porta-vozes cientistas mais interessados em propagar suas ideologias do que com o rigor da ciência.

Foi a ideologia racial que, segundo Arendt (2013), acompanhou o desenvolvimento da comunidade das nações europeias, sendo ela, também, a responsável por destruir essas nações. Assim, os ultranacionalistas são definidos como “os piores patriotas (...); foram os únicos que negaram o princípio sobre o qual se constroem as organizações nacionais dos povos, o princípio de igualdade e solidariedade” (idem, p. 221).

2.5 ASCENÇÃO DOS FACISMOS

Na abordagem sobre o nacionalismo, Salem (1995) menciona duas vertentes que esse sentimento pode seguir: a progressista, que não se baseia na xenofobia e busca se libertar da opressão externa, rejeitando o domínio de um povo sobre o outro; e a conservadora, excludente, amparada na xenofobia, conforme visto anteriormente. Dentro do ideário capitalista, o racismo é visto como fator integrante das relações socioeconômicas, que são excludentes devido aos conflitos de interesses. Segundo Almeida:

A bolsa de valores, o empreendimento colonial e o desenvolvimento da capital financeiro são, ao fim e ao cabo, os fundamentos econômicos que permitiram a constituição do racismo e do nacionalismo como a manifestação da ideologia do capitalismo após a grande crise do século XIX.” (2019, p. 164).

E é justamente o século XIX, com o neocolonialismo, que, pela primeira vez “a racionalidade ocidental se encarna na síntese entre ‘massacre e burocracia” (ALMEIDA, 2019, p. 95). A partir desse evento, as ideias eugênicas, como seleção de raças, esterilizações compulsórias e genocídios, foram

testados. Enquanto as fronteiras dos territórios servem para estabelecer um controle estatal sobre as populações e suas pretensas idiossincrasias, as zonas colonizadas significam um elemento caótico, fora de ordem e, portanto, fora do alcance dos trâmites legais, faltando-lhes, sobretudo, similaridade com o europeu, o colonizador civilizado. Compreendidos como selvagens, a condição de cidadãos lhes é negada.

Nos últimos anos, tem sido uma constante o uso dos termos “fascismo” ou “fascista” para se referir a determinados tipos de organização social e política ou a determinados políticos que assumem posturas autoritárias. Os/as marginalizados/as têm razões para temer características desse tipo de regime que se encontram hoje enraizadas nas dinâmicas político-sociais. As origens do fascismo são localizadas na Itália no período do pós-Primeira Guerra Mundial. Foi organizado por Benito Mussolini durante o período da crise social em 1919: o *Fasci Italiani di Combattimento* surgiu como forma de reação ao crescente movimento do proletariado, inspirado pelo então recente movimento da Revolução Russa e marcado pela crise capitalista. Havia a expectativa de que o Partido Socialista Italiano, que era membro da Internacional Socialista, ascendesse ao poder. O levante proletário teve seu auge no ano de 1920, quando cerca de meio milhão de trabalhadores ocuparam fábricas e formaram guardas vermelhas com o intuito de proteger sua atuação, defendendo suas ocupações. Em breve a greve se espalhou para outros setores, chegando aos camponeses e trabalhadores rurais, que ocuparam as terras. Isso gerou temor na classe burguesa, detentora do capital, e no próprio Estado, que, conforme visto anteriormente, se organizou de forma a viabilizar a implementação e as práticas capitalistas.

Segundo Zetkin, o surgimento do fascismo está intrinsecamente relacionado à crise do capitalismo e ao declínio de suas instituições, cujas bases foram destruídas devido à guerra recém-findada. Com a crise, ocorrem ataques à classe trabalhadora, que está ainda mais empobrecida, e aos seus direitos, ao passo que as classes intermediárias, identificadas como pequena e média burguesias, são “rebaixadas” à condição do proletariado. Sem capacidade de organização do proletariado, há a desmoralização da classe e dos ideais socialistas. Pequenos camponeses entram em situação de calamidade. A insegurança quanto à subsistência representa grande peso sobre as pessoas.

O fascismo tem forte apelo às camadas intermediárias, além de ser um movimento de massa. Para angariar apoio das camadas mais afetadas, o movimento, segundo Zetkin (s/d), permite à nação corporificar os anseios da sociedade constituindo uma comunidade. O meio para alcançar seus ideais é o Estado forte e autoritário, suspenso, acima das diferenças de classe e partido. Com isso, há a exaltação de uma ideologia militarista, incitando o militarismo e a guerra imperialista. Recursos são direcionados para a indústria bélica. É feito o uso da violência organizada contra a classe trabalhadora, de forma a neutralizar sua força. Isso foi implementado na Itália sob Mussolini, que se ocupava do que Zetkin denomina “terror direto, sanguinário”. A partir do interior, os fascistas empreenderam ataques aos camponeses, desestabilizando sua organização e eliminando suas lideranças. Em seguida, o terror fascista passa a ser exercido sobre os trabalhadores urbanos.

O racismo é identificado por Zetkin como a mensagem central do fascismo, apesar de reconhecer que, pelo menos até 1923, esse fosse um ponto nebuloso na Itália. Em determinado momento, representantes do capitalismo passaram a apoiar financeiramente os movimentos fascistas com o intuito de conter uma revolução proletária. Segundo Zetkin (s/d), o apoio das massas é obtido através do estímulo aos ressentimentos, movimentados por sentimentos racistas, misóginos, chauvinistas que estão introjetados na cultura popular sob o regime capitalista. O fascismo é compreendido como uma expressão da decadência e desintegração da economia capitalista, bem como um sintoma da dissolução do Estado burguês. O fascismo se ampara nas massas despertadas e arrastadas pela perda da segurança sobre a garantia da sua existência, abalando sua crença na ordem social.

Na Itália, a ruína da economia foi decisiva para que as massas aderissem ao fascismo. O resultado é uma quantidade significativa de pessoas buscando possibilidades de existência, sobrevivência, segurança alimentar e manutenção de sua posição social. Os fascismos acolhem as expectativas dos mais variados grupos: desabrigados políticos, os socialmente desenraizados, os destituídos e desiludidos. Porém, o Estado, sozinho, não tem condições de manter as classes trabalhadoras num lugar confortável para a burguesia.

Para Zetkin, contemporânea da ascensão dos regimes fascistas europeus, o modelo encontrou na Itália o contexto ideal para sua implementação,

devido à desintegração e fragilidade da economia no pós-guerra. Segundo a ativista, a Itália ainda não havia consolidado o capitalismo industrial, que estava concentrado na região norte, e não possuía recursos para se autossustentar, transitando por um modelo predominantemente agrário, comparado por ela ao feudalismo, junto a um incipiente capitalismo financeiro.

Quando os efeitos nocivos da guerra atingiram a Itália, houve uma onda de falências, atingindo a indústria, o comércio e o artesanato. Os sobreviventes voltavam da guerra buscando empregos, enquanto um grande contingente de pessoas era demitido. Além disso, havia os mutilados, as viúvas e os órfãos que necessitavam de amparo. Entre o verão de 1920 e a primavera de 1921, uma grande crise, que gerou a miséria entre os italianos, se aprofundou no país. A burguesia industrial do norte italiano não teve recursos materiais, tampouco força política, para restaurar a economia. Foi nesse momento, de acordo com Zetkin, que Mussolini surgiu como o líder capaz de levantar a nação.

Já em 1914, Zetkin define a liderança como “o mais fanático dos belicistas” (s/d, p. 28). Aliando-se ao capitalismo industrial, seu intuito era tornar a Itália um moderno Estado capitalista. Em 1919, Mussolini funda em Milão o *fasci di combattimenti*³³, (liga de soldados da infantaria). A partir daí, vários grupos fascistas se formam em diversas cidades, engajando-se contra organizações revolucionárias de trabalhadores, já que, para Mussolini, elas dividiam e enfraqueciam a nação por defenderem a luta de classes.

Ainda assim, até 1920 havia poucos adeptos de ideias fascistas na Itália. Neste mesmo ano, houve um movimento de trabalhadores urbanos e camponeses, que ocuparam latifúndios e fábricas. As lideranças sindicais fizeram acordos com os empregadores e o movimento sofreu uma derrota significativa. Então, o fascismo pode ampliar sua influência. Assim, o movimento conquistou as massas, culpabilizando, principalmente, Giliotti.

Nesse momento de crise, Mussolini transforma o movimento fascista num partido organizado e centralizador, o que ocorre a partir do primeiro congresso fascista, realizado em novembro de 1921. Caron (2015) observa que é possível dividir o fascismo italiano em dois momentos distintos, sendo um deles o

³³ Grupo paramilitar de cunho nacionalista e antiliberal Disponível em <https://www.fflch.usp.br/460>. Acesso em 01 Dez. de 2022.

fascismo como movimento, que se ocupa das ideologias sob o fascismo, e o fascismo como regime, que estuda sua institucionalização.

No interior do movimento, no entanto, Mussolini ainda não era uma unanimidade, sendo derrotado na escolha da direção do partido, que contava com muitos monarquistas. Para garantir mais apoiadores, ele funda sindicatos fascistas. Ao mesmo tempo, grupos fascistas se organizam em esquadrões cuja finalidade é a continuidade das expedições punitivas. Esses grupos se fortalecem e amparam o vindouro golpe de estado. Com o surgimento do Estado fascistas, essas milícias são legalizadas, comprometidas com a defesa “de Deus, da nação e do primeiro-ministro.” (ZETKIN, s/d, p. 32). Porém, uma vez hegemonicamente no poder, muitas das promessas fascistas não se concretizaram, como o sufrágio universal feminino, que ficou restrito ao âmbito municipal e ainda mais limitado, pois as mulheres que poderiam fruir desse restrito direito eram as que pudessem provar determinado nível educacional ou que pagassem certos valores de impostos.

A reforma constitucional prometida por meio de assembleia nacional também não ocorreu. A jornada de trabalho de oito horas, outra promessa, teve tantas exceções que, na prática, oferecia muitas brechas para abusos em relação ao tempo. Quanto ao salário mínimo, as condições de vida e trabalho eram tão precárias, que não havia resistência dos trabalhadores quanto a isso, com o arrocho salarial chegando a 60%. As pensões para os idosos e inválidos simplesmente foi suprimida, com o subterfúgio de economizar recursos, da mesma forma como ocorreu com o orçamento para agências de empregos a apoio aos desempregados. Empresas públicas são entregues à administração privada, enquanto os direitos dos empregados são, cada vez mais, diminuídos.

Na reforma tributária, ao contrário do que havia sido proclamado, o mercado de bens de luxo é contemplado com isenções fiscais, enquanto o clero é agraciado com concessões há muito encerradas. O ensino religioso é retomado nas escolas depois de meio século. Em relação às forças armadas, o tempo de serviço obrigatório aumentou de oito para dezoito meses, aumentando o contingente. O força policial foi dobrada. A Milícia Voluntária para a Segurança Nacional, que formava os esquadrões conhecidos como “camisas negras”, foi convertida em uma milícia nacional. Além disso, o exército e seus componentes foram estruturados para o exercício imperialista, como o aumento da artilharia e

a encomenda de navios de guerra, submarinos e torpedos, por exemplo. A aeronáutica também recebeu reforços.

Em 1922, Mussolini alcançou o cargo de primeiro-ministro, ao passo que o fascismo assumiu caráter de movimento de massas. Com isso, o fascismo se encarregou de destruir as instituições e organizações independentes que lutavam pela organização trabalhista. Com a vitória dos fascistas italianos, outros países aderem a movimentos com esse tipo de orientação.

Para Zetkin, não há um lugar em que a socialdemocracia tenha sido um fracasso tão flagrante quanto na Alemanha, cuja indústria capitalista estava altamente desenvolvida antes da guerra. Segundo Schilling (1995), os termos do Tratado de Versalhes foram os grandes responsáveis pela crise pela qual a sociedade alemã passou. De acordo com ele, a assinatura do armistício pela Alemanha tinha como base o Tratado de Paz proposto por Woodrow Wilson, que defendia uma paz sem vencedores ou vencidos. No entanto, os termos definidos pela diplomacia anglo-francesa tinham caráter punitivista. Era mais difícil para essas nações aceitarem qualquer apaziguamento, pois as massas estavam inflamadas pelas consequências da guerra em território europeu, enquanto os EUA tinham sofrido pouco desgaste.

As sanções que foram impostas à Alemanha podem ser divididas em três tipos: territoriais, com a devolução ou perda de territórios para outras nações, sendo que a extensão dessas perdas equivaliam à Bavária e correspondiam a quinze por cento das terras aráveis do país; econômicas, com a entrega de frotas mercantes, rotas comerciais e veículos, além de uma indenização em dinheiro, fixada em 1921, numa dívida a ser saldada em quarenta e dois anos, sendo que, somada às sanções territoriais, isso significava a perda de cerca de 74% do ferro, 68% do zinco e 26% dos recursos carboníferos alemães; e, por fim, as militares, que impunham um teto no número de soldados e o impedimento de fabricar artefatos bélicos.

De acordo com Schilling (1995), essas limitações objetivavam prejudicar economicamente a Alemanha, bem como reduzir sua competição internacional, sendo que as consequências dessas imposições se refletirão no embasamento do nacional-socialismo. Além disso, a Alemanha havia sido vetada da Liga da Nações, sendo segregada juntamente com a recém instaurada URSS. Cercada

de hostilidades, a República de Weimar nasceu fadada a entregar qualquer coisa que pudessem produzir para além da simples subsistência.

Nos cinco anos iniciais da República de Weimar, a direita e a esquerda tinham ações relevantes, como o levante espartaquista de 1919 ou o *putsch* do Kapp em 1920, respectivamente. Dentre várias outras intentonas, tanto da direita quanto da esquerda, Hitler teve frustrada sua tentativa de um *putsch* em Munique no ano de 1923. Neste ínterim, as teorias racistas difundidas a partir de meados do século XIX, trazem perspectivas para a suposta compreensão das dinâmicas sociais do contexto. A partir daí, é possível forjar o inimigo, identificado, principalmente, como o judeu. A base do pensamento nacional-socialista é o racismo, cuja ideia defende que os grandes feitos humanos são oriundos de uma raça pura, que seriam os arianos, ancestrais dos alemães, ameaçados por raças hostis e degeneradas que lhes estaria privando do espaço vital. Para garantir sua continuidade, era necessário obter territórios. Mas antes era necessário consolidar internamente a política do Reich.

A organização que viria a ser conhecida como Partido Nazista foi fundada em janeiro de 1919 por Anton Drexler e era denominada DAP (Deutsch Arbeiterpartei). Em setembro do mesmo ano, Adolf Hitler se associa ao partido e altera seu nome para National-Sozialistische Deutsche Arbeiterpartei (NSDAP), fornecendo a ele estrutura política, administrativa, propagandística e teórica. Hitler se torna nacionalmente conhecido devido ao *Putsch* de Munique, sendo jugado e condenado a cumprir pena entre 11 de novembro de 1923 a 20 de dezembro de 1924. O ano de 1923 foi marcado pela alta inflação, resultando numa economia muito mais precária do que já estava. Ao longo de seu período de encarceramento, Hitler escreve sua obra *Mein Kampf* (Minha Luta), onde discorre sobre seu projeto de unificação alemã, os inimigos da nacionalidade, o temor da proletarianização por parte da classe média e de rebeliões proletárias, a defesa da raça pura e os perigos da miscigenação, bem como contra judeus e marxistas.

Depois de cumprir sua pena, Hitler, encontra uma Alemanha em situação melhor, devido ao Plano Dawes, cuja finalidade era fornecer uma linha de crédito para reerguer a indústria do país. Assim, Hitler dedica-se a dar maior embasamento ao Partido Nazista, além de reorganizar os grupos paramilitares Sturm Abteilung (SA), a Schutz Staffell (SS) e as juventudes hitleristas. Devido à

Crise de 1929, os nazistas passam de 2% dos votos para 42% entre 1932 e 1933. Schilling (1995) pontua que a massa de votos foi oriunda de desempregados e da classe média temerosa com o crescimento dos partidos de esquerda. Em 30 de janeiro de 1933, Hitler é nomeado Chanceler da República pelo presidente Hindenburg, pressionado por empresários e políticos conservadores.

Pouco menos de um mês depois de obter o título de chanceler, em 23 de fevereiro de 1933, o Palácio do Reichstag (prédio do parlamento alemão) sofre um incêndio. Hitler declara que o fato foi ocasionado por subversivos e solicita ao presidente um decreto de plenos poderes, que lhe confere prerrogativas ditatoriais. A partir daí, fechou o congresso e passou a perseguir a oposição. Em novembro, o Partido Nazista foi proclamado partido único. A República Federativa foi dissolvida e o poder passou a ser centralizado. Os estados passaram a ser administrados por interventores nomeados por Hitler. Ainda em 1933, foi organizada a instituição de repressão Geheime Staatspolizei (Gestapo).

A política econômica da Alemanha nazista foi guiada pelos interesses de grandes grupos industriais. Com a adoção de frentes de trabalho para a construção de obras públicas, foi possível criar postos de trabalho, reduzindo muito o desemprego às custas de baixa remuneração. Em 1936, Hitler anunciou um plano quadrienal para reorganizar as forças armadas alemãs com vistas a uma guerra, já que a dívida do governo aumentou em 250% (p. 64) entre 1933 e 1939, gerando nova onda de inflação.

A política externa nazista tinha como intenção restaurar o poderio econômico e militar da Alemanha, transformando-a novamente em uma grande potência. Para isso, precisava romper com o Tratado de Versalhes, o que levou as nações aliadas a adotarem uma política de apaziguamento, que consistia em permitir esse rompimento para evitar a guerra. As concessões se mostraram ineficazes e a guerra foi deflagrada. A ascensão dos ideais fascistas na Alemanha e na Itália culminaram na Segunda Guerra Mundial.

As principais representantes do fascismo na Europa, a Itália e a Alemanha, foram derrotadas. Mussolini foi executado em 28 de abril de 1945 pela resistência italiana antifascista, os partisans, e teve seu corpo exposto em praça pública, junto à sua amante, Clara Petacci, uma política italiana. Hitler, que possivelmente teria fim análogo ao do italiano, se suicidou com um tiro, junto a

sua esposa, Eva Braun, apenas dois dias depois, em 30 de abril daquele ano. Porém, outros adeptos não foram julgados nem perderam o poder, como o general Franco na Espanha e Salazar em Portugal. Apesar de aderir ao Eixo ao longo da Segunda Guerra, Hirohito, imperador do Japão, também saiu impune.

Com o fim do regime nazista, alguns dos responsáveis pelos crimes cometidos ao longo do período foram levados a julgamento pelo Tribunal Militar Internacional na cidade de Nuremberg, na Alemanha. Foram 22 julgamentos, dos quais 12 resultaram em pena de morte. Houve quem assumisse seus crimes e também aqueles que alegaram que apenas cumpriam ordens. Porém, a investigação continuou e nazistas fugitivos, como Eichmann, que ajudou a planejar e a executar as deportações de judeus, foram julgados. Eichmann foi executado em 1962.

Apesar da exposição intensiva dos crimes cometidos por adeptos do fascismo, seus ideários permaneceram. Uma reportagem de 2022 revela que uma pesquisa mapeou 400 grupos extremistas de direita na Europa em países como França, Ucrânia, Itália, Espanha e Grécia³⁴. Em Portugal, as eleições legislativas ocorridas em 10 de março de 2024 revelaram aumento expressivo de votos na extrema direita, que passaram de 12 para 48 parlamentares, enquanto o partido socialista passou de 120 para 77 e a Aliança Democrática, uma coligação política de centro-direita, se manteve estável, passando de 77 para 79³⁵. Em virtude dessa expansão, é necessário que se analise e sejam engendradas ações para frear a ascensão dos extremistas da direita.

2.6 IDEIAS FASCISTAS NO BRASIL

A professora que fez uma saudação nazista em plena sala de aula no dia 08 de outubro de 2022, sendo, dias depois, demitida da instituição, ostentava *bottons* do então candidato à reeleição para o cargo de presidente do Brasil, Jair Bolsonaro. Segundo seu advogado, houve um mal-entendido em relação ao

³⁴ Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2022/01/31/pesquisa-mapeia-400-grupos-extremistas-de-direita-na-europa>. Acesso em 22 de Mar. 2024.

³⁵ Disponível em <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2024/03/10/urnas-fecham-em-portugal-os-tres-partidos-com-mais-chances-aguardam-os-resultados.ghtml>. Acesso em 22 de Mar. 2024.

gesto, que seria uma continência que a professora teria dedicado ao hino nacional que ela estava reproduzindo em sala.

Ao investigar o aumento de manifestações neonazistas no Brasil, a antropóloga Adriana Dias, cujo trabalho serve de referência para a polícia e o Ministério Público, identificou que o fenômeno coincide com a ascensão e posterior eleição de Bolsonaro ao cargo de presidente. O número de células neonazistas passou de 72 em 2015 para 1.117 em 2022³⁶. Por mero acaso, Dias encontrou, em 2021, provas do apoio de neonazistas brasileiros ao então deputado Jair Messias Bolsonaro há, pelo menos, 17 anos. Como pesquisadora do fenômeno do neonazismo no Brasil, Dias visita páginas na internet com conteúdo neonazista. Antes de solicitar a derrubada das mesmas pelo provedor, ela imprime todo o material e o arquiva.

Em uma ocasião em que preparava uma palestra, Dias pegou aleatoriamente um material impresso e encontrou a interação do político com grupos neonazistas. No site em questão, havia a publicação de uma carta aberta de Bolsonaro agradecendo o apoio de um desses grupos, onde ele chega a declarar que eles são a razão da existência de seu mandato (imagem 3). Além da divulgação da carta, o site de conteúdo supremacista dá fluxo para o site oficial do gabinete do político. Dias (2021) esclareceu que a dinâmica da internet na ocasião, especificamente o ano de 2004, era muito diferente de hoje, pois não havia sites de busca como o Google. Isso significa que um site dava tráfego para outro. Dessa forma, as centenas de milhares de acessos que esses sites tinham eram direcionadas ao site do gabinete de Bolsonaro, o que podia ser facilmente rastreado. Apesar disso, não há registro de qualquer denúncia à Polícia Federal de sua parte ou por parte de seus assessores quanto a esses internautas.

Apesar dessas e outras situações que envolvem o nome do político com conteúdos e declarações de teor nazista, cuja apologia é crime no Brasil, não houve qualquer problematização, punição, observação ou ação com o intuito de coibir essas manifestações e outras geradas a partir dela. Devido a isso, cabe trabalhar a gênese desse tipo de pensamento no Brasil, o que foi feito a partir da abordagem da eugenia no país, bem como do surgimento da extrema-direita e do neonazismo.

³⁶ Disponível em <<https://veja.abril.com.br/coluna/maquiavel/quatro-fatores-que-explicam-o-avanco-do-neonazismo-no-brasil/>> Acesso em 01 Dez. de 2022.

Figura 1 – Carta aberta de Jair Bolsonaro a site nazista (2004)



Fonte: https://www.intercept.com.br/wp-content/plugins/seox-image-magick/imagick_convert.php?format=webp&quality=91&imagick=uploads.intercept.com.br/2023/03/econac-print.jpg

Eugenia no Brasil

No século XIX, o Brasil se tornou foco de interesse para renomados eugenistas, como Joseph Arthur de Gobineau e Louis Agassiz. Gobineau, autor do influente "Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas", argumentava que a miscigenação resultava em degeneração racial, enquanto Agassiz, segundo Souza (2008) em sua expedição ao Brasil, fotografou pessoas miscigenadas, defendendo a ideia de que tal mistura levava à degeneração, com proles moralmente enfraquecidas. No Brasil, ao contrário dos Estados Unidos, foram os médicos que lideraram discussões eugênicas, culminando na fundação da Sociedade Eugênica de São Paulo em 1918, sob a liderança de Renato Kehl. Esse contexto coincidiu com uma preocupação crescente com o controle populacional e o saneamento, refletido na criação da Liga Pró-Saneamento em 1918 e no relatório elaborado por Belisário Pena e Arthur Neiva em 1916, que recomendava ações organizadas de combate a doenças endêmicas e promoção da educação.

No início do século XX, a eugenia e o sanitarismo eram vistos como sinônimos no Brasil, com a crença de que a melhoria das condições sanitárias na geração atual resultaria em características biológicas superiores nas gerações futuras. Esse movimento foi marcado por políticas autoritárias, exemplificadas pela Revolta da Vacina em 1905. Na década de 1920, o interesse pela genética mendeliana cresceu, mas com interpretações divergentes entre os cientistas brasileiros. Enquanto Edgar Roquette Pinto refutava a ideia de degeneração racial, Kehl radicalizava sua posição, defendendo projetos rigorosos de eugenia, incluindo esterilização compulsória e segregação racial. Apesar dos debates eugênicos terem arrefecido na década de 1930, as ideias racistas persistiram, evidenciando a necessidade de enfrentar violências, injustiças e conflitos gerados por esses ideais.

Na década de 1920, o Brasil tinha uma rede significativa de hospitais e colônias psiquiátricas. Com milhares de pacientes sob seus cuidados, os psiquiatras foram dos primeiros profissionais a se preocuparem com a hereditariedade biológica das doenças mentais. Devido a isso, muitos passaram a defender a eugenia preventiva, que apontava a necessidade de esterilizações com fins eugênicos. Em 1929, foi realizado o 1º Congresso Brasileiro de Eugenia. No encontro, o médico e jornalista político A. J. Azevedo Amaral propôs políticas de controle de imigração para melhorar a genética dos brasileiros, impedindo ou restringindo a entrada de imigrantes do sul e do leste europeus, africanos e asiáticos, bem como nos EUA. Votada no congresso, a proposta foi rejeitada. Roquette-Pinto, por sua vez, defendia que o controle de imigrantes fosse feito a partir das suas condições de saúde física e mental.

No entanto, o encontro coincidiu com o golpe de Estado dado por Vargas na Revolução de 1930. Nesse contexto, a imigração era fundamental para o povoamento e desenvolvimento da economia nacional. Durante a Assembleia Constituinte, houve debates sobre a restrição de imigrantes. Por fim, a Constituição votada em 1934 determinava que:

“(...) a entrada de imigrantes no território nacional sofrerá as restrições necessárias à garantia de integração étnica e capacidade física e civil do imigrante, não podendo, porém, a corrente migratória de cada país exceder, anualmente, o limite de dois por cento sobre o número total dos respectivos nacionais fixados no Brasil durante os últimos cinquenta anos.” (BRASIL, 1934).

Como o Brasil era um país fortemente influenciado pelo catolicismo, essas ideias encontraram grande resistência. Em 31 de dezembro de 1930, o Papa Pio XI edita uma bula, a *Casti conubii*, criticando, dentre outros assuntos, a eugenia³⁷. O médico Oscar Fontenelle afirmava que o mal do Brasil eram as doenças mentais e que a eugenia negativa seria benéfica, pois a esterilização compulsória dessa população seria fundamental. Outro médico, Antônio Carlos Pacheco e Silva, desejava dialogar com a Igreja, argumentando que os métodos de esterilização não afetavam a vida dos indivíduos submetidos a eles.

Os debates eugênicos arrefeceram ao longo da década de 1930 com a valorização do trabalhador nacional. Porém, cabe salientar que, embora a institucionalização da eugenia tenha sido rejeitada, as ideias racistas que embasam o movimento permanecem na sociedade, gerando, ainda, violências, injustiças e conflitos que devem ser superados.

2.7 INTEGRALISMO: O FASCISMO BRASILEIRO

Enquanto as políticas nacionalistas de Vargas a partir da década de 1930 não admitiam ideias eugênicas na construção da identidade do povo brasileiro, no mesmo período surgiu no país aquele que é considerado o maior movimento da extrema-direita brasileira: o integralismo. O responsável pelo fato foi Plínio Salgado, que, no ano de 1930, teve um breve encontro com o líder fascista italiano, definido pelo brasileiro como um “gênio criador da política do futuro, o profeta do mundo contemporâneo.” (GONÇALVES e CALDEIRA NETO, 2020, p. 10). Durante o diálogo, Mussolini lhe aconselhou a criar um movimento preliminar de ideias, que pudesse fornecer à sociedade uma nova consciência e, posteriormente, formar um partido.

Salgado havia se engajado no movimento modernista anteriormente, o que lhe insuflou o sentimento nacionalista. Desempenhava atividades no jornalismo e na literatura, além de trabalhos como historiador e teólogo. Ao fundar o Partido Integralista, dedicou-se, também, à política, inspirado no fascismo italiano, cujas ideias autoritárias o seduziram, visto que era um crítico

³⁷ Há a menção do termo eugenia e seus derivados 5 vezes na bula. Disponível em < <https://www.veritatis.com.br/casti-conubii-pio-xi-31-12-1930/>>. Acesso em 05 Nov. de 2022.

da democracia, a que associava a ideias comunistas e liberais. Se autodeclarava antiliberal, anticomunista e antidemocrática e se baseava no nacionalismo e numa concepção cristã radical e conservadora.

Enxergando o integralismo brasileiro, fundado em 1932, como um possível braço fascista na América, Mussolini manteve relações com Salgado, chegando, inclusive, a oferecer apoio financeiro. No mesmo ano, Salgado propôs a fundação da Ação Integralista Brasileira (AIB), no que foi apoiado por intelectuais e estudantes da Faculdade de Direito de São Paulo. Em 7 de outubro daquele ano, fez a leitura do Manifesto de Outubro em Pleno Teatro Municipal de São Paulo. O documento, que teve tiragem de vinte mil exemplares, é considerado a certidão de nascimento do movimento. O lema era “Deus, pátria e família.” (GONÇALVES e CALDEIRA NETO, 2020, p. 16).

O poder dentro do partido era centralizado na figura de Salgado, com a prática do culto à personalidade por parte de seus membros. A partir de uma bem sucedida campanha semiótica, pautada na letra grega sigma (Σ), a AIB alcançou tal visibilidade que, segundo Gonçalves e Caldeira Neto (2020), pode ser considerado o movimento fascista de maior sucesso da América Latina. O sigma é um símbolo matemático que indica o projeto de um Estado único, integral, junto a soma de números infinitamente pequenos que representavam os membros da AIB. Até mesmo uma indumentária específica foi elaborada, com o uso de um uniforme que continha a camisa verde, tanto para homens quanto para mulheres. A sede da AIB ficava em São Paulo, mas havia ramificações em várias partes do Brasil e no exterior, tanto nas Américas como na Europa e até Japão.

O anticomunismo, identificado como uma manifestação demoníaca, corrupta e imoral, foi um eficiente motor para uma grande adesão à AIB. O próprio Salgado alimentava o pânico com publicações jornalísticas que atacavam as esquerdas. Com a sensação de insegurança generalizada, houve um aumento no financiamento do grupo. Havia grande influência da doutrina cristã no movimento, especialmente a católica, que tinha membros de seu clero atuando no movimento, conhecidos como batinas-verdes.

Entre fins de 1932 e início de 1933, o movimento foi acrescido de mais dois nomes importantes: Gustavo Barroso, segundo grande nome do movimento, e Miguel Reale, responsável pela doutrina do movimento e pela

juventude integralista. Outros inimigos foram também somados: o capitalismo internacional, o judaísmo e a maçonaria. No movimento, Barroso teve acesso a uma versão em francês do falso documento intitulado *Os protocolos dos sábios de Sião*. Ele traduziu a obra para o português e a lançou em 1936. “No Brasil, o discurso racista de Barroso não poderia ser contra o negro e muito menos em defesa de uma raça pura, por isso uma adaptação foi realizada em torno da defesa de uma raça brasileira.” (GONÇALVES e CALDEIRA NETO, 2020, p. 27).

A presença de militares negros foi tolerada no interior do movimento. Em relação a indígenas, seus membros assumiam uma postura paternalista devido a uma visão idealizada desse grupo de pessoas. Os afrodescendentes eram exaltados como corresponsáveis pela construção da nação brasileira, dentro da ideia do mito da harmonia das raças. Gonçalves e Caldeira Neto (2020) mencionam, inclusive, que a AIB possuía estreita relação com a Frente Negra Brasileira (FNB), formada por intelectuais negros e que, por sua vez, possuía elementos convergentes com o integralismo.

Para divulgar o movimento, a AIB utilizava recursos tradicionais, como jornais, revistas, cartas, telefonemas, rádio e cinema. Também financiava viagens e promoviam desfiles e concentrações nas ruas. Além disso, havia também um periódico, a revista *Anauê!*, com fins de doutrinação e que publicava charges, reportagens, poemas, desenhos, fotografias, etc., e que, segundo Gonçalves e Caldeira Neto (2020), dialogava com cidadãos não letrados. Figuras notáveis como o poeta Vinícius de Moraes, antes de aderir à esquerda, e o folclorista Luís Câmara Cascudo colaboraram com as publicações.

Havia uma revista feminina denominada *Brasil Feminino*. A publicação tinha como objetivo moldar a mulher idealizada pelo movimento. Salgado dizia que as mulheres eram responsáveis pela destruição da família, pois desejavam trabalhos fora do lar e a busca pela realização de desejos materiais. Também atribuía às mulheres a responsabilidade pela inserção de ideias comunistas na sociedade. As funções recomendadas para o gênero feminino eram aquelas associadas ao ambiente doméstico e aos cuidados, pois deveriam preparar e educar as futuras gerações, fornecendo bases morais e religiosas, além de procriar.

Seguindo os moldes do fascismo italiano, a AIB criou a Milícia Integralista, uma estrutura paramilitar que foi transformada em Secretaria de Educação (moral, cívica e física) após a implementação da Lei de Segurança Nacional em 1935. Todo integralista com idade entre 16 e 42 anos deveria se alistar. Os integralistas apoiaram o Golpe do Estado Novo em 1937, que teve como mote a divulgação de um suposto golpe comunista. Os integralistas se fiavam na promessa de participar do Estado Novo integrando o Ministério da Educação, o que não ocorreu. A AIB foi colocada na ilegalidade, como as demais organizações políticas e Plínio Salgado criou, então, a Associação Brasileira de Cultura (ABC), buscando manter os ideais integralistas, mas agindo legalmente.

Ressentidos pelo que consideravam uma traição por parte de Vargas, os integralistas planejaram ações para depor o presidente. As milícias atacaram o Palácio do Governo em 11 de maio de 1938, resistindo à contrapartida da polícia, até que uma das lideranças desistiu do ataque e partiu em fuga, enquanto outros envolvidos foram fuzilados pelos agentes. Mesmo sem se envolver formalmente no ataque, Salgado foi condenado à reclusão devido à fracassada ação. Empreendeu uma fuga, mas foi descoberto e cumpriu pena entre os dias 30 de maio e 22 de julho de 1939.

Ao sair do cárcere, Salgado se autoexilou em Portugal, nação com governo de contornos fascistas. No período de exílio, se interessou em se aproximar do regime nazista, o que fez por intermédio de seu secretário particular, Hermes Lins e Albuquerque. Devido aos contatos estabelecidos, conseguiu uma reunião com um representante da organização paramilitar SS, tendo um encontro com o oficial da SS Walter Schellenberg em 1942 para, conforme Gonçalves e Caldeira Neto (2020), articular uma colaboração entre integralistas e nazistas após a suposta vitória alemã na guerra. Seu intermediário alemão com o oficial nazista foi descoberto em Portugal e acusado de espionagem. Sem outra saída, Salgado negou qualquer relação com os nazistas.

Após esse episódio, Plínio Salgado voltou-se para outro aspecto do integralismo: o cristianismo e sua relação com a política, proferindo conferências e escrevendo livros sobre o tema. Há uma guinada ideológica por parte do líder, que adere a ideais democráticos. Com o fim do Estado Novo, Salgado voltou ao Brasil, disposto a reorganizar o movimento integralista, o que ocorre por meio da fundação do Partido de Representação Popular (PRP). O lema “Deus, pátria e

família” foi mantido, mas o sigma e o *Anauê!* foram abolidos. Apesar da reformulação, o desempenho do partido não obteve êxito nas eleições de 1945.

Outros integralistas também partiram para o exílio no período, enquanto alguns aderiram ao varguismo, ou foram processados e encarcerados e outros preferiram não se manifestar. O fracasso do ataque ao Palácio da Guanabara desarticulou os integralistas, enfraquecendo o movimento. Reale fugiu para a Itália, dedicou-se à vida acadêmica, voltou ao Brasil e, ainda em 1941, se tornou professor na Universidade de São Paulo. Já Barroso, imortal da Academia Brasileira de Letras, não enfrentou percalços ao longo do Estado Novo.

Em 1955 Salgado concorreu à presidência, conquistando quase 9% dos votos. Em 1957 resolveu resgatar os símbolos renegados e concorrer ao cargo de deputado federal, sendo eleito em 1958, cargo que ocupou duas vezes pelo PRP, que, conforme Gonçalves e Caldeira Neto (2020), teve atuação relevante no golpe civil-militar de 1964. Posteriormente, foi eleito deputado outras vezes, mas pela Aliança Renovadora Nacional (Arena), já que o PRP foi extinto junto com os outros partidos políticos pelo AI-2 em 1965.

Salgado passou a atuar no Ministério da Educação, interferindo para a inserção de conteúdos de cunho nacionalista, conservador e ufanista nos livros didáticos. Conforme Gonçalves e Caldeira Neto (2020), também influenciou no Decreto-Lei 869, de 12 de dezembro de 1969, que instituiu a obrigatoriedade da disciplina de educação moral e cívica em todos os graus e modalidades de ensino. Além disso, lançou um livro didático sobre História do Brasil. Também foi responsável pelo Projeto nº 135/1970, que propunha a censura prévia com vistas a proibir o erotismo e a pornografia no Brasil, o que Salgado atribuía ao comunismo internacional.

Em 1974, Salgado anunciou sua aposentadoria da vida pública e se dedicou a escrever, sem perder a esperança de revitalizar o integralismo. De acordo com Gonçalves e Caldeira Neto (2020), há relatos de que o político sofreu com o alcoolismo em seus últimos anos, parte dos quais passou em um sítio em Brasília se ocupando de animais e plantas. Devido à saúde debilitada, voltou a São Paulo com a esposa e faleceu em 8 de dezembro de 1975. Após sua morte, surgiu o neointegralismo, caracterizado pela ausência e pela disputa, ou seja, “a ausência de Plínio Salgado, o grande líder e a encarnação da doutrina

integralista, e a disputa, resultado imediato desse espaço vazio que surgiu com a ausência do líder.” (GONÇALVES e CALDEIRA NETO, 2020, p. 133/134).

Segundo os autores, entre 1975 e 2001, vários grupos com caráter integralista surgiram, apresentando diversas propostas para o movimento. Em 1979 houve uma tentativa de refundar o PRP e em 1980 um grupo propôs recriar a Associação Brasileira de Cultura (ABC), que chegou a ser posta a funcionar, mas, devido à desarticulação dos neointegralistas, não vingou. Com a transição democrática e a prática do pluripartidarismo, o integralismo buscava ocupar espaço o da extrema-direita brasileira. Em 1989 houve a tentativa de criação do Partido de Ação Integralista (PAI), que desejavam eleger Miguel Reale. Ele declinou do convite, no entanto, declarando-se social-liberal.

2.8 A EDIFICAÇÃO DO NEONAZISMO BRASILEIRO

Em eventos democráticos ocorridos em 1988, houve conflitos com grupos de extrema-direita, como a própria AIB, recém-recriada, além do Partido de Ação Nacionalista e grupos como o Pátria e Liberdade, da região do ABC paulista e o Pátria Livre, além dos Carecas do Subúrbio. O evento marcou a relação do neointegralismo com atos violentos, bem como da articulação da AIB com grupos *skinheads*. Os principais representantes desses grupos, atualmente, são os Carecas (do ABC, Subúrbio, Rio de Janeiro, etc.). Eles surgiram como uma dissidência dos movimentos *punk*, que são progressistas e, muitas vezes, anarquistas. Ao longo dos anos 1980, os membros desses grupos se envolveram em disputas que levaram alguns deles a assumirem postura conservadora, moralista e com caráter militarizado, com discursos reacionários, contrários a qualquer expressão divergente da heteronormatividade e em defesa da família.

Com esse tipo de postura, aderiram a ideais da extrema-direita, ação observada em outros países, como a Inglaterra. O nacionalismo, o culto à força física e o culto à masculinidade eram características comuns a jovens identificados com esse espectro político, especialmente grupos neonazistas, como o inglês *National Front*. As forças de extrema-direita utilizaram os *skinheads* como forças paramilitares, sendo que a AIB agiu de forma análoga. Os *skinheads* brasileiros se inspiravam em movimentos ingleses, estadunidenses, franceses e alemães.

Em 20 de abril de 1989, neonazistas brasileiros convocaram um ato em São Paulo para celebrar a data de aniversário de Hitler, definido como um grande injustiçado pela História. Na época, Armando Zanine, líder do grupo denominado Partido Nacional Socialista Brasileiro, se mobilizava para fundar um partido neonazista no país. Junto com outra liderança, Anésio Lara, e mais um integrante dos Carecas do ABC, Zanine foi entrevistado num programa Canal Livre, apresentado pela jornalista Sílvia Poppovic, e negaram a Shoah. Conforme Gonçalves e Caldeira Neto (2020), essa postura revisionista estava em alta no Brasil naquele momento.

Anésio Lara era integrante do AIB e se apresentou trajando o uniforme integralista. Com isso, o movimento estava definitivamente associado ao neonazismo, o que era malvisto por alguns integralistas. Lara também se articulava para lançar-se candidato à presidência pelo Movimento Monárquico Imperial Brasileiro em 1989, o que acabou não dando certo. Expulso da AIB, Lara continuou usando o sigma e a militar pelo integralismo. Em 1992, os movimentos neonazistas cresciam no Brasil, principalmente em São Paulo. Foi quando a rede de TV SBT veiculou um programa que abordou o tema. Em meio às imagens, Lara aparece em seu escritório trajando a camisa integralista, além de haver a presença de uma bandeira do Brasil Império e um retrato de Plínio Salgado, livros negacionistas da Shoah e outros de autoria de Gustavo Barroso. Ele declara em rede nacional não acreditar nos relatos de extermínio de judeus.

Lara buscava espaço na mídia e prejudicava a campanha de seu meio-irmão, Eduardo Suplicy, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT). Ele foi convocado a depor na Polícia Civil e, em outubro de 1992, junto com outros dois suspeitos, um pertencente aos Carecas e outro ao grupo *White Power*, foram indiciados por preconceito racial. Como consequência dessas manifestações, mais de 30 entidades de defesa dos Direitos Humanos criaram o Movimento Democrático contra o Nazismo. Lara se destacou novamente e, após a promulgação de uma lei pela prefeita Luiza Erundina (PT) que proibia a veiculação manifestações nazistas, declarou que o símbolo comunista é que deveria ser banido. Esse breve histórico demonstra que as ideias de cunho fascista estiveram latentes no Brasil ao longo de décadas e se expandiram a partir da década de 1980, havendo um acelerado crescimento nos últimos anos.

Segundo Dias (2021), o movimento neonazista se iniciou no Brasil antes de 1980, porém, só passou a ter o que ela denomina rastros estatísticos depois dessa década. O neonazismo se desenvolve, de fato, após os anos 2000, a partir de grupos revisionistas da Shoah, principalmente no Sul, com destaque para o estado de Santa Catarina. Sua expansão ocorre em cerca de 8% ao ano até 2009, ocasião em que uma briga entre dois grandes grupos neonazistas, culminando no assassinato de uma de suas lideranças, desarticulando temporariamente o movimento. Em 2011 ele ressurgiu, quando grupos neonazistas de São Paulo convocam um ato pró-Bolsonaro³⁸. A intensificação dos movimentos ocorre quando o político começa a ter espaço na TV, levando a uma escala sem precedentes dos movimentos neonazistas no país.

Essa discussão demanda que haja uma reflexão sobre a adesão de cidadãos a esse tipo de ideologia. Em seu artigo, Cardoso (2010) trabalha com os conceitos de branquitude crítica e branquitude acrítica. Isso permite uma análise mais aprofundada sobre o crescimento e o fortalecimento de grupos supremacistas brancos. Os membros desses grupos, segundo o autor, são pertencentes à branquitude acrítica. Diante dessa afirmativa, é importante distinguir os dois tipos de branquitude. O primeiro é composto por indivíduos ou grupo formado por pessoas brancas que desaprovam publicamente o racismo (importante salientar o caráter público desse tipo de manifestação, pois em ambiente privado essas pessoas podem assumir posturas racistas). Já o segundo tipo se baseia no argumento que afirma a existência da superioridade branca.

As pesquisas sobre branquitude objetivam preencher lacunas nos estudos sobre relações raciais, no sentido de problematizar a identidade racial branca, cujos indivíduos assim reconhecidos exercem o papel de opressores. Cardoso (2010) salienta que concentrar as pesquisas no tema da negritude pressupõe que a opressão é um problema restrito a quem a sofre, gerando uma abordagem unilateral. Ao focar na questão da branquitude, é possível problematizar o lugar do branco em situações de desigualdade social. Para Cardoso (2010), a branquitude crítica e a acrítica comungam de um lugar de privilégios, sendo este seu ponto em comum. Já o que distingue ambas é o fato de que a branquitude

³⁸ Disponível em <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2011/04/06/neonazistas-ajudam-a-convocar-ato-civico-pro-bolsonaro-em-sao-paulo.htm>. Acesso em 13 Abr. 2024.

acrítica reivindica uma condição humana especial devido à sua origem étnica e racial, enquanto o branco antirracista busca censurar a obtenção de privilégios raciais.

Cardoso (2010) aborda a questão do crescimento e fortalecimento de organizações neonazistas e de indivíduos e grupos que compartilham pensamentos da ultradireita. A internet é seu principal instrumento mobilizador, sendo usada, inclusive, para fugir à responsabilidade penal. A ideia de superioridade branca continua assentada no argumento de diferenças biológicas. Essa branquitude acrítica pode se expressar de maneira extrema, praticando extermínios, ou, de maneira mais branda, através de discursos pretensamente nacionalistas, mas de conteúdo racista.

No Brasil os grupos supremacistas brancos são conhecidos como *skinheads* ou carecas. Seus componentes repudiam tudo que é identificado como diferente deles. Segundo Dias (2018), não obstante a Lei 9.459, de 13 de maio de 1997³⁹, cresce no Brasil o número de células neonazistas, conforme exposto anteriormente. A antropóloga define o neonazismo como sendo uma série de movimentos heterogêneos baseados em uma narrativa bidimensional assentada no elemento cultural (mítico) e no biológico (genético). A partir disso, seus adeptos cunham a noção de um povo branco em contraposição ao ‘outro’, sendo este personificado por negros, mulheres, judeus, imigrantes.

Esses grupos supremacistas, segundo Dias (2018), justificam seu racismo (embora geralmente não nomeiem seu preconceito como tal) a partir da ideia de um suposto genocídio branco que ameaçaria a população branca de extinção. A construção dessa narrativa, feita através de discursos de ódio, propicia o culto à violência e seu uso contra o ‘diferente’. Esses pontos elencados por Dias (2019) correspondem às características atribuídas por Cardoso (2010) à branquitude acrítica, como a ideia de que o branco é superior, a crença de que há em curso estratégias para o extermínio da população branca e o uso desse tipo de argumento para praticar ações violentas contra seus supostos inimigos.

Em comum, Dias (2019) e Almeida (2010) citam o negacionismo em relação à Shoah e também pontuaram que o crescimento e fortalecimento

³⁹Esta Lei modifica os Art. 1º a 20 da Lei nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989, onde no parágrafo 1º do Art. 20 prevê reclusão de 1 a 3 anos e multa para quem veicular, divulgar, comercializar ou distribuir qualquer artefato que contenha a suástica ou a cruz gamada com o intuito de divulgar o nazismo.

desses grupos de extrema direita tem como principal veículo a internet. Em entrevista, Dias (2019) vai além e revela um dado que considera preocupante: no período de pouco mais de uma década entre seu mestrado e seu doutorado, os sites individuais sobre o tema migraram para fóruns coletivos, onde o diálogo fomentou as alianças de movimentos que, por sua vez, organizam manifestações, onde seus membros gritam palavras de ordem contra negros, imigrantes, comunidade LGBTI+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Travestis, Intersexos e mais) e judeus.

Ambos os estudiosos mencionam a questão da hierarquia na construção da ideia de superioridade branca. Dias (2019) aponta que esses movimentos hierarquizam a humanidade ao propagar a ideia de que o homem é superior à mulher, o branco é superior ao negro, ao indígena e à comunidade LGBTI+. A questão do culto à masculinidade é abordada por Dias (2019), que em sua pesquisa observou o caráter misógino dos grupos, onde a mulher é vista apenas como reprodutora para a manutenção da raça branca ou aariana. Embora Almeida (2010) não trate especificamente da masculinidade, ele menciona o fato de que os membros dos grupos repudiam a homossexualidade, o que promove a adesão de negros em movimentos neonazistas.

Há que se considerar, ainda, a questão de uma suposta superioridade cultural e moral do branco em relação ao negro. Cardoso (2010) aponta que brancos de classe média e alta tendem a apoiar brancos pobres que, por gozar alguns privilégios em relação à população negra, não se identificam com ela. Morris e Treitler (2019) observam que a classe trabalhadora branca serve como intermediária racial nos EUA, desencorajando a união de trabalhadores brancos e negros. Na mesma linha, Souza (2017) identifica essa dinâmica no Brasil, o que dificulta a construção de formas de solidariedade entre trabalhadores pobres que, ao sofrer perdas, culpabilizam os supostos privilégios que teriam sido concedidos às minorias, desfavorecendo a população branca.

A partir de sua pesquisa, Dias (2019) verificou que essa ideia da perda do lugar do branco para o outro é um dos motivos que levam jovens brasileiros a aderirem ao ideário neonazista. Também são pessoas que têm problemas familiares e de relacionamento e são atraídos pelo discurso que prega a existência de um lugar natural do branco, que é o de liderança sobre outras

raças. Essa identidade é legitimada pela construção de caráter mítico que agrega regras, valores, gostos, ideias e símbolos ao movimento.

Em sua tese, Dias (2019) pesquisou a) como esses grupos supremacistas pensam que são e de que forma constroem a noção de outro; b) o que eles pensam e como constroem tal pensamento; c) de que forma agem seus membros. Os sujeitos que compõem esses grupos são, geralmente, homens cis, brancos e heterossexuais. Outra situação observada no Brasil pela antropóloga é a admissão de mulatos nos grupos neonazistas para compor sua linha de frente e serem presos. Essa admissão também é uma estratégia para seus membros não serem taxados de racistas. Com seus estudos, Dias preenche uma parte da lacuna a que Almeida (2010) se refere ao destacar que os estudiosos se dedicam a pesquisar a branquitude crítica em detrimento da acrítica.

As pesquisas sobre racismo costumam se concentrar em suas vítimas. Diante dessa constatação, Cardoso (2010) propõe uma reflexão sobre o opressor que, neste caso, seria o branco. Para isso, ele distingue as branquitudes crítica, que é aquela que desaprova publicamente o racismo, da acrítica, sendo esta aquela que acredita numa superioridade racial branca e também que há em curso um genocídio branco orquestrado por grupos que ameaçam seu lugar numa dada hierarquia racial. A partir daí, surgem grupo que defendem a supremacia branca, promovendo ações violentas, cujo intuito é o de manter seu status na sociedade.

Embora não se refira ao conceito de branquitude e suas categorias em suas pesquisas, o perfil dos integrantes de grupos neonazistas brasileiros identificados por Dias (2019) correspondem às características de branquitude acrítica a que Cardoso se refere. Esses sujeitos são brancos, defendem que a raça branca é superior, acreditam que são vítimas de um genocídio branco perpetrado principalmente por pessoas negras, se aglutinam através da internet e praticam atos violentos contra as minorias. Ao traçar o perfil de adeptos de movimentos neonazistas, Dias (2018) preenche, pelo menos em parte, a lacuna a que Cardoso se refere em seu artigo sobre a falta de pesquisas acerca da branquitude acrítica.

Segundo Dias (2018), o fenômeno do neonazismo está calcado no revisionismo. Seu emprego do termo “revisionismo” é no sentido de um discurso construído para invalidar a veracidade histórica da Shoah, questionando o

número de pessoas assassinadas e a perseguição sistemática sofrida por judeus e outras minorias étnicas e sociais na Alemanha. Para isso, os revisionistas se valem de dados baseados no discurso nazista. Temos assim que:

Negação: contestação da realidade, fato ou acontecimento que pode levar à dissimulação, à falsificação, à fantasia, à distorção e ao embaralhamento. Em geral, percebemos uma dissimulação e uma distorção da facticidade que ou procura negar o poder de veto das fontes, ou fabrica uma retórica com base em provas imaginárias e/ou discutíveis/manipuladas. Revisionismo: interpretação livre que não nega necessariamente os fatos, mas que os instrumentaliza para justificar os combates políticos do presente, a fim de construir uma narrativa alternativa que, de algum modo, legitima certas dominações e violências. Negacionismo: radicalização da negação e/ou do revisionismo. Falsificação do fato. (PEREIRA *apud* ZIMMERMANN, 2023, p. 5)

Uma das técnicas revisionistas é o negacionismo. Segundo Valim, Avelar e Bevernage (2021), o termo negacionismo foi popularizado pelo historiador francês Henry Rousso para se referir a grupos ou indivíduos que negavam quem o genocídio judeu havia ocorrido sob o regime nazista. Segundo os autores, Rousso pontua que o negacionismo já aparecia sob outras formas e que havia se convertido em uma modalidade discursiva, ou seja, uma forma de representação do passado e da percepção sobre o presente. Enquanto o termo genocídio foi estabelecido pela primeira vez em uma assembleia da ONU em 1946, o negacionismo sistemático ocorria em paralelo a isso, afirmando que a Shoah seria um evento tecnicamente inviável, sendo que as câmaras de gás seriam, segundo esse discurso, um mecanismo de desinfecção.

Embora não seja um assunto inédito, o negacionismo, de acordo com Valim, Avelar e Bevernage (2021), foi impulsionado pelo surgimento de um cenário midiático-digital global fomentou a disseminação das ideias que pregam que a Shoah não existiu, bem como de outros negacionismos. Esse tipo de ação, ajudada pelo relativo anonimato da rede e falta de uma regulação e de punições, fez com que essas ideias se proliferassem e encontrassem adesão a um sem número de pessoas, sem que para isso fossem necessários grandes investimentos de capital. Além disso, os autores pontuam que também há o fato de que o próprio Estado nega certos fatos, de forma a minimizar ou apagar suas responsabilidades em determinados eventos históricos.

No Brasil, por exemplo, o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) foi um grande negacionista de diversos assuntos, como as torturas durante a ditadura militar, o racismo e a própria pandemia de COVID-19. Um assunto bastante difundido no referido período, embora não fosse uma novidade, é o alinhamento ideológico do nazismo, que foi amplamente definido como sendo da esquerda. Diante dessas ondas negacionistas e da ascensão de ideários fascistas, tanto no Brasil quanto em várias partes do mundo, é preciso pensar sobre formas de enfrentamento, com o intuito de frear ideias que possam por em risco direitos adquiridos, bem como grupos minoritários e os direitos humanos. No entanto, o governo de Bolsonaro não se constitui como um governo fascista.

3. ENSINO DE HISTÓRIA: EMPATIA HISTÓRICA E O USO DE O DIÁRIO DE ANNE FRANK EM SALA DE AULA

O neonazismo é um movimento que busca diversos elementos para se reinventar. Dentre esses elementos, Dias (2018) menciona a negação do Holocausto, o antissemitismo, a LGBTIfobia, o racismo e a xenofobia. No Brasil, segundo a autora, a esses elementos vem se somar o preconceito ao nordestino. Segundo a entrevista com Dias⁴⁰, até novembro de 2019 havia 334 células neonazistas no Brasil, sendo 66 delas no estado do Paraná. Diante disso, é importante que o assunto seja abordado de forma a problematizar os motivos que levam pessoas a aderirem a esse tipo de ideal.

Para Burke (2005), há um forte e crescente interesse popular pelas memórias históricas, especialmente sobre a Segunda Guerra Mundial. Segundo o autor, tal fato é resultado da aceleração de mudanças sociais e culturais que ameaçam identidades. Em relação ao evento citado e à Shoah, esses acontecimentos traumáticos estão, cada vez mais, deixando de fazer parte de uma memória viva, dado o tempo decorrido.

Utilizar a adaptação do *Diário de Anne Frank* em quadrinhos permite trabalhar essa memória traumática do ponto de vista da adolescente Anne, com a possibilidade de fomentar a empatia histórica com os e as estudantes. Para Lee (2003), a empatia histórica é um conceito dotado de características particulares e relacionado ao passado histórico. A partir dela, é possível potencializar em alunas e alunos ideias contraintuitivas por meio da percepção de que as pessoas do passado pensavam e agiam de forma diferente, devido às circunstâncias em que estavam inseridas. Tendo como referência seu tempo presente, alunas e alunos tendem a entender que aquilo que faz parte de seu contexto é a norma, o que faz com que, muitas vezes, tenham um estranhamento sobre as coisas do passado.

Em suas considerações acerca da História, Marc Bloch escreve que a História é “a ciência dos homens no tempo” (BLOCH, 2001, p, 55), sendo o humano, em sua diversidade, o objeto próprio da História. A ação da humanidade

⁴⁰ Disponível em <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/594557-e-preciso-soar-alarme-sobre-a-expansao-do-neonazismo-no-brasil-entrevista-com-a-antropologa-adriana-dias>> Acesso em 12 de Nov. de 2020.

produz vestígios que devem ser sistematicamente interrogados para que “falem”. Esses testemunhos históricos a serem inquiridos, por sua vez, são diversos e sua análise, segundo o historiador, serve para que possamos compreender o tempo presente, sendo que a ação humana sobre este pode ficar comprometida devido à ignorância sobre o passado. Ao mesmo tempo, nossa própria compreensão acerca do passado está condicionada às nossas percepções presentes.

Já a didática da História, após várias interpretações e mudanças de paradigmas, analisa “todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática” (RÜSEN, 2011, p. 32). Segundo autor, a didática da História teve suas perspectivas expandidas, dada a multiplicidade de locais em que ela é utilizada. Esse campo de estudo parte das especificidades próprias do conhecimento histórico para trabalhar com a formação da consciência histórica, sendo essa definida como “aquelas estruturas mentais e processos que constituem uma forma específica de atividade cultural humana” (RÜSEN, 2011, p. 33), sendo que é através dela que se experiencia o passado, interpretando-o como História.

A Consciência Histórica é o pilar do conhecimento histórico para entender o presente e antecipar o futuro, abarcando as três dimensões temporais. A partir disso, o estudo da História, por meio da narração histórica, confere sentido ao passado, a fim de orientar a vida prática através do tempo. Isso posto, Rüsen (2011) propõe uma articulação entre a teoria da História, responsável por analisar os fundamentos dos estudos históricos) e a didática da História, que analisa os fundamentos da educação histórica, com o intuito de superar a separação “entre a reflexão acadêmica da natureza da história e a reflexão didática do uso da história pela vida prática” (RÜSEN, 2011, p. 38). Além disso, a consciência histórica também está atrelada à construção da identidade dos sujeitos. A consciência histórica, para Rüsen (2011), pode ser manifestada através do aprendizado histórico, sendo a História uma disciplina de experiência e interpretação.

Ao trabalhar eventos históricos em sala de aula, é comum que alunas e alunos interpretem os fatos com base em suas vivências atuais, visto que as experiências pessoais são as lentes através das quais buscamos compreender o mundo. Isso não é, necessariamente, problemático, se considerarmos que o

mediador da aula tem a prerrogativa de preparar sua abordagem de tal forma que os sujeitos envolvidos possam superar esse tipo de compreensão. É a partir daí que se pode trabalhar com o conceito de empatia histórica de Peter Lee (2003).

A forma como as pessoas atuaram no passado deve ser compreendida dentro daquele contexto específico, ou seja, é preciso considerar as especificidades do período estudado para procurarmos interpretar os fatos que se nos apresentam. O autor deixa claro que isso não significa compactuar com as circunstâncias, tampouco aceitá-las e partilhá-las. O que é necessário, neste caso, é que o aluno ou a aluna sejam capazes de observar o fato a partir da perspectiva do agente histórico, buscando entender o que motivou determinadas ações em circunstâncias peculiares. Para Lee, “Isso exige o uso da evidência para estabelecer conexões entre a situação na qual as pessoas se encontram, as crenças que tiveram sobre essa mesma situação, os seus valores e ideias sobre o seu mundo.” (Lee, 2003, p. 20)

Para entender a empatia histórica, Lee (2003) a define como uma realização, ou seja, uma operação que ocorre quando o interlocutor está ciente sobre o que o agente histórico pensou, quais eram seus objetivos, como ele entendeu aquela situação. Cabe ressaltar, também, que este conceito de empatia não está relacionado a sentimentos, embora eles possam surgir. Isso porque o sujeito que estuda ou toma conhecimento de um fato não pode vivenciar as situações da mesma forma que as pessoas que partilharam daquele momento. Ao trabalharmos um fato, acabamos sabendo de antemão quais foram os seus resultados, o que não permite replicar a sensação gerada por aquela experiência. Lee pondera que “é possível considerar os objetivos e as crenças ou convicções das pessoas no passado sem as aceitar.” (2003, p. 21).

Além de ser pensada como realização, Lee (2003) discorre que ela pode ser pensada também como disposição, ou seja, para que a empatia histórica tenha oportunidade de florescer no educando e na educanda, este deve estar disposto a isso, evitando rejeitar as pessoas do passado, desumanizando-as ou negando-lhes a humanidade que lhes é inerente. Logo, é preciso estar disponível para aceitar aquilo que possa soar inconcebível.

Lee (2003) faz uma observação pertinente quando afirma que a História é contra-intuitiva. Nesse sentido, o interlocutor precisa compreender que a

História não é um passado fixo, compreensível a partir de um testemunho ou fragmento, até porque, muitas vezes, há eventos e processos sem testemunho humano. Para superar uma interpretação pautada no senso-comum, é preciso trabalhar com duas ideias que podem suscitar determinadas impressões históricas em quem estuda ou conhece um fato novo. Uma delas é partir do presente como ponto de partida para se definir o que é “normal” e o outro é a odeia de progresso. Neste caso, é comum se partir da ideia de progresso tecnológico, o que dá a ideia de um passado como um mundo deficitário.

Lee (2003) afirma que as capacidades humanas no passado eram as mesmas que as nossas, porém, as pessoas pensavam de forma diferente. Os testemunhos individuais devem ser compreendidos, assim, como um elemento a ser confrontados com outras evidências. Partindo desse pressuposto, Lee (2003) observa que é importante perceber que as ideias e valores das pessoas são relacionadas ao tipo de vida que calharam de ter, não em opções individuais. Esse tipo de compreensão envolve articular variáveis à interpretação do fato, associando condições materiais e padrões de comportamento.

Diante do exposto, entende-se que é possível articular a ideia de consciência histórica e empatia histórica para a abordagem do tema proposto. Segundo Cerri (2007), mobilizar a consciência histórica não é opcional. É, antes, uma necessidade de, através do presente, atribuir significados ao fluxo temporal e às mudanças que nele se operam. Evocando Rüsen, Cerri (2007) afirma que é preciso agir intencionalmente, sendo que tal ação no mundo só é possível se a pessoa for capaz de interpretar o mundo e a si mesmo, de acordo com suas intenções e paixões. Assim, a ação é orientada pela interpretação do passado por intermédio do presente e na perspectiva do futuro.

Para Lee (2003), a empatia histórica é uma operação mental que permite a compreensão de situações que envolvem a ação do sujeito histórico em seu contexto. Alunas e alunos devem ser capazes de relacionar intenções, circunstâncias e ações dos agentes estudados, observando de que forma a perspectiva desse sujeito afetou determinadas situações em contextos específicos. É importante reforçar que, para que a empatia histórica aconteça, no entanto, é necessário que alunas e alunos tenham disposição para tal. Essa operação mental, quando ocorre, permite que a pessoa entenda que quem viveu em tempos diferentes não apresentavam cognição ou orientações morais

inferiores, como Lee (2003) afirma que é comum. Elas tão somente tinham estímulos diferentes, o que fomentava ideias e determinava ações também diferentes.

A opção por trabalhar com Anne Frank tem a finalidade de tornar a aprendizagem da História significativa, tanto em relação ao momento histórico que ela vivenciou, quanto para fomentar discussões atuais sobre atos supremacistas, legitimados por convicções sem fundamentação científica acerca da natureza humana, ecoando discursos pautados em todo tipo de preconceito, abarcando o racismo, o machismo, a xenofobia, a LGBTIfobia e qualquer outra “diferença” que possa ameaçar o *status quo* da branquitude, especialmente representadas por pessoas do sexo masculino, conforme abordagem do primeiro capítulo.

O uso dos quadrinhos e da biografia como instrumento didático para trabalhar a empatia histórica é possível graças à ampliação do conceito de fontes, o que permite o uso de variadas mídias e fontes como elemento didático para desenvolvimento da temática proposta. O sujeito histórico a ser trabalhado é o adolescente, tão pouco explorado na historiografia e interesse relativamente recente de historiadores. Anne Frank é uma adolescente de 13 anos, mesma faixa etária de alunas e alunos que estudam a Segunda Guerra Mundial nos anos finais do ensino fundamental.

Conforme declarado por Otto Frank, seu intuito, ao publicar os escritos de sua filha, Anne, era o de manter sua memória sobre aquele momento vivas para evitar violações dos direitos humanos. Afinal de contas, Anne, sua família e as demais pessoas que foram assassinadas pelo regime nazista foram vítimas, sobretudo, de preconceitos. O anti-semitismo é uma forma de racismo específica, que, junto a outros preconceitos, foi utilizado para justificar a Shoah.

Apesar de todos os estudos e da ampla exposição do que foi a chamada “Solução Final”; apesar de todos os esforços científicos para mostrar que não existe hierarquia evolutiva na espécie humana; apesar de todos os esforços para a promoção dos direitos humanos, ideias supremacistas ainda permeiam a sociedade, embasando discursos de extremistas de direita, que ascendem e cujas ideias se expandem no Brasil e mundo afora. É a partir disso que foi elaborada uma sequência didática a ser trabalhada na disciplina de História,

utilizando a adaptação em quadrinhos de O Diário de Anne Frank como recurso didático para abordar e problematizar ideias supremacistas entre os jovens.

3.1. HISTÓRIA EXEMPLAR

Ao longo da História, várias personalidades foram utilizadas como modelos de moral e retidão a serem seguidos. Segundo Le Goff (1990), a História, por longo período, concentrou sua atenção na *Magistra Vitae*, ou seja, na narrativa da vida de grandes nomes que reuniram em si as características heroicas e a retidão moral conforme cada cultura determinava.

Para Burke, a história tradicional concentrava seus estudos “nos grandes feitos dos grandes homens” (1992, p. 12). Porém, houve um crescente interesse na percepção de pessoas comuns acerca das mudanças sociais que experimentavam, como Ginzburg (2006) e seu interesse pelas ideias de seu objeto de estudo, do qual “Sabemos muita coisa (...). De Marcato ou Marco – e de tantos outros como ele, que viveram e morreram sem deixar rastros – nada sabemos.” (p. 192).

Dentro dessa perspectiva e considerando a diversidade de fontes históricas e de informação, trabalhar uma personagem histórica como Anne Frank significa dar voz a uma pessoa “comum”, no sentido de não se tratar de um personagem histórico envolvido em política institucional ou uma pessoa diretamente envolvida nas causas do evento. Neste caso, é uma cidadã que sofreu o que seus pares também sofreram naquele contexto, mas, tal qual Menocchio, se distingue por traduzir sua percepção sobre os fatos de maneira peculiar, tornando sua experiência significativa.

Gonçalves (2022) faz diversas considerações caras à discussão que aqui se desenrola. Uma delas é o fato de que a guerra é, tradicionalmente, um tema associado ao universo masculino. Ao levarmos isso em consideração, uma narrativa feminina sobre a guerra é um relato importante de uma parcela da população marginalizada ao longo da História, que são as mulheres. A autora destaca que Anne tinha consciência de sua condição e amadurecimento ao escrever “Sei que sou uma mulher, uma mulher com força interior e muita coragem” (FRANK *apud* GONÇALVES, 2022, p. 272). De acordo com Gonçalves (2022), os relatos de guerra costumam estar circunscritos a narrativas

masculinas, que trazem a guerra como uma ação heroica e viril. A literatura autobiográfica permite desvelar outras vivências e percepções acerca de períodos de Guerra, como as vozes femininas.

No caso de Anne pesa, ainda, o fato de se tratar de uma adolescente, sendo que essa parcela da população é pouco explorada na historiografia e interesse relativamente recente de historiadores. Segundo Ariès (1981) “a velha sociedade tradicional (...) via mal a criança, e pior ainda o adolescente” (ARIÈS, 1981, p. 10), sendo que de criança pequena o sujeito se tornava adulto sem que houvesse a identificação de fases intermediárias no desenvolvimento humano, sendo a fase adulta considerada o auge, além de também ser compreendida como um todo homogêneo. Ele se refere ao fato de que não há clareza acerca das referências que essa sociedade ocidental europeia possui sobre a juventude e suas etapas.

No primeiro capítulo do livro, Ariès (1991) trabalha as idades da vida e explora o uso dos termos através de documentos do período. Segundo ele “juventude significava força da idade, “Idade Média”, não havia lugar para a adolescência.” (ARIÈS, 1981, P. 41). Dessa forma, não havia homogeneidade na forma de se referir a indivíduos dentro de uma mesma faixa etária, sendo que um adolescente de 15 anos pode ser descrito como uma criança, ao passo que um de 13 anos pode ser descrito como um jovem adulto conforme a percepção do orador.

Durante o século XVII, no entanto, houve uma evolução e a palavra infância adquiriu seu sentido moderno. A infância era percebida como um fenômeno de longa duração, o que advinha da indiferença relativa aos fenômenos propriamente biológicos. Assim, ninguém tinha a ideia de limitar a infância pela puberdade. O sujeito saía da infância quando adquiria certa independência. Isso fazia com que termos relacionados à infância fossem empregados a homens de baixas condições devido à sua submissão a outrem.

Neste íterim, surgem termos no vocabulário francês que designam a primeira infância. Porém, subsistia a ambiguidade quanto às distinções entre infância e adolescência por um lado e, por outro, a categoria denominada juventude. A ideia de adolescência, segundo Ariès (1981, p. 45) demoraria a se formar. O primeiro adolescente moderno típico foi o personagem Siegfried, de Wagner, cuja música “pela primeira vez exprimiu a mistura de pureza

(provisória), de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria de viver” (ARIÉS, 1981, p. 46), características, essas, que no século XX (definido pelo historiador como o “século da adolescência) foram atribuídas à adolescência.

Nos primórdios do século XX a juventude, que então era a adolescência, torna-se um tema literário, bem como uma preocupação de moralistas e políticos, desejosos em saber o que pensava essa parcela da população. Seria ela, então, a depositária de novos valores. A consciência acerca da existência da juventude torna-se um fenômeno geral e banal no período pós-Primeira Guerra, em que jovens combatentes de frente de batalha se opunham às velhas gerações. Essa consciência se expandiu e podia ser identificada em todos os países que participavam do conflito.

A partir deste evento, a adolescência se expandiu, diminuindo o tempo da infância e empurrando para além a maturidade. Segundo Ariès (1981, p. 47), passamos de uma época em que não havia adolescência para uma em que ela passa a ser a idade favorita, privilegiada na sociedade do século XX, desejando-se chegar nela logo e permanecer ali o maior tempo possível. No século XVII essa idade privilegiada teria sido a “juventude” e no XIX a infância.

Em relação ao surgimento do termo *teenager* (relacionado ao indivíduo adolescente em inglês), Savage (2009) o localiza em meados do século XX. O termo era utilizado como referência aos jovens de 14 a 18 anos e tem origem em peças de marketing, devido ao poder de consumo identificado em pessoas dessa faixa etária. Essa deferência significava que o grupo havia se tornado um público-alvo com especificidades a serem exploradas pelos publicitários. A cunhagem do termo coincidiu com a vitória dos aliados, do qual os EUA faziam parte.

Segundo Savage, porém, desde fins do século XIX já havia tentativas de imaginar e definir o *status* do jovem. O autor delimita sua abordagem entre este período e meados do século XX e, além dos EUA, trabalha com a Grã-Bretanha, a França e a Alemanha, que já tinham discussões neste sentido. O livro cobre o período que vai de 1875 a 1945. Devido à constatação relativamente recente acerca da fase da adolescência, personagens históricos que hoje seriam classificados como tal possivelmente passaram à História sem que se aponte essa especificidade. Assim, resgatar a memória dessa parcela da população no

pode ser importante aos jovens para que se entendam enquanto agentes históricos significativos e que pessoas “comuns” também fazem parte da dinâmica Histórica.

3.2 O USO DA BIOGRAFIA NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

A biografia é um gênero textual de não ficção. Segundo Galvão (2019), apesar do termo para se referir ao gênero se tornar corrente entre os séculos XVII e XVIII, o ato de escrever e preservar fatos e memórias da vida de alguém específico remonta à antiguidade. Segundo Schwarcz (2013), o gênero biografia foi amplamente utilizado para a construção de perfis de grandes nomes, de forma a enaltecer e engrandecer o biografado, dignificando não apenas o personagem, mas também pátria e nacionalidade.

No Brasil, o Instituto Histórico e Geográfico fomentou grandemente esse tipo de produção com intuito de estimular o sentimento patriótico de sua população. Conforme Schwarcz (2013), os estudos eram concentrados em personalidades vultuosas. Bem como Gonçalves (2021), a historiadora pontua que as biografias, devido a essa característica, passaram por um período de descrédito no século XX, sendo reabilitadas nas últimas décadas daquele período. Com o passar do tempo, essa tradição passou a dividir as atenções com biografias de pessoas ditas comuns, de modo a investigar agentes anônimos, pessoas humildes e até mesmo pessoas consideradas fracassadas. Isso se deve ao fato de que:

Debates em torno da crise das análises totalizantes, a emergência de uma história cultural e política renovadas, o retorno da narrativa e as críticas à supressão do sujeito na história, contribuíram para das novo fôlego às investigações ligadas às histórias particulares. O que se viu emergir não era mais a história dos protagonistas heroicos que serviam à história da nação, tal como era frequente na historiografia do século XIX, mas uma história interessada nas experiências, a um só tempo, comuns e singulares. (GONÇALVES, 2021, p. 211)

No ensino de História, as biografias costumavam ser usadas como recurso pedagógico para reforçar uma narrativa exemplar e patriótica, conforme Gonçalves (2021). Porém, ela ressurgiu como um recurso estratégico associado às propostas para renovação do processo de ensino e aprendizagem da disciplina, de forma a romper com a celebração acrítica que caracterizava seu

uso. A autora afirma que, atualmente, o uso do gênero biográfico está relacionado à necessidade de novas ferramentas para a compreensão histórica e também às novas forças sociais que demandam o direito à memória e à representação. Isso permite que as biografias sejam um recurso para perscrutar a experiência democrática do ensino da História, o que permite explorar a “diversidade da experiência humana, assim como a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos a partir de suas vivências locais, comunitárias e particulares.” (GONÇALVES, 2021, p. 212)

Ao se trabalhar com biografias “é preciso sempre situar o agente em seu grupo e no contexto social em que se encontra inserido.” (SCHWARCZ, 2013, p. 56). No entanto, ela alerta para o fato de que é necessário grande cuidado na análise do biografado para evitar interpretações que apenas corroborem com determinado contexto a partir da pessoa que se constitui como objeto de estudo. É preciso, ela afirma, atentar para as peculiaridades e subjetividades envolvidas no contexto de uma biografia. A estudiosa cita o curioso caso pesquisado por Carlo Ginzburg ao se dedicar à história de um moleiro da cidade de Friuli, mostrando as idiossincrasias envolvidas no estudo. Dessa forma, ele desvela um universo mental ambíguo e complexo e quase apagado pelo tribunal da Inquisição.

Considerando o disposto no parágrafo anterior, importa destacar que é necessário que a análise de uma biografia não reduza o biografado ao seu contexto como se ele fosse um representante típico daquele momento. No caso específico dessa dissertação, este é o caso de Anne Frank e sua autobiografia. Apesar de ser uma dentre as milhões de vítimas da Shoah, comungando as consequências das políticas racistas de governos autoritários do período, ela também é uma figura peculiar, que se destacou a partir de um talento incomum para a escrita considerando sua faixa etária, bem como pela perspicácia de suas observações tanto em relação ao contexto político que a vitimou, quanto em relação aos habitantes do microcosmo que se formou no esconderijo em que precisou viver por alguns anos. Há que se considerar, ainda, a questão financeira da família Frank, que permitiu a manutenção daquela estadia até o momento de seu desmantelamento por ocasião de sua prisão.

Mesmo assim, ou talvez devido a essas características particulares, Anne Frank teve grande apelo com o público adolescente, como atestou seu pai, Otto

Frank, conforme abordado no terceiro capítulo. Segundo Galvão (2021), o trabalho com biografias em sala de aula possibilitaria a compreensão das estratégias desenvolvidas pelos indivíduos para lidar com determinados contextos. Abordar a questão do ponto de vista das pessoas que vivenciaram os fatos permite que a subjetividade humana seja parte de sua interpretação, complexificando a abordagem e a compreensão daquele momento. Assim, a utilização da autobiografia da adolescente Anne Frank pode trazer variáveis para o estudo do período para além de uma narrativa generalista. Isso permite:

(...) o aumento da competência interpretativa da realidade e da orientação na vida prática. Há possibilidade ainda de desenvolvimento de formas de leitura de mundo transformadoras de concepções e noções pré-concebidas sobre personagens e contextos históricos. Em outras palavras, é possível o aprofundamento da consciência histórica e a obtenção de literacia histórica a partir do estudo com histórias de vida. (GALVÃO, 2021, p. 71)

Além disso, Galvão (2021) pontua que o uso de biografias na educação histórica possibilita a humanização da explicação histórica, conferindo concretude a estruturas e contextos mais amplos. Assim, o ser humano, seja ele um sujeito comum, seja uma personalidade reconhecida, toma o lugar de estatísticas e dados, dando materialidade ao assunto abordado. Considerando o tema tratado anteriormente, as autobiografias são especialmente importantes quando se trata da história de adolescentes, como pontua Gonçalves (2022). Para ela:

“As autobiografias modernas é que passaram a privilegiar o espaço temporal da infância e da adolescência, com as questões ligadas ao desenvolvimento e amadurecimento físico e psicológico e também com as memórias traumáticas.”(GONÇALVES, 2022, p. 224-225).

No caso de Anne Frank, a vítima da Shoah ganha rosto, família, personalidade e uma história que não fica reduzida a um evento histórico dissociado de humanidade. Em relação à Shoah, isso é importante para dimensionar a tragédia, inclusive para fazer o movimento contrário em relação às propagandas de políticas públicas voltadas a desumanizar a população judaica.

3.3 O USO DOS QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO

O quadrinista Will Eisner (1917-2005) cunhou o termo Arte Sequencial para designar a modalidade artística construída através do encadeamento de imagens em sequência que formam uma narrativa gráfica. As principais representantes desse tipo de arte são as Histórias em Quadrinhos, também chamadas HQs, que são um dos gêneros textuais denominados Quadrinhos. Segundo Ramos (2009), eles possuem uma linguagem autônoma que se vale de mecanismos próprios para representar seus elementos narrativos, apesar de compartilhar elementos comuns a outras linguagens, principalmente a cinematográfica.

Para Ramos, Quadrinhos são um hipergênero, termo que, de acordo com o autor, o linguista Maingueneau usava para referenciar um rótulo que “daria as coordenadas para a formatação textual de vários gêneros que compartilhariam diversos elementos” (2009, p. 20). A partir dessa linha teórica, podem ser considerados quadrinhos os cartuns, as charges, as tiras cômicas, as tiras seriadas e qualquer modo de produção de narrativas que utiliza a linguagem quadrinística em um dado contexto sociolinguístico interacional, sendo este o elemento que define cada gênero, pois as principais características de cada um deles estão atreladas ao processo de interação cognitiva do leitor ou leitora, que lhe atribuem expectativas e significados.

Para Teles (1997), qualquer nova linguagem estará, a princípio, ligada a outras linguagens já existentes e, com seu desenvolvimento, adquire autonomia, condição necessária para que uma obra artística seja considerada como tal. A linguagem é qualquer conjunto de signos e o modo de usá-los de forma a relacioná-los entre si e com seus referentes por algum intérprete. Na lógica simbólica, o conjunto de signos e de regras é estabelecido para propiciar maior clareza e precisão daquilo que se quer comunicar. Nos quadrinhos, a presença de diferentes signos (verbais e visuais) leva o leitor ou a leitora “a produzir coerência no interior de um processo sociocognitivo interacional” (RAMOS, 2009, p. 14).

Nessa perspectiva, Manguel (1997) afirma que os leitores de qualquer tipo de linguagem compartilham a capacidade de decifrar e traduzir signos, sendo esses leitores os responsáveis por conferir a objetos, lugares e acontecimentos

certa legibilidade. No caso dos quadrinhos, as mensagens são veiculadas por meio de dois códigos, o visual e o verbal, que possuem um conjunto de signos peculiares que estão em constante interação, sendo alguns elementos passados exclusivamente pelo texto e outros pela linguagem pictórica. Para que haja legibilidade, Vergueiro (2006) propõe uma “alfabetização” em relação à linguagem quadrinística, permitindo que leitoras e leitores dominem os códigos básicos que compõem o sistema de signos dessa linguagem e possam se apropriar da mensagem veiculada.

Ao longo dos anos, os autores de HQs desenvolveram uma linguagem própria para o formato, como o uso de balões e a construção da narrativa por meio de quadros sequenciados (ou apenas um quadro, como usualmente ocorre nas charges). Seu elemento básico é a imagem desenhada. Os elementos são associados para construir uma narrativa ficcional ou real. A menor unidade narrativa é o quadrinho ou vinheta. A linguagem icônica se relaciona com questões tais como enquadramento, formato dos quadrinhos, planos, ângulos de visão, utilização de figuras cinéticas e metáforas visuais, etc.

Os quadrinhos se tornaram um meio de comunicação de massa de grande alcance popular, que propiciou sua produção em escala industrial. Além disso, o formato é utilizado para diversas finalidades, como campanhas sociais, educacionais, ambientais, etc. Um dos títulos mais populares do Brasil, a Turma da Mônica, por exemplo, foi usada em campanhas que vão desde assuntos como vacinação até segurança na internet para crianças. Assim sendo, os quadrinhos se tornaram amplamente reconhecidos pelas pessoas.

Apesar de ser um elemento cultural que existe desde meados do século XIX, apenas em 2006 as histórias em quadrinhos passaram a fazer parte do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), programa criado em 1997. Para Santos (2003), a possibilidade do uso de HQs com função educativa necessita maior compreensão por parte de quem deseja fazer uso delas com este fim. Este objeto pode ter finalidade instrutiva devido ao fato de conter uma variedade de assuntos e noções na elaboração das tramas, além de produzir efeitos de ordem psico-pedagógicas, que promovem o desenvolvimento de diversos processos mentais e o interesse pela leitura.

Entretanto, é justamente esta popularidade dos quadrinhos que conferiu a eles uma espécie de desconfiança quanto aos efeitos que eles poderiam

provocar em seus leitores, cuja maioria é constituída por crianças e adolescentes, conforme Vergueiro (2004, p. 08). Devido a isso, o objeto passou por processos de restrição, condenados tanto por pais quanto por professores em diversas partes do mundo. Sua leitura passou a ser estigmatizada pelas camadas “pensantes” da sociedade, pois se acreditava que seu consumo afastava os leitores de propósitos nobres e tinham potencial de corrompê-los. A postura dos professores se baseava em duas linhas de pensamento, segundo Katz:

(...) uma que acha que os conteúdos dos gibis não servem, pois lidam com a fantasia desregrada, bem como afirma que sua forma acostuma à preguiça racional; outra diz que a forma é boa, produtora de informações novas, mas que os conteúdos deveriam dizer mais respeito aos problemas sociais e morais do homem. (*apud* BONIFÁCIO, 2005, p.22)

Porém, desde as últimas décadas do século XX, o desenvolvimento das ciências da comunicação e de estudos culturais permitiu que os diversos meios de comunicação fossem compreendidos de uma forma mais favorável pelas elites intelectuais e seus produtos foram legitimados como fontes e objetos didáticos. Assim, os quadrinhos receberam um novo status, sendo percebidos como uma manifestação artística com características particulares. Isso promoveu sua percepção como objeto com potencial pedagógico, embora sua introdução como instrumento didático tenha sido lenta.

Atualmente, diversas obras didáticas contêm quadrinhos em sua elaboração. Segundo Santos Neto e Silva (2015), desde seu aparecimento nas mídias impressas a partir do século XVIII os quadrinhos tinham como objetivo entreter o público e, concomitantemente, veicular ideias. Com seu grande apelo popular, o humor e a comicidade eram os elementos que sustentava o diálogo com o público leitor. Discursos político-ideológicos podiam ser introduzidos nesse meio de comunicação. De acordo com os autores, a propaganda ideológica oficial associada à cultura popular permitem o uso em larga escala dessas narrativas gráficas com fins político-ideológicos, sobretudo durante a Segunda Guerra Mundial. A propaganda política é inserida nos enredos das histórias, especialmente as de super-heróis. Posteriormente, a partir da década

de 1950, devido à política conhecida como “caça às bruxas”, promovida pelo senador Joseph McCarthy, os quadrinhos passam a ser identificados como ameaça aos valores estadunidenses.

Ainda na década de 1950, o psiquiatra alemão Frederic Wertham alertava, a partir de sua obra “A Sedução dos Inocentes”, sobre os potenciais perigos representados pelas HQs. Segundo Bonifácio (2005), o livro de Wertham era repleto de moralismos, conservadorismo e preconceitos, resultando em uma grande polêmica que resultou em um código de autocensura dos quadrinhos. A partir disso, de acordo com a autora, diversas fontes surgiram para ressaltar aspectos negativos e perniciosos nas obras quadrinísticas. Diversos países adotaram essa visão, envolvendo Estados Unidos, nações europeias e chegando ao Brasil.

Vergueiro (2004) assegura que em pelo início do século XXI ainda havia notícias de pais e mães que proibiam que seus filhos e filhas lessem quadrinhos no caso de terem baixo desempenho na escola ou apresentarem comportamentos considerados problemáticos, associado essas situações comportamentais ao acesso e leitura de gibis. Para o estudioso, o preconceito em relação aos quadrinhos está na oposição entre diferentes tipos de cultura, como a de massa e a popular. Considerando que, como visto anteriormente, a origem dos quadrinhos ocorreu como um meio de comunicação popular, ele foi associado à cultura de massas e compreendido como algo inferior.

Bonifácio (2005) ressalta que, a partir da década de 1960, há mudanças em relação às concepções sobre HQs a partir da valorização de quadrinhos contestatórios e undergrounds, ao mesmo tempo em que diversos livros, artigos, estudos e congressos demonstram a adesão de intelectuais como Umberto Eco, Federico Fellini e Alain Resnais. Isso confere outra perspectiva acerca dos quadrinhos. Na mesma década foi realizado o Primeiro Congresso sobre Comics (MOYA apud BONIFÁCIO, 2005, p. 20) pela universidade de Roma e uma exposição sobre quadrinhos no Museu do Louvre. A partir de então, muitos estudos, sobretudo em países europeus, são dedicados aos quadrinhos, levando-os a uma lenta e inexorável caminhada para uma aceitação acadêmica e social do formato.

Neste momento, embora tímida e, muitas vezes, de forma anônima, conforme Bonifácio (2005), algumas experiências didáticas já introduziam as

HQs nas práticas escolares. Essas práticas de cunho educativo envolvendo os quadrinhos já existiam antes disso. No Brasil, por exemplo, segundo Moya e D'Assunção (2002), já na década de 1940 havia a publicação de versões quadrinizadas de clássicos da literatura mundial, como Os três Mosqueteiros e o Morro dos Ventos Uivantes. Na década seguinte, foram produzidos quadrinhos baseados em clássicos da literatura brasileira, com obras de autores como José de Alencar e Jorge Amado.

O reconhecimento das potencialidades das histórias em quadrinhos na educação por parte de instituições oficiais favoreceu seu uso e as pesquisas relativas ao tema na área da educação, apesar de sua aceitação como uma ferramenta educacional ter sido gradual. Conforme abordado anteriormente, enquanto nas décadas de 1930 e 1950, a chamada Era de Ouro dos quadrinhos no Estados Unidos, os quadrinhos eram predominantemente associados a entretenimento popular, em meados do século XX, alguns educadores passam a reconhecer os quadrinhos como uma forma de literatura legítima, embora ainda houvesse grande preocupação acerca de seu valor educacional.

A partir dos anos 1980, os quadrinhos passaram a ser, gradativamente, utilizados em classes de alfabetização. Os Parâmetros Curriculares Nacionais já orientavam o uso do formato para o estímulo do hábito da leitura. Atualmente, o uso dos quadrinhos na educação é amplamente difundido, seja como recurso pedagógico em livros didáticos, como fontes históricas, como meio de exercitar a criatividade, para estimular a leitura ou, mesmo, como recreação.

3.4. O USO DOS QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Segundo consta no portal do MEC (Ministério da Educação), as histórias em quadrinhos começaram a compor o acervo dos títulos adquiridos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) a partir do edital do ano de 2006⁴¹, quando foram selecionadas 14 obras do gênero. Em 2008 e 2009, 16 e 23 obras do gênero foram contempladas, respectivamente. Isso se deve ao fato de que:

⁴¹ <http://portal.mec.gov.br/pet/136-perguntas-frequentes-911936531/quadrinhos-do-pnbe-1574596564/281-desde-quando-ha-livros-em-quadrinhos-no-programa-nacional-biblioteca-da-escola>

3.4A leitura de obras em quadrinhos demanda um processo bastante complexo por parte do leitor: textos, imagens, balões, ordem das tiras, onomatopeias, que contribuem significativamente para a independência do leitor na interpretação dos textos lidos. Além disso, o universo dos quadrinhos faz parte das experiências cotidianas dos alunos. É uma linguagem reconhecida bem antes de a criança passar pelo processo de alfabetização⁴². (MEC, 2009).

O PNBE foi criado em 1997 com o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura, tanto para alunas e alunos, como para professoras e professores, através da distribuição de obras de literatura, de pesquisa e de referência para compor o acervo escolar. O programa atendia, de forma universal e gratuita, todas as instituições públicas de educação básica cadastradas no censo escolar (realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP) e era dividido em três ações: o PNBE do Professor, com a distribuição de obras de cunho teórico e metodológico para amparar a prática pedagógica dos e das profissionais; o PNBE Periódicos, que avalia e distribui esse tipo de publicação com conteúdo didático e metodológico; e o PNBE Literário, que avalia e distribui obras literárias de textos em prosa, verso, livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos.

O programa foi implementado para promover o desenvolvimento de competências e habilidades importantes, de modo que, tanto educandos e educandas, quanto educadores e educadoras pudessem “transitar com autonomia pela cultura letrada”⁴³ (MEC, s/d), proporcionando à população que frequenta escolas públicas “o acesso a bens culturais que circulam socialmente” (BRASÍLIA, 2014, p.07). Para isso, havia investimento contínuo na avaliação e distribuição de obras literárias, fornecendo aos membros da comunidade escolar variado material de leitura literária. A ação visava tanto o estímulo e promoção da leitura literária com objetivo de fruição e reelaboração da realidade, quanto seu uso como instrumento de ampliação de conhecimentos.

Desde 2017, o PNBE foi substituído pelo PNLD Literário através do Decreto nº9.099, de 18 de julho daquele ano. A aquisição e a distribuição de

⁴² Idem.

⁴³ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em 13 Ago. de 2022.

livros didáticos e literários foram unificadas. Assim, as obras literárias passaram a ser submetidas ao mesmo processo que livros didáticos, em que a escola pode, inclusive, escolher os títulos que deseja adquirir.

Apesar da institucionalização de seu uso com a aquisição de quadrinhos pelo MEC apenas na primeira década do século XXI, seu uso já era disseminado entre profissionais da educação, seja no seu uso como recurso didático, seja como incentivador do hábito de leitura ou pelo lazer. As tirinhas, por exemplo, são, há muito tempo, amplamente utilizadas nas várias disciplinas que compõem o currículo escolar, figurando em materiais didáticos, avaliações, atividades e discussões. Por serem curtas, objetivas, divertidas e de fácil reprodução, são fartamente disseminadas. A inclusão do gênero no PNBE facilitou o acesso a outros tipos de quadrinhos, como as revistinhas (também conhecidas como gibis) e as *graphic novels*, ampliando, assim, as possibilidades de seu uso nas escolas.

A utilização do uso dos quadrinhos na educação pode agregar vantagens e benefícios aos e às estudantes, visto que oferecem uma experiência multimídia capaz de envolver a turma de formas peculiares. Segundo o site do MEC, o universo das HQs integra a experiência cotidiana de alunas e alunos, sendo que o formato é “uma linguagem reconhecida bem antes de a criança passar pelo processo de alfabetização.”⁴⁴

Algumas das razões pelas quais os quadrinhos podem ser considerados importantes na educação são:

1. Estímulo à leitura: as HQs são uma forma de leitura visual que pode ser atraente a crianças e adolescentes que não se revelam receptivos à leitura de textos tradicionais. Segundo Santos (2010), experiência com a leitura do formato, unindo texto e imagem, pode tornar a atividade mais envolvente e interessante;
2. Desenvolvimento da literacia visual: segundo Agostinho (2017), a literacia visual é a capacidade que a pessoa desenvolve de compreender e interpretar uma informação visual, ou seja, uma imagem⁴⁵. A leitura dos

⁴⁴ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/quadrinhos>. Acesso em 08 Fev. 2024.

⁴⁵ Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/55440/1/ulfljrmendes_tm.pdf. Acesso em 14 Abr. 2024.

quadrinhos exige uma interpretação que associe palavras e imagens, o que pode contribuir para essa literacia visual;

3. Expressão da criatividade: no caso de utilizar a criação de quadrinhos como atividade, a elaboração do roteiro pode estimular o desenvolvimento de habilidades relacionadas à escrita, ao planejamento e à organização das informações para uma trama coerente, conforme Vergueiro (2006);
4. Abordagem multidisciplinar: segundo Vergueiro (2006), os quadrinhos podem ser utilizados em nas diversas disciplinas que compõem o currículo escolar, oferecendo maneiras criativas de abordar diversos temas e integrando conhecimentos.

Quanto à sua utilização em livros didáticos, isso já ocorre há cerca de cinco décadas⁴⁶, segundo Santos (2003). Nesse tipo de uso, são exploradas as possibilidades técnicas, narrativas e expressivas dos quadrinhos em relação à disseminação mais eficiente do conhecimento. No entanto, segundo pesquisas, ocorrem muitas distorções de seu uso neste veículo, pois as referidas obras costumam colocar excesso de texto e imagens muito chamativas em detrimento dos conteúdos. Segundo, Silva (2018), muitas HQs demandam leituras sofisticadas e que apresentam muitas possibilidades de abordagem. Todavia, Fronza (2007) observa que as histórias em quadrinhos não podem ser utilizadas sozinhas com o intuito de fomentar a produção de um novo conhecimento histórico, pois a estrutura narrativa que envolve os enredos não abarca todos os elementos necessários à narrativa histórica.

Para Santos (2003), a possibilidade do uso de HQs com função educativa necessita maior compreensão por parte de quem deseja fazer uso delas com este fim. Este objeto pode ter finalidade instrutiva, devido ao fato de conter uma variedade de assuntos e noções na elaboração das tramas, além de produzir efeitos de ordem psicopedagógica, que podem contribuir para o desenvolvimento de diversos processos mentais e o interesse pela leitura. Dentre os potenciais didático-pedagógicos enumerados pelo autor, dois deles interessam a este pré-projeto: o incentivo à leitura (ato caro à disciplina de

⁴⁶ No texto o autor fala em três décadas, porém, sua publicação data do ano de 2003, o que, somado ao tempo decorrido desde então, resulta em quase quatro décadas.

História e fundamental para sua compreensão) e a discussão de temas sensíveis.

Se bem realizada e planejada, a utilização dos quadrinhos, com a união de imagens e textos, pode tornar conceitos abstratos mais claros para as crianças e jovens. A noção de sequencialidade, cara à disciplina de História, também pode ser explorada no uso dos quadrinhos. Dessa forma, eles podem tornar mais interessantes os conteúdos trabalhados e ainda fornecer elementos para a aprendizagem.

Em relação à discussão de temas sensíveis, como a Shoah, o material empregado pode suscitar reflexão, pesquisa e criação, ao invés de uma leitura apenas voltada para o lazer. Para Santos (2003), os quadrinhos podem ser utilizados como elemento motivador para fomentar um debate, onde o mediador pode disponibilizar esse material gráfico para discutir sobre ideias e valores. O autor cita alguns títulos de quadrinhos cujos temas são relativos à história do Brasil. Essa característica permite a discussão sobre temas sensíveis para a promoção da prática da empatia histórica. O autor aborda, ainda, a prática da leitura analítica de histórias em quadrinhos, pois é preciso identificar elementos típicos da linguagem quadrinhográfica, constituída de significativo repertório simbólico. O autor enumera vários elementos que compõem a semântica das HQs, como requadro, balão, recordatório, onomatopeias, metáforas visuais e linhas cinéticas, entre outros, que devem ser trabalhados em sala para uma interpretação adequada da trama.

Santos (2003) destaca que é necessário reconhecer que o termo História em Quadrinhos abarca diversas maneiras de apresentar narrativas iconográficas sequencializadas. Há revistas em quadrinhos, tirinhas, charges, mangás - narrativas quadrinhográficas conhecidas no Brasil como “quadrinho japonês” (ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 80), e as *graphic novels*. A análise das narrativas devem levar em consideração elementos como personagens, a narração, o tempo e o espaço, pois esse conjunto constitui a semântica das HQs que, junto à narrativa ficcional, permite a análise do conteúdo. Vergueiro (2006) observa que, com o tempo, os quadrinhos passaram a ser entendidos como uma manifestação artística com características que lhes são peculiares. Tal fato promoveu seu entendimento como um objeto que possui potencial pedagógico,

apesar da lentidão de seu uso como instrumento didático. Atualmente, há diversas obras didáticas, de várias disciplinas, que fazem uso dos quadrinhos

Em relação ao uso das HQs especificamente na disciplina de História, o texto de Vilela (2006) traz considerações sobre seu uso pedagógico. De acordo com o autor, o uso dos quadrinhos no ensino de História era tímido poucos anos atrás, embora nos livros didáticos as *charges* tenham sido constantemente utilizadas. O autor ressalta que o uso desse formato demanda cuidados, pois ele é “mais um recurso didático” (VILELA, 2006, p. 106) que, com planejamento cuidadoso, tem o potencial de trazer resultados satisfatórios, superando a ideia dos quadrinhos somente como suporte pedagógico. Dessa forma, os quadrinhos podem ser usados na abordagem de questões conceituais, tais como o tempo e suas dimensões (sucessão, duração, simultaneidade) através dos recordatórios. Estes são recursos utilizados para demarcar a passagem do tempo através de caixas de textos que podem acompanhar as vinhetas.

Igualmente importante na percepção da passagem do tempo, são recursos como o uso de elementos visuais para indicar sua passagem (como a lua ou um relógio) e o flashback, que indica o recuo no tempo. Isso estimula alunas e alunos a refletir, entre outros, sobre o conceito de memória, e ainda permite que um acontecimento seja narrado do ponto de vista de diversos personagens. Para Vilela (2006), isso pode contribuir para que o público-alvo compreenda que existem diferentes versões históricas para um mesmo fato e sua subjetividade.

Vilela (2006) sinaliza três maneiras de utilizar os quadrinhos para a aprendizagem histórica, sendo: A) com a finalidade de ilustrar ou fornecer ideias sobre a dinâmica social de alguma comunidade no passado através de quadrinhos históricos; B) como registro do contexto em que foram produzidos, entendidos como produtos de sua época, mesmo que a trama não seja contemporânea da sua elaboração; C) como elemento motivador de discussões de conceitos importantes para a história. O autor observa que um mesmo título pode ter mais de um desses usos ao mesmo tempo.

Vilela (2006) orienta que o trabalho com quadrinhos demanda os mesmos procedimentos utilizados na leitura de qualquer documento histórico para sua análise, como quem elaborou o roteiro, em que contexto foram produzidos, quem é o público-alvo das tramas, qual a sua finalidade, qual o ponto de vista do autor

ou autora, etc. O autor observa, ainda, que as HQs não são, necessariamente, de cunho ficcional, pois podem ser utilizadas para a reconstrução de memórias através de biografias ou autobiografia, reconstituindo um período histórico em específico.

Vilela (2006) considera os quadrinhos uma ferramenta com potencial didático, mas afirma que, geralmente, são utilizados apenas para ilustrar algum conceito ou como um elemento iconográfico em atividades em que devem ser analisados a partir de contextos já expostos. Para superar essa prática, é preciso entender que as HQs podem ser um recurso didático com grande potencial analítico, sendo necessário planejar um caminho que oriente e estimulem alunas e alunos a compreenderem os quadrinhos de forma aprofundada. Por ser um meio de comunicação em massa, os quadrinhos assumem o papel de História pública, que, segundo Espírito Santo (2018), pode ser apropriada socialmente. Assim, o formato pode ser compreendido como um espaço de ampliação, onde se constroem conhecimentos históricos. Ao tornar este objeto um recurso didático da disciplina de História, é preciso conduzir a turma para que alunas e alunos possam compreender aquela fonte para além da leitura por lazer.

Como a instituição escolar é um local para onde convergem uma diversidade de perfis de pessoas, é comum encontrar conflitos envolvendo grupos e indivíduos. Situações de racismo, sexismo, xenofobia, misoginia, machismo, LGBTIfobia e todo tipo de preconceito, violência, exclusão e bullying são observadas nesse espaço. Conforme Reginaldo (2018), o racismo, uma das bases das ideias supremacistas, se impõe como uma crença e ideologia com o objetivo de garantir a manutenção de certos privilégios sociais, econômicos e políticos àqueles indivíduos ou grupos que se comportam como sendo racialmente superiores. De acordo com a historiadora, reconhecer esse conflito pode ser a contribuição intelectual mais relevante da história para o combate ao racismo. Assim, parte desse trabalho combativo deve ser realizada no interior das instituições de educação básica.

Conforme os incisos II e III do Art. 1º da Constituição Brasileira, os pilares fundamentais da República são a cidadania e a dignidade da pessoa humana. O Art. 205, referente à educação, cultura e desporto, afirma que a educação deve objetivar o pleno desenvolvimento de cada pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania. Esses preceitos são encontrados, também, na Lei de

Diretrizes e Bases da educação. Assim, infere-se que as instituições voltadas à educação são espaços de conhecimento que, conforme a legislação, devem assegurar práticas educativas que possam garantir o pleno exercício da cidadania por todas e todos.

Segundo Fronza (2007), os aspectos comunicativos e, portanto, linguísticos dos quadrinhos são o elo entre os jovens e o conteúdo presente nas histórias em quadrinhos. Além disso, os quadrinhos são documentos e, como tal, permitem a construção do conhecimento histórico. Assim, as HQs são artefatos culturais e estão diretamente relacionadas a um contexto espaço-temporal específico. Ao se pensar em trabalhar com a adaptação de O Diário de Anne Frank, cabe a reflexão sobre a relevância da obra em pleno ano de 2017, o que foi tratado no próximo capítulo dessa dissertação. Conforme Rodrigues (2022), o estudo da produção cultural de uma sociedade é uma ferramenta para sua análise, pois nela refletem temas e ideias que representam o cotidiano da humanidade.

Ao trazer o tema proposto nesta dissertação à discussão, permite promover a reflexão sobre suas implicações na sociedade, bem como propor ações que busquem a prevenção e a superação de posturas discriminatória e suas consequências. Com o objetivo de contribuir com essa discussão é que se optou por trabalhar com o desenvolvimento da empatia histórica e de posturas críticas por parte de estudantes do nono ano através uma *Graphic Novel*. A ideia é promover atividades, discussões e reflexões acerca dos preconceito, da discriminação e de ações violentas contra grupos específicos.

4. O DIÁRIO DE ANNE FRANK: O TESTEMUNHO LITERÁRIO DE UMA VÍTIMA DA SHOAH

Em seu 13º aniversário, no ano de 1942, Anne Frank foi presenteada pelos pais com um diário. A Segunda Guerra Mundial havia iniciado há três anos, em 6 de junho de 1939, e a perseguição a judeus, popularmente conhecida pelo termo Holocausto, havia começado no ano de 1933⁴⁷. Annelies Marie Frank foi uma judia alemã nascida em 12 de junho de 1929 e tornou-se, possivelmente, a vítima mais famosa do genocídio judeu graças àquele que, segundo a própria aniversariante, era “talvez o mais maravilhoso dos presentes” (FRANK, 2019, p. 18), seu diário.

Anne, como era chamada, era a segunda filha de Otto Heinrich Frank (1889-1980) e Edith Holländer-Frank (1900-1945) e irmã de Margot Betti Frank (1926-1945), primeira filha do casal. Até seus 5 anos de idade, Anne vivia com sua família em um apartamento nos arredores de Frankfurt, na Alemanha. Com a ascensão do nazismo, a partir da nomeação de Adolf Hitler (1889-1945) como chanceler daquele país em 1933, os Frank começaram a cogitar a emigração. Os negócios da família haviam sido prejudicados pela Grande Depressão (1929) e, diante da oportunidade de iniciar um novo empreendimento na Holanda, os processos de mudança se iniciaram. Edith já havia se mudado com as filhas para a casa de sua mãe em Aachen, cidade alemã fronteiriça com os Países Baixos, e, em fevereiro de 1934, a família se reuniu na capital holandesa. Os Frank juntavam-se aos cerca de 300 mil judeus que deixariam a Alemanha entre os anos de 1933 e 1939.

Em maio de 1940 os Países Baixos foram invadidos pela Alemanha e passaram a adotar leis restritivas e discriminatórias à comunidade judaica. As irmãs Anne e Margot foram obrigadas a frequentar instituições escolares próprias para judeus e a fazer uso da estrela de Davi amarela para serem identificadas. No ano seguinte, para evitar que sua empresa fosse confiscada, como vinha acontecendo com empresas de origem judia, Otto a transferiu a Jan

⁴⁷ Essa é a data utilizada United States Holocaust Memorial Museum, tendo o evento se iniciado no ano de 1933, quando o Partido Nazista, sob a liderança de Adolf Hitler, chegou ao poder na Alemanha, e terminado em 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial. Disponível em <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/holocaust-abridged-article>. Acesso em 10 de Fev. 2024.

Gies, membro da resistência neerlandesa contra a ocupação alemã na Segunda Guerra Mundial e um empregado de confiança. A família tentou conseguir vistos para imigrar para os Estados Unidos, mas, devido ao fechamento do consulado estadunidense em Roterdã, o pedido jamais foi processado.

Menos de um mês após seu aniversário, a família Frank foi obrigada a antecipar seu “desaparecimento”, que já vinha sendo planejado, se mudando para um esconderijo organizado por Otto nos fundos do edifício comercial em que funcionava sua empresa, a Opkta Works. Essa antecipação foi fruto de uma notificação emitida pelo Escritório Municipal de Emigração Judaica ordenando que Margot se dirigisse para um campo de concentração. O documento foi recebido em 05 de julho de 1942 e a família se mudou para o esconderijo na manhã seguinte, plantando falsas pistas de que teriam se abrigado na Suíça. Assim, a partir de 06 de julho daquele ano, os Frank só saíam novamente para a rua por ocasião de sua prisão, cerca de dois anos mais tarde.

No período em que ocuparam no Anexo Secreto, como o esconderijo era chamado, os Frank o dividiram com outra família, formada pelo casal Hermann e Auguste Van Pels e seu filho, o adolescente Peter, e com o dentista Fritz Pfeffer. Hermann Van Pels era funcionário da empresa. Durante essa espécie de cativeiro, outros funcionários foram fundamentais para a permanência e sobrevivência dos ocupantes do Anexo. São eles o casal Miep e Jan Gies, Victor Kugler, Johannes Kleiman e Bep Voskuijl. Em entrevista, Miep relatou que cada um dos envolvidos em auxiliar as famílias no esconderijo tinha assumido uma função: Bep era encarregada do pão e do leite, Kugler e Kleiman de administrar a empresa e de trazer livros e revistas, e a ela, Miep, cabia providenciar verduras e carnes.⁴⁸

Enquanto esteve na clandestinidade, Anne relatou por escrito o cotidiano dos ocupantes do Anexo, bem como suas angústias, dúvidas, esperanças, sentimentos, impressões e reflexões acerca de seu contexto. Em alguns trechos, a adolescente relata seu desejo de ser escritora. Em 28 de março de 1944, Gerrit Bolkestein, ministro da educação da Holanda, anunciou na rádio Oange que, após a guerra, pretendia reunir relatos e cartas de pessoas afetadas pela

⁴⁸ Disponível em < <https://www.annefrank.org/es/ana-frank/en-foco/miep-gies-sobre-la-ayuda-los-escondidos/>. Acesso em 10 de Fev. 2024.

ocupação nazista, com a finalidade de preservar essas memórias. No dia seguinte a essa declaração, Anne registra o fato em seu diário:

Ontem à noite o ministro Bolkestein falou à rádio Orange que, ao fim da guerra, seriam coletados diários e cartas sobre a guerra. É claro que, na mesma hora, todos quiseram saltar sobre o meu diário. Imagine como seria interessante se fosse publicado um romance sobre o Anexo. (...) imagino que uns dez anos depois da guerra, as pessoas vão achar curiosamente engraçado ler como nós, judeus, vivemos, comemos e falamos aqui. (FRANK, 2019, p. 206)

A partir disso, Anne começou a organizar seu diário para posterior possível publicação. Colocou pseudônimos em todos os ocupantes do esconderijo e criou outro nome até mesmo para a empresa Opkta. Além disso, Anne editou seus escritos conforme desejava, caso viessem a ser publicados. Na data de 5 de abril de 1944, Anne relata seu desejo de ser jornalista e de ter a escrita como ofício. Ela escreve que precisa “estudar para não continuar sendo uma ignorante, avançar e me tornar uma jornalista, porque é isso que eu quero! Estou ciente de que sei escrever.” (FRANK, 2019, p. 2010)

O diário abrange o período que vai de 12 de junho de 1942 a 1º de agosto de 1944. Apenas 3 dias após o último registro de Anne, o Anexo Secreto foi invadido pela Gestapo, seus ocupantes foram presos e, poucos dias depois, enviados a campos de concentração. Não se sabe quem revelou o esconderijo, embora haja algumas especulações sobre isso. Há, inclusive, uma teoria recente de que a descoberta se deu por acaso. No dia em que houve a detenção, Miep e Bep foram até o esconderijo e recolheram as anotações de Anne com o intuito de devolverem a ela após o fim da guerra.

Posteriormente, relatos de sobreviventes dos campos de concentração revelaram as condições em que as irmãs Anne e Margot pereceram. Em depoimento a Lindwer (2015), Rachel van Amerongen-Frankfoorder contou que conheceu Anne em um galpão no campo de concentração de Westerbork, localizado nos Países Baixos, após a prisão, enquanto a família ainda estava reunida. O relato de outra sobrevivente, Bloeme Evers-Emden, que também encontrou a família Frank em Westerbork e já a conhecia antes de seu “desaparecimento”, revela que Anne estava com sarna na ocasião.

De acordo com Saunders (2018), Westerbork foi estabelecido como um campo de trânsito para judeus em 1942. Conforme a autora, ele se parecia com uma pequena cidade, com escola, hospital e lojas. Anne e sua família foram alocados em uma ala de punição e receberam macacões vermelhos, que indicavam que eram criminosos. Homens e mulheres eram separados, mas a família Frank podia se encontrar ao fim do dia de trabalho. Em 3 de setembro de 1944, após quatro semanas em Westerbork, Anne, seus familiares e os outros quatro ocupantes do Anexo Secreto foram deportados para Auschwitz-Birkenau, na Polônia. Inicialmente concebido como uma prisão política, onde havia trabalhos forçados, Saunders (2018) acrescenta que logo o local se tornou único campo do sistema nazista com duplo propósito: exploração do trabalho e execução dos prisioneiros e prisioneiras.

Outra sobrevivente, Lenie de Jong-van Naarden, conta que foi transportada de Westerbork a Auschwitz com a família Frank e conviveu com as três mulheres, mãe e filhas, naquele campo. Segundo ela, Edith Frank, a quem chamava senhora Frank, conseguiu manter as filhas consigo porque eram crescidas e podiam trabalhar. Ela relata o desespero das mães que foram separadas de suas filhas crianças. Quanto a Edith Frank, Lenie revela que ela se desdobrava para manter as filhas vivas e menciona que em Westerbork as três pareciam muito unidas. Anne ainda estava com sarna e foi parar no que denomina *Krätzeblock*⁴⁹. Margot decidiu acompanhá-la voluntariamente, para desespero da mãe que, com a ajuda de Lenie, podia se comunicar com as filhas através de um buraco escavado no chão do galpão em que estavam. Pouco tempo depois disso, Lenie e as irmãs Frank foram enviadas a Bergen-Belsen e Edith ficou para sempre em Auschwitz. Segundo Saunders (2018), ela morreu em 6 de janeiro de 1945, dez dias antes de completar 45 anos e três semanas antes do campo ser libertado pelos russos.

Ronnie Goldstein-van Cleef conta que viu os Frank em Westerbork, que estavam sempre unidos, mas muito deprimidos. Depois, foram transportados a Auschwitz no mesmo trem, porém não no mesmo vagão. Lá, Ronnie revela que cantava no *Krätzeblock* para Anne, Margot e as outras internas. Quando saíram, segundo ela, a aparência das irmãs era terrível, com as cabeças e corpos

⁴⁹ Local reservado a pessoas com escabiose. Disponível em <https://www.doccity.com/it/appunti-su-privo-levi-e-se-questo-e-un-uomo/7924118/>. Acesso em 10 de Fev. 2024.

repletos de marcas e inchaços devido à sarna. Após o encontro com a família Frank em Westerbork, Rachel voltou a encontrar Anne e Margot em Bergen-Belsen e, segundo ela, estavam ambas muito debilitadas e provavelmente com tifo:

Era possível perceber, mesmo se nunca tivéssemos visto alguém com a doença antes. O tifo era uma característica de Bergen-Belsen. Elas estavam com o rosto afundado, pele e osso. E sentiam muito frio. Ficavam no lugar menos desejável do galpão, na parte de baixo, perto da porta que era constantemente aberta e fechada (...) E suas vozes se tornavam mais fracas a cada dia. Podíamos ver as duas morrendo, assim como outras mulheres. (LINDWER, 2015, p. 129)

Rachel relata que não sabe qual das duas, Anne ou Margot, morreu primeiro. Ela conta que, de repente, não as viu mais vivas e que chegou a ver o corpo de uma (ou talvez das duas, pois não se recordava com precisão) depositado em frente ao galpão que ocupava. O destino dos corpos era, invariavelmente, a vala comum cavada pelas prisioneiras, que também eram incumbidas de encaminhar os cadáveres aos buracos e enterrá-los: “Esse deve ter sido o destino delas, pois era o que acontecia com as outras pessoas. Não tenho qualquer motivo para acreditar que o fim delas tenha sido diferente do das demais mulheres que morreram naqueles dias.” (LINDWER, 2015, p. 130). Segundo Saunders (2018), Margot morreu antes, quando caiu de sua cama e não suportou o choque devido à fragilidade de sua saúde. Anne, doente, faminta e sozinha, sucumbiu à doença poucos dias depois, embora não seja possível precisar as datas dos falecimentos. As entrevistas dadas a Lindwer (2015), que é cineasta, foram utilizadas para um documentário sobre os últimos meses de Anne Frank, lançado em 1988. Otto Frank, um dos 5,2 mil dos cerca de 107 mil judeus deportados da Holanda que sobreviveram, teve o assassinato das filhas pelos nazistas confirmado em 18 de julho de 1945. Com a certeza dos assassinatos, Miep, a guardiã dos manuscritos de Anne, os entregou a Otto.

4.1. O DIÁRIO DE ANNE FRANK: O LEGADO DE UMA VÍTIMA DA SHOAH

Após examinar o material que lhe havia sido entregue, Otto Frank decidiu levar adiante os planos da filha e publicou o livro. Ele utilizou duas versões do

Diário, a original e a editada pela adolescente no Anexo Secreto, e editou uma terceira versão, onde omitiu trechos sobre a relação delicada entre Anne e a mãe, sua relação conturbada com ela e com alguns membros do Anexo, bem como questões relacionadas à sexualidade.

Devido à supressão dos trechos vetados por Otto Frank, bem como à escrita original e a editada pela própria Anne Frank, há, oficialmente, quatro versões da obra, cada uma referida por uma letra de *a* a *d*. A versão *a* é a original e a versão *b* é aquela editada por Anne. A versão *c* é a versão editada pelo pai da adolescente e publicada pela primeira vez em holandês em 1946 e em alemão em 1950. Finalmente, em 1991, foi publicada a versão *d*, compilada em alemão pela tradutora e autora infantil Mirjam Pressler, hoje considerada a versão do leitor⁵⁰.

Em 8 de maio de 1945 foi fundado o Instituto de Estudos de Guerra, Holocausto e Genocídio (NIOD – Institute for War, holocausto and genocide studies⁵¹. Otto entrou em contato com Bolkestein por meio de uma carta, remetida em 6 de fevereiro de 1946⁵² e publicou o diário sob o título de O Anexo Secreto naquele ano, numa edição de 3.000 exemplares. O livro teve boa vendagem e teve seis edições entre 1947 e 1950. Em 1952, o livro foi publicado nos Estados Unidos com o título O Diário de uma Jovem, em tradução para o português. Entre 1955 e 1957 o diário teve 15 edições publicadas em diversos países.

Posteriormente, o livro tornou-se um Best Seller, vendendo mais de 30 milhões de exemplares e sendo traduzido para 70 línguas⁵³. Dúvidas sobre a autenticidade do Diário foram lançadas desde as suas primeiras publicações. Na década de 1970, a Polícia Alemã realizou uma investigação e confirmou que tintas e papéis utilizados nos manuscritos eram anteriores a 1950 e pontua que as notas com caneta esferográfica encontradas nos originais foram adicionadas posteriormente. A dúvida havia sido levantada porque esse modelo de caneta

⁵⁰ FRANK, Anne. Obra Reunida. Rio de Janeiro: Record, 2019. Informações retirados do prefácio da referida edição.

⁵¹ Disponível em < <https://www.niod.nl/en/about-niod/about-niod>>. Acesso em 12 de Fev. 2024.

⁵² Disponível em < <https://research.annefrank.org/en/personen/eab8c158-7480-49f2-833a-c574268b06c3/>>. Acesso em 12 de Fev. 2024.

⁵³ Disponível em < [https://www.fflch.usp.br/49998#:~:text=O%20di%C3%A1rio%20j%C3%A1%20foi%20traduzido,de%2030%20milh%C3%B5es%20de%20c%C3%B3pias](https://www.fflch.usp.br/49998#:~:text=O%20di%C3%A1rio%20j%C3%A1%20foi%20traduzido,de%2030%20milh%C3%B5es%20de%20c%C3%B3pias.)>. Acesso em 12 de Fev. 2024.

data do ano de 1951. Outro exame, encomendado pela Fundação Anne Frank, também concluiu que o material é autêntico⁵⁴.

Em 1963 foi fundada a Fundação Anne Frank em Basel, Suíça. O objetivo é preservar o Anexo Secreto e promover a conscientização sobre os horrores da Shoah. A Fundação está envolvida em diversas atividades educacionais, culturais e de preservação, incluindo a administração da Casa de Anne Frank em Amsterdã. O museu biográfico está sediado no mesmo edifício em que a família Frank e os outros membros do Anexo Secreto se refugiaram. Segundo o site da fundação, seu compromisso faz eco à vontade de seu fundador, Otto Frank, que se comprometeu com a promoção da “paz, pela juventude e pelo diálogo e defendeu o fortalecimento dos direitos humanos e contra todas as formas de discriminação, racismo e anti-semitismo.”⁵⁵

Otto Frank faleceu em 1980, em Basileia, na Suíça. Os direitos do Diário e de tudo relacionado ao legado de Anne Frank são da Fundação Anne Frank. A importância do Diário para a atualidade é multifacetada. Ela é um testemunho histórico importante, pois fornece um relato autêntico da vida de uma vítima da Shoah, desvelando uma perspectiva única e pessoal sobre o sofrimento de um grupo de judeus sob a ocupação nazista. Também pode ser um importante material para a promoção dos Direitos Humanos, além de poder ser utilizado como um instrumento para lutar contra a opressão, o racismo e a discriminação.

4.2. ADAPTAÇÃO EM QUADRINHOS DE O DIÁRIO DE ANNE FRANK

No ano de 2017, nos 70 anos da primeira publicação de O diário de Anne Frank, a Anne Frank Fonds adaptou a obra para os quadrinhos. Para renovar a narrativa, a fundação contatou Folman e Polonsky para que fossem os responsáveis pela adaptação da obra para o formato de HQ. O intuito, segundo Rodrigues (2022), era trazer a história de Anne de uma forma mais leve para atrair o público mais jovem, especialmente as crianças. A adaptação é uma interpretação visual da narrativa original. Através de um novo roteiro e da

⁵⁴ Disponível em <https://www.annefrank.ch/de/tagebuch/reaktionen-and-rezeption>. Acesso em 12 de Fev. 2024.

⁵⁵ Disponível em <https://www.annefrank.ch/de/fonds/geschichte>. Acesso em 12 de Fev. 2024.

inserção de ilustrações, o projeto permitiu a publicação da versão ilustrada da narrativa de Anne Frank. Segundo Ari Folman:

Com a diminuição do número de crianças que leem hoje em dia, é essencial que essa história continue a ser contada de maneiras diferentes. O Diário de Anne Frank em quadrinhos é uma solução perfeita para a próxima geração, porque é lindo de olhar e ainda retrata a história de Anne Frank, mas adaptada às crianças de hoje. Para atingir também os leitores do Diário, foi preciso encontrar uma linguagem que não fizesse concessões ao texto original. (*Apud* RODRIGUES, 2022, p. 44)

Ari Folman é um premiado cineasta israelense que foi convidado para desenvolver o roteiro dos quadrinhos e de uma animação baseada na obra O Diário de Anne Frank. A animação foi exibida em Cannes no ano de 2021. David Polonsky, ilustrador de livros e diretor de cinema israelense, foi o responsável pela criação gráfica das obras. Para levar a cabo o projeto de forma viável, os autores trabalharam transformando cada 30 páginas da obra original em 10 páginas da adaptação, pois, do contrário, levariam “quase uma década inteira” (FOLMAN e POLONSKY, 2020, p. 154) para finalizar o trabalho.

Os autores ressaltam que jamais buscaram adivinhar como Anne teria desenhado seu diário, mas buscaram preservar seu senso de humor marcante, seu sarcasmo e sua obsessão por alimentos. Os períodos de depressão e desespero, segundo eles, foram transformados em cenas fantásticas ou expressos através de imagens oníricas. Há páginas inteiras reproduzidas na adaptação porque os autores quiseram preservar seu notório talento literário, sobretudo em suas considerações acerca de sua relação e seus sentimentos por Peter Van Pels, junto a quem nutre um relacionamento amoroso no esconderijo.

Na adaptação, antes de iniciar a trama, o leitor é apresentado aos personagens, sendo que os nomes dos membros da família Frank e dos ajudantes foram mantidos conforme a realidade e o dos outros membros no Anexo constam o nome real, além do correspondente criado por Anne. O início da narrativa é o aniversário de Anne, quando somos apresentados à sua vida cotidiana na Holanda, a colegas, amigos e amigas da escola, bem como a uma breve referência a como seus pais se conheceram e constituíram família.

Da página 8 até a 25, a vida relativamente tranquila de Anne passa por perturbações e ordem política, culminando em sua mudança, juntamente com a família, para o Anexo Secreto. Na página 29 há um infográfico representando a

arquitetura do prédio que ocultou o esconderijo ao longo de dois anos. A última página da trama é uma reprodução do derradeiro e melancólico registro de Anne em 1º de agosto de 1944, três dias antes de sua prisão, juntamente com seus familiares e os outros ocupantes do Anexo. Nas páginas 152 e 153 há uma breve narrativa sobre o destino dos ocupantes do refúgio e sobre as ações de seu pai, Otto Frank, o responsável pela publicação do Diário e pela fundação da Anne Frank Fonds, designada herdeira universal dos direitos do icônico Diário.

É importante ressaltar, sob pena de uma equivocada interpretação acerca da escrita do Diário, que, não obstante o título, a obra original não é um diário como costumamos conceber. No dicionário, uma das definições do termo é “caderno utilizado para registrar os acontecimentos de cada dia (na vida de uma pessoa)”. Porém, no caso de O Diário de Anne Frank, o texto foi intencionalmente editado pela própria autora para que fosse publicado como um romance, como ela tencionava fazer quando a guerra acabasse, conforme registrado pela própria.

Já os quadrinhos não são uma adaptação literal do texto original, embora se baseie na versão integral da obra, dado que nas primeiras publicações, muitas partes foram suprimidas pelo pai de Anne, principalmente no que tange à sexualidade e ao relacionamento com a mãe, conforme exposto anteriormente. Assim, a obra, como foi concebida originalmente, pode ser classificada como um escrito autobiográfico, pois a autora deliberadamente a organizou dessa forma, dedicando tempo significativo nessa tarefa ao longo do período em que precisou se manter escondida.

Apesar da importância da obra e da personagem histórica, bem como do estudo do evento que vitimou a adolescente, há notícias acerca de conflitos suscitados pela adaptação, inclusive no Brasil. Em março de 2018, foi noticiada uma ocorrência desse tipo em Vitória (ES). Uma escola particular utilizou a HQ como livro paradidático para turmas do 7º ano. Uma especialista e coordenadora do grupo de pesquisa, literatura e educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Maria Amélia Dalvi Salgueiro, falou ao site G1:

"Me espanta muito que as pessoas se choquem com questões de sexualidade do que com o terror que milhões de pessoas condenadas aos campos de concentração passaram. Eu imagino que com 12 anos as questões ligadas a corpo e sexualidade já habitam o imaginário das crianças, dos adolescentes. As indagações já começam a aparecer. É

muito melhor aprender sobre isso mediado pelos pais ou pela escola do que na rua", disse. "Tem uma coisa, que a gente sempre precisa se lembrar: qual é o papel da literatura na escola? A literatura existe para complexificar a compreensão do real e ela faz isso quando nos defronta com questões difíceis da existência. Eu penso que uma obra que foi escrita por uma adolescente entre os 13 e os 15 anos, abordando coisas que passavam pela cabeça lá década de 40, e que se tornou após publicação um clássico juvenil no mundo inteiro, é um material muito importante que precisa sim ser debatido nas escolas", explicou⁵⁶.

Em 2021, a versão não quadrinizada da obra foi alvo de polêmica pelo mesmo motivo: as reflexões da adolescente sobre sexualidade. Dessa vez, a versão adotada pela escola era na língua inglesa e, novamente, responsáveis por alunas e alunos do 7º ano da instituição contestaram a escolha, chegando a fazer um abaixo-assinado contra o uso da obra. Segundo reportagem da Veja São Paulo, a Fundação Anne Frank se pronunciou acerca do ocorrido, definindo as acusações de erotização da autora como "ultrajantes e ridículas"⁵⁷. A Fundação alega que Anne era uma jovem com ideias visionárias sobre os direitos das mulheres e sua posição na sociedade e chegou a enviar à assessoria de imprensa da instituição escolar envolvida imagens dos manuscritos, provando que se trata da escrita original da judia. A editora Record, que detém os direitos de publicação das obras relativas a Anne Frank no Brasil, bem como a Federação Israelita do Estado de São Paulo, também saíram em defesa da escola.

Essa é uma reflexão importante, pois a discussão sobre genocídio foi suplantada pela menção acerca de órgãos genitais e sexualidade. Dificilmente adolescentes, por mais jovens que sejam, desconhecem a anatomia humana a ponto de um texto escrito por uma jovem entre seus 13 e 15 anos, na década de 1940, trazer informações impertinentes acerca do tema. No entanto, é importante atentar para a classificação indicativa da obra. No site da Amazon, a classificação indicativa de O Diário de Anne Frank é a partir de 12 anos, ou seja, já estaria adequada à faixa etária do 7º ano.

4.3. SHOAH: CONTEXTUALIZANDO A ESCRITA DA OBRA

⁵⁶ Disponível em <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/versao-em-quadrinhos-de-o-diario-de-anne-frank-caoa-polemica-em-escola-de-vitoria.ghtml>. Acesso em 02 de Mar. 2024.

⁵⁷ Disponível em <https://vejasp.abril.com.br/cidades/fundacao-anne-frank-sobre-pais-que-viram-pornografia-em-diario>. Acesso em 03 de Mar. 2024.

Conforme exposto no primeiro capítulo, entre o final do século XIX e início do século XX, diversas nações europeias impuseram o imperialismo sobre nações na África, na Ásia e na Oceania. Os regimes coloniais, assentados na ideia do europeu como uma raça superior, lançaram mão de genocídios, trabalhos forçados, expropriação de terras e a discriminação racial. A Alemanha, uma dessas nações imperialistas e que acabara de se tornar um estado-nação (18 de janeiro de 1871), perdeu suas colônias no contexto da Primeira Guerra Mundial, quando saiu derrotada. Neste ínterim, surgiu o Partido Nazista, criado em 1920. Em seu início, conseguiu apenas 3% das cadeiras do parlamento alemão, mas, logo no início da década seguinte, teria um crescimento significativo devido à Grande Depressão que afetou o mundo todo. Já em 1932, tornou-se o maior partido do parlamento Alemão.

O Partido Nacional Socialista ganhou as massas com um discurso que prometia tirar a Alemanha da crise que se arrastava havia anos, restaurar os valores culturais alemães, reverter uma suposta ameaça comunista, em suma, prometiam restaurar a Alemanha à sua posição de potência mundial⁵⁸. Parte do sucesso do partido se deve ao carisma de seu principal líder, Adolf Hitler, que era um grande orador, capaz de mobilizar as massas e nomeado chanceler em 1933. Neste contexto, foi posto em prática o evento popularmente conhecido como Holocausto, que foi a política de extermínio contra os judeus perpetrada pelos nazistas. Cabe salientar que os judeus não foram os únicos perseguidos e prejudicados pela Alemanha nazistas. Outras minorias étnicas, políticas e sociais foram alvo de extermínio.

O projeto genocida evoluiu por etapas, embora elas tenham coexistido, não havendo uma data limite para cada fase. A primeira, segundo Aly, Benz e Mommsen⁵⁹, foi a discriminação e o início da exclusão da vida pública dessa população e foi de 1933 a 1935. Neste período, os judeus são proibidos de exercer funções como profissionais liberais, de frequentar escolas e universidades, sendo remanejados para instituições específicas, além de sofrerem boicotes em seus estabelecimentos comerciais. A segunda fase vai de

⁵⁸ Disponível em <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/the-nazi-rise-to-power>. Acesso em 03 de Mar. 2024.

⁵⁹ Disponível em [https://diversitas.fflch.usp.br/holocausto-e-anti-semitismo#:~:text=Holocausto%20ou%20Shoah%20\(palavra%20hebraica,de%20judeus%20da%20Alemanha%20e](https://diversitas.fflch.usp.br/holocausto-e-anti-semitismo#:~:text=Holocausto%20ou%20Shoah%20(palavra%20hebraica,de%20judeus%20da%20Alemanha%20e). Acesso em 03 de Mar. 2024.

1935 a 1938 e foi marcada pelo isolamento e pela degradação, iniciadas com a Lei de Nuremberg, responsável por retirar a cidadania dos judeus e proibindo casamentos deste com “arianos” sob pena de morte.

Entre os dias 09 e 10 de novembro de 1938, houve um evento violento denominado *Kristallnacht*, que significa, literalmente, “noite dos vidros quebrados” e que ficou conhecido como “Noite dos Cristais”. Esta foi uma ação orquestrada, que ocorreu em várias localidades em retaliação à morte de um diplomata alemão, Ernst Von Rath, por um adolescente judeu polonês, Herschel Grynszpan. Este estaria em estado de desespero pela expulsão de seus pais da Alemanha. Porém, esses mesmos judeus tiveram sua entrada na Polônia negada e permaneceram em um campo de refugiados.

Foi esse o contexto em que o adolescente de 17 anos atirou no diplomata em 07 de novembro daquele ano, vindo a falecer dois dias depois. Foi então que o próprio Joseph Goebbels, ministro da propaganda alemão, instigou os ataques da Noite dos Cristais, como retaliação a essa morte. Esse evento marca o início da terceira fase da perseguição contra os judeus, localizada entre 1938 e 1941. Ela marca o início da violência física em massa e as deportações para campos de concentração. Além disso, os judeus são completamente banidos das atividades econômicas na Alemanha. Neste período, precisamente em 1939, eclode a Segunda Guerra Mundial e a necessidade de expansão do “espaço vital” da Alemanha nazista, quando se inicia o confinamento dos judeus em guetos.

Entre 1941 e 1945 está localizada a quarta fase, que é marcada pela “Solução Final da Questão Judaica”, com extermínios em massa pelas Einsatzgruppen (operações móveis de assassinatos pela SS – as Schutzstaffel ou tropas de defesa) e nos campos de extermínio, onde os judeus foram explorados em trabalhos forçados e/ou assassinados por fome, doenças, exaustão, espancamentos, fuzilamentos, câmaras de gás, experimentos médicos. Além de cerca de 6 milhões de judeus, foram assassinados 1,5 milhão de opositores políticos do regime nazista, principalmente comunistas e social-democratas, 3 milhões de prisioneiros de guerra, 600 mil sérvios, 500 mil sintis e roma, cerca de 7 milhões de soviéticos civis e mais 3 milhões de prisioneiros de guerra soviéticos, 250 mil pessoas com deficiências que estavam institucionalizados, 1,9 mil testemunhas de Jeová, 70 mil criminosos reincidentes

e denominados anti-sociais⁶⁰ e um número impreciso de pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ que podem estar agregados aos anti-sociais⁶¹. Os alemães também perseguiram e esterilizaram à força afro-alemães que estavam na Europa.

Apesar da variedade e da quantidade de grupos e pessoas que foram exterminadas pelo regime nazista, o genocídio judeu se tornou notório. Com as libertações dos campos de concentração pelos soviéticos, veio a materialização da violência e a dimensão dos assassinatos se concretizou. Os nazistas tinham os judeus como alvo porque eram radicalmente antissemitas. Como trabalhado no primeiro capítulo, os judeus foram acusados pelos nazistas de causar problemas de ordem social, política, econômica e cultural, de forma a prejudicar a Alemanha, embora o antissemitismo não tenha sido forjado ali nem naquele momento, tendo raízes ainda na antiguidade, prevalecendo ao longo do medievo e da modernidade e alcançando a contemporaneidade.

Nesta abordagem, optou-se pelo termo Shoah em detrimento do popular Holocausto. Segundo Danziger (2007), não é possível abarcar todos os aspectos desse evento peculiar sob uma designação única. Para ela, o termo Holocausto confere a ideia de passividade em relação ao extermínio de milhões de judeus e judias, a partir da perspectiva de um caráter voluntário associado ao seu contexto original, imbuindo de aura mística um projeto criminoso. Isso exige a análise do evento a partir de uma perspectiva histórica.

O termo Shoah, por sua vez, seria menos específico e, em contrapartida, mais flexível. Embora sua origem também seja religiosa, seu significado sagrado sofreu um esvaziamento de sua conotação de expiação e castigo, levada a cabo por estudiosos do assunto. Assim, “o modo como o próprio termo é utilizado atualmente contém novos significados e, à luz de seu passado bíblico, informa experiências atuais.” (DAZINGER, 2007, p. 03). A Shoah é lembrada não apenas

⁶⁰ Anti-sociais era a denominação dos nazistas de pessoas que colocavam em risco seus ideais “uma vez que não apoiavam o regime nazista ou porque algum aspecto do seu comportamento não se encaixava nas percepções nazistas sobre as normas sociais. Eles procuravam eliminar pessoas não-conformistas e as chamadas “ameaças raciais” internas na busca por uma eterna purificação da sociedade alemã.” Disponível em <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/victims-of-the-nazi-era-nazi-racial-ideology#:~:text=Os%20nazistas%20tamb%C3%A9m%20classificaram%20seus,percep%C3%A7%C3%B5es%20nazistas%20sobre%20as%20normas>. Acesso em 20 Mai. 2024.

⁶¹ Dados disponíveis em <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/documenting-numbers-of-victims-of-the-holocaust-and-nazi-persecution>. Acesso em 03 de Mar. 2024.

como um evento histórico trágico, mas como uma advertência sobre os perigos do ódio, intolerância e discriminação. A preservação da memória do Holocausto desempenha um papel fundamental na educação sobre os horrores do passado, na promoção da tolerância e na prevenção de futuros genocídios

4.4. ANNE FRANK: AFINAL, O TEMA AINDA É RELEVANTE?

Segundo Saunders (2015), desde a primeira década de sua publicação O Diário de Anne Frank se tornou um Best Seller, ou seja, um livro que alcança grande sucesso comercial, vendendo quantidade considerável de livros⁶². Segundo Nogueira (2022), um livro alcança esse status quando figura entre os mais vendidos. O próprio termo em inglês significa literalmente “mais vendidos”. No entanto, não há um parâmetro para embasar os números, com quantidade mínima de vendas. Assim, no Brasil, por exemplo, se a obra estiver entre as mais vendidas, independentemente do número de exemplares, ela pode ser considerada um Best Seller, pois não há um meio de precisar a quantidade de unidades vendidas.

No site da Amazon, uma das cinco maiores empresas de tecnologia do mundo, O Diário de Anne Frank figura quatro vezes entre os cinco mais vendidos, não ocupando apenas 4º lugar, sendo que a versão em quadrinhos ocupa o 3º lugar na categoria Mais Vendidos em História Mundial Judaica⁶³. Saunders (2015) menciona que Anne é, sem dúvidas, a vítima mais conhecida da Shoah e que seu livro permanece como uma das obras mais populares de não-ficção no mundo. Para a autora, a adolescente é o símbolo do sofrimento de seis milhões de pessoas assassinadas no projeto nazista de genocídio judeu, sendo seu rosto reconhecido no mundo inteiro. Além disso, é reconhecida devido à sua postura otimista diante da adversidade extrema, apesar de eventos de depressão e desalento que perpassam seus escritos.

4.5. PROPOSTA DIDÁTICA

⁶² Disponível em <https://editoraviseu.com/best-seller-o-que-e/>. Acesso em 03 de Mar. 2024.

⁶³ Dentre os 100 mais vendidos na categoria no site, além dos citados, o nome de Anne Frank aparece em mais 9 títulos. Disponível em https://www.amazon.com.br/gp/bestsellers/books/7843893011/ref=zg_b_bs_7843893011_1. Acesso em 16 de Mar. 2024.

Rüsen, “A forma linguística dentro da qual a consciência histórica realiza sua função de orientação é a narração.”, ou seja, o relato de uma história permite que a mente humana faça operações para realizar a síntese histórica das dimensões de tempo, ao mesmo tempo em que realiza operações de valor e experiência. A consciência histórica tem a função de orientação temporal e a competência narrativa como a materialização da consciência histórica no sujeito. Essa competência pode ser definida como a habilidade da consciência humana para realizar procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada. Essa ideia é a base de uma sequência didática que propõe trabalhar um tema localizado no passado para pensar o presente.

A sequência didática proposta demanda a leitura integral da obra. Assim, é possível planejar essa atividade em conjunto com professoras e professores de língua portuguesa, disponibilizando exemplares na biblioteca semanas antes da abordagem e organizando para que todos e todas tenham acesso à obra. Para iniciar o assunto, o mediador ou a mediadora deve questionar a turma acerca dos temas que o envolve. Neste caso, optou-se por iniciar a aula inquirindo sobre a presença de ideias e grupos supremacistas no Brasil

4.6 O DIÁRIO DE ANNE FRANK EM QUADRINHOS E O ENSINO DA HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA TRABALHAR A PRESENÇA DE IDEIAS SUPREMACISTAS ENTRE ADOLESCENTES

Este material é dedicado ao enfrentamento que nós, profissionais da educação, podemos fazer em relação às ideias supremacistas que permeiam a sociedade. Nos últimos anos, houve aumento significativo no número de grupos que se amparam nesses ideais e que se expressam, principalmente, através das redes sociais. Apenas entre janeiro de 2019 e maio de 2021 o aumento no número de células neonazistas foi de 270%, em dados levantados pela antropóloga Adriana Dias (2021). O número de células neonazistas, de acordo com a pesquisadora, passou de 72 em 2015 para 1.117 em 2022.

Em 06 de junho de 2023, o então ministro da justiça Flávio Dino anunciou uma determinação para a Polícia Federal instaurar um inquérito para apurar a

atividade de organismos de orientação supremacista no Brasil usando os termos “nazista” e “neonazista”. Mas o que esses grupos pregam? Segundo Dias (2019), no Brasil os grupos supremacistas brancos são conhecidos como *skinheads* ou carecas e seus membros repudiam tudo que é identificado como diferente deles. A antropóloga define o neonazismo como sendo uma série de movimentos heterogêneos que se baseiam em uma narrativa bidimensional assentada no elemento cultural (mítico) e no biológico (genético). A partir disso, seus adeptos cunham a noção de um povo branco em contraposição ao ‘outro’, sendo este personificado por negros, mulheres, judeus, imigrantes e membros da comunidade LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Travestis, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticos/Agêneros, Pan/Poli, Não-binárias e mais), a quem direcionam discursos de ódio.

A justificativa desse repúdio ao que consideram diferente seria um suposto genocídio branco, em razão do que apregoam o combate deste “inimigo” pela violência. A partir dos discursos preconceituosos, esses sujeitos subvertem as narrativas, se colocando como vítimas e trazendo as vítimas como algozes, criando ideias como “racismo reverso”, “heterofobia”, “crisofobia”, “ideologia de gênero”, dentre outros, o que Tiburi define como “um processo crescente de banalização da condição de vítima.” (2015, p. 62). Além disso, Dias (2019) apurou que essas pessoas também têm problemas familiares e de relacionamento, adotam visões revisionistas da História e também o negacionismo, sendo que a principal forma de comunicação desses grupos é a Internet.

E o que a escola tem a ver com isso?

De acordo com o Art. 205 da Constituição, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1988), além da qualificação para o trabalho. A instituição escolar é o principal instrumento de que o Estado dispõe para garantir a aplicação da Lei. Assim, a escola é um espaço privilegiado no sentido de fomentar discussões caras à promoção da cidadania, como a conquista e

manutenção dos direitos, o combate aos preconceitos e o enfrentamento à violência, por exemplo.

Dessa forma, a discussão sobre a presença e intensificação de ideias supremacistas, bem como a existência de grupos que colocam esse ideário em prática, pondo em risco a prerrogativa de promoção da igualdade de direitos, pode ser abordada dentro de diversos contextos. Em se tratando de um assunto que perpassa a vivência humana no tempo, a disciplina de História possui elementos próprios que permitem problematizar e estimular o senso crítico em relação a assuntos de cunho social.

Segundo Cerri (2007), só é possível agir no mundo de forma intencional quando a pessoa é capaz de interpretá-lo. Para isso, a didática da História orienta como isso pode ser feito. Rüsen (2011), historiador que aborda o tema, afirma que a Consciência Histórica é a base para compreender o presente e antecipar o futuro. Para que se possa compreender o presente é preciso voltar-se para o passado, conferindo um sentido a ele. No entanto, olhar para o passado não é tarefa simples, pois é comum que o façamos a partir de nossas percepções no presente, o que pode afetar nossa impressão sobre o tempo ido. Por isso, Peter Lee (2003) trabalha com a ideia de empatia histórica que, segundo ele, é uma realização que as pessoas são capazes de adquirir, permitindo olhar para o passado, compreendendo-o e as seus personagens a partir de seu próprio contexto. Em outras palavras, é a capacidade de olhar fatos do passado sem atribuir a ele nossas noções do presente, evitando juízos de valor.

Articulando essas visões, é possível abordar o tema proposto tendo como ponto de partida um evento passado. Através da educação histórica, é possível introjetar nas e nos estudantes noções de análises que lhes permitam localizar no tempo pretérito a gênese das ideias supremacistas e o quanto elas podem ser anacrônicas ao levarmos em consideração o desenvolvimento científico e suas revelações acerca da natureza e das relações humanas. Atente-se para o fato de que, segundo Lee (2003), a pessoa precisa estar disposta a isso, ou seja, a recepção acerca do que se pretende discutir poderá ser bastante heterogênea, considerando a diversidade em sala de aula.

Por quê Anne Frank?

Anne Frank é uma personagem histórica de grande importância, sendo uma das figuras mais conhecidas e emblemáticas da Shoah. A adolescente judia ficou mundialmente conhecida devido aos seus escritos autobiográficos, publicados no Brasil sob o título de *O Diário de Anne Frank*, ainda hoje dos livros mais vendidos sobre o assunto, ocupando os primeiros lugares da categoria no site da *Amazon*. Além disso, Anne Frank é uma adolescente da mesma faixa etária a que se destina a proposta didática e é importante que adolescentes se percebam como agentes históricos.

Em entrevistas, Otto Frank, pai de Anne Frank, afirma que sua intenção com a publicação póstuma dos escritos autobiográficos da filha é passar adiante uma mensagem de otimismo, mesmo diante das adversidades, e reafirmar o desejo de Anne de promover um mundo justo e seguro a todas e todos. Segundo ele, a mensagem que Anne desejava deixar para a posteridade era de tolerância e paz. A jovem declarou que tinha intenção de publicar seu diário assim que a guerra terminasse. Isso se deu, segundo escreveu em seu diário, quando ouviu pelo rádio o ministro da educação da Holanda dizendo que pretendia reunir escritos de pessoas afetadas pelo nazismo, tencionando preservar tais memórias. Anne passou, então, a organizar seus escritos para que pudessem ser publicados em ocasião futura. Uma vítima de racismo, especificamente o antissemitismo, Anne pode inspirar reflexões acerca das consequências dos diversos tipos de preconceitos existentes. Cientificamente infundados, ainda há argumentos preconceituosos que se valem de supostos estudos, alguns dos quais há muito superados pela ciência, como a existência de raças humanas, por exemplo.

Anne almejou um mundo onde as diferenças não seriam motivo para a restrição ou retirada de direitos. Apesar disso, diversos grupos sofrem violências como agressões físicas, segregação, perseguição, marginalização e diversos outros tipos de ações que impedem o avanço da conquista e garantias plenas de direitos.

Para auxiliar a mediadora e o mediador na promoção do diálogo, segue uma lista com os tipos de preconceitos mais comuns para serem compartilhados com a turma:

Racismo: O racismo é uma forma de discriminação e preconceito elaborada a partir das noções de raça ou etnia. Ele parte do pressuposto de que existe a superioridade de uma determinada raça sobre as demais. e se manifesta em atitudes, doutrinas, ideologias, valores, etc. Uma manifestação racista pode se dar de forma direta, resultado imediato de discursos de ódio ou atos de violência. Mas não somente: o racismo também pode ser sutil e dissimulado, permeando instituições sociais bem como nossa própria sociabilidade. A desigualdade de acesso à educação, emprego, moradia, justiça, etc são manifestações deste racismo chamado de estrutural, resultado de um processo histórico que coloca determinados grupos étnico-raciais em condições de desfavorecimento e desamparo social, político e econômico.⁶⁴

Xenofobia: é uma forma discriminação direcionada contra pessoas de outras nacionalidades, regiões ou culturas. Ela pode se manifestar de várias maneiras, incluindo hostilidade, medo, estereótipos negativos, exclusão social e até mesmo violência física contra estrangeiros ou imigrantes. Esta forma discriminatória pode estar enraizada em ideias de superioridade cultural, nacionalismo extremo ou na aversão à diferença. Pode afetar tanto indivíduos quanto comunidades inteiras e pode ser exacerbada por questões políticas, econômicas e sociais, manifestando-se em práticas, discursos e comportamentos de indivíduos e de instituições. A xenofobia ocorre tanto contra pessoas oriundas de outras nacionalidades, como contra pessoas de um mesmo país, mas vindas de regiões diferentes.⁶⁵

LGBTIfobia: é a discriminação, preconceito ou hostilidade contra pessoas ou grupos com base na orientação sexual ou identidade de gênero que se compreendem como membro da comunidade LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Travestis, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticos/Agêneros, Pan/Poli, Não-binárias e mais) . Esta forma discriminatória é direcionada a pessoas que não se enquadram em padrões cis-hetero-normativos como lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, intersexuais ou que não se identificam com o gênero binário tradicional. Pode ocorrer de

⁶⁴ Disponível em <https://site.mppr.mp.br/nupier/Pagina/Racismo>. Acesso em 26 de Mar. 2024.

⁶⁵ Disponível em <https://adus.org.br/xenofobia-e-crime/>. Acesso em 26 de Mar. 2024.

maneiras variadas como violência psicológica, verbal, física, institucional, ou bullying, humilhação, exposição, cerceamento de direitos, etc.⁶⁶

Misoginia: é uma forma discriminatória que toma as mulheres como alvo de ódio e discriminação visando seu desfavorecimento social, cultural, econômico e político em detrimento da manutenção de poder e privilégios nas mãos dos homens. Consiste em comportamentos, discursos e práticas de ódio e aversão direcionadas ao feminino. Tais práticas resultam em tratamentos desiguais despendidos às mulheres e se expressam de maneiras diversas, desde pretensas brincadeiras que ocorrem no dia a dia e que tomam a condição da mulher como motivo de escárnio chegando até casos de agressão e feminicídio.⁶⁷

E a versão em quadrinhos?

As histórias em quadrinhos podem ter grande apelo com o público mais jovem, pois são dinâmicas e lúdicas. Mas é possível ir além de sua leitura como fruição. Como artefatos culturais capazes de expressar a percepção de seus autores sobre seu contexto, é possível utilizar as HQs como ferramentas didáticas nas aulas de História para fomentar reflexões e construir conhecimentos históricos com os mesmos objetivos da leitura da obra em sua versão tradicional. No caso da adaptação de *O Diário de Anne Frank*, a intenção da *Anne Frank Fonds* ao encomendar essa versão era fazer com que a mensagem da adolescente chegasse a um número maior de pessoas, atingindo, principalmente, um público mais jovem. Além do mais, considerando a dinâmica das aulas e a disponibilidade de exemplares da obra, bem como o tempo que o professor pode dedicar a essa discussão, a obra em quadrinhos permite uma leitura mais fluida e sedutora, além de ser mais rápida.

⁶⁶ Disponível em <https://www.defensoria.to.def.br/noticia/48720-lgbtifobia-cartilha-orienta-o-que-a-vitima-pode-fazer-em-caso-de-violencia-acesse-aqui>. Acesso em 26 de Mar. 2024.

⁶⁷ Disponível em https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.gov.br/mulheres/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas-1/brasil-sem-misoginia-1/acesse-os-materiais/folder-impresso-brasilsemmisoginiacmyk-frente-e-verso.pdf/%40%40download/file&ved=2ahUKEwjFpuD3ypWFAxWRDrkGHc-vAQIQFnoECC0QAQ&usq=A0vVaw1adsPiDTp4b-QLSgrM60_K. Acesso em 26 de Mar. 2024.

Porém, é preciso atentar para o fato de que a leitura dos quadrinhos demanda um tipo de análise que articula texto e imagem, mobilizando recursos cognitivos diversos e exigindo determinadas operações mentais para a interpretação. Logo, é necessário que a professora ou o professor medie esse tipo de leitura. Segundo Vilela (2006), há três caminhos que se pode tomar quando se opta por utilizar quadrinhos em sala de aula. O primeiro deles tem finalidade ilustrativa de um período, o segundo, como registro histórico do período em que foi criado e o terceiro como motivador de discussões de conceitos importantes para a História.

Para essa proposta de trabalho, embora o principal uso seja o terceiro, é possível utilizar, também, as outras duas formas para análise. No caso da primeira, há uma cuidadosa reconstituição de época do contexto, com a utilização de símbolos, imagens e objetos próprios do contexto. A segunda forma serve para que se discuta sobre a necessidade ou a utilidade dessa adaptação no ano de 2017, provocando alunas e alunos sobre as motivações que podem ter levado à realização do projeto. No entanto, o uso desse quadrinho como motivador de discussões de conceitos importantes para a História é o principal objetivo, pois pretende-se partir de sua leitura e discussão para abordar a presença de ideias supremacistas na atualidade.

A proposta didática

A proposta de atividade principal consiste no estímulo ao diálogo, tendo como referência a leitura da adaptação em quadrinhos de O Diário de Anne Frank. Segundo a filósofa Márcia Tiburi, “O diálogo é uma atividade que nos forma e é formada por nós. É um ato linguístico complexo capaz de promover ações de transformação em diversos níveis.” (TIBURI, 2015, p. 23). Para isso, a ideia é trabalhar um evento do passado para compreender certas permanências que podem soar anacrônicas, mas que ainda encontram ressonância na sociedade.

Aula 1. Para iniciar a discussão, podem ser feitos questionamento como:

“Você já ouviu falar do termo supremacismo?”

“você sabe o que é neonazismo?”

“O que é preconceito?”

“O que é racismo?”

Esse tipo de aula deve ser desenvolvido a partir das respostas dos alunos e é importante ouvi-los, o que pode ocupar grande parte da aula. É igualmente importante que o mediador conduza a discussão de forma a chegar na origem destas questões. Todavia, não se pode perder a perspectiva de que existem vários tipos de preconceito e que essa abordagem, especificamente, trabalha com alguns deles, aqueles que justificam os movimentos supremacistas (abordados no primeiro capítulo da dissertação).

O último questionamento a ser feito nessa aula é sobre Anne Frank, se os alunos já conheciam o nome antes da leitura dos quadrinhos e se alguém saberia dizer como sua história poderia se encaixar naquela discussão. Para finalizar a aula, perguntar se alguém ouviu falar ou sabe o que é o Holocausto (que geralmente é o termo pelo qual as pessoas conhecem este evento histórico) e solicitar que os alunos façam uma pesquisa sobre o Holocausto/Shoah⁶⁸.

Aula 2. A partir disso, a aula seguinte será a abordagem sobre a Shoah. A ideia é que os sujeitos compreendam as raízes dos movimentos supremacistas que ainda atuam e que veem se fortalecendo. O recurso didático para introduzir o assunto será a adaptação em quadrinhos de O Diário de Anne Frank. E como partir da discussão da Shoah para o uso da obra? Para isso, sugere-se listar a sequência de passos da aula no quadro ou usar um slide para isso, da seguinte forma:

1. Contextualizar a Shoa
2. Como a Anne Frank se relaciona com aquele evento
3. Quais são as rupturas e permanências do passado em relação ao presente

Na segunda aula dessa sequência didática, em conjunto com a turma, o professor deve construir um mapa mental no quadro com as informações sobre a Shoah trazidas pelos alunos, de forma a contextualizar a aula dentro do tempo cronológico. A finalidade é que fique claro que a Shoah é um evento particular,

⁶⁸ Cabe salientar que, caso apenas tenham lido os quadrinhos, em nenhum momento a Shoah é mencionada, dado que o termo não era utilizado com esta finalidade quando Anne escreveu seu diário.

que se iniciou antes da eclosão da guerra e está relacionado aos movimentos fascistas, que, a esta altura, já terá sido trabalhado em sala.

Finda essa parte, o mediador deve conduzir a turma de forma a associar a Shoah à história de Anne Frank. Neste momento, a turma pode ser disposta em roda ou semicírculo para que possam compartilhar suas impressões acerca da leitura dos quadrinhos. A mediadora ou mediador deve utilizar certos trechos da obra para incentivar a discussão. Após essa dinâmica, os participantes devem sistematizar aquilo que se abordou.

Para dinamizar a discussão, o professor ou a professora devem exibir as imagens para que a turma faça análises coletivas. Na figura 2 há uma referência à desumanização a que judeus e judias foram submetidos no período, sendo este um evento anterior à própria guerra. Folman e Polonski (2020) decidiram abordar o assunto através de uma sequência de 5 quadrinhos. Nessas imagens, há uma representação da família Frank numa noite de Natal com uma árvore iluminada e ornamentada ao lado de um Chanukiá, que é um candelabro de nove braços usado durante o feriado judaico do Chanucá ou Festa da Luzes⁶⁹, celebração em que os judeus comemoram a libertação do templo de Jerusalém do domínio grego no século II A.E.C.⁷⁰. No recordatório dessa imagem há a menção de que a religião não era algo muito importante para a família Frank, embora sua mãe viesse de uma família tradicional. O intuito do texto é deixar claro que a fé não se misturava com outros aspectos da vida do grupo. Em segundo plano, atrás da árvore de Natal, onde a gata da família brinca com um de seus enfeites, e do Chanukiá há uma representação da família em torno de uma mesa com uma farta ceia, onde Anne, pequenina, se destaca enquanto a família a observa atentamente.

⁶⁹ Segundo a tradição, houve o milagre do azeite, cuja quantidade seria suficiente apenas para um dia, mas que durou oito. Assim, cada braço representa um desses dias e o suporte do meio, denominado Shamash, é o que recebe a vela que irá acender as outras velas. Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Chanuki%C3%A1#:~:text=Chanuki%C3%A1%20ou%20Chanuqui%C3%A1%20\(hebraico%20%D7%97%D7%A0%D7%95%D7%9B%D7%99%D7%94,chamado%20de%20Festa%20das%20Luzes..](https://pt.wikipedia.org/wiki/Chanuki%C3%A1#:~:text=Chanuki%C3%A1%20ou%20Chanuqui%C3%A1%20(hebraico%20%D7%97%D7%A0%D7%95%D7%9B%D7%99%D7%94,chamado%20de%20Festa%20das%20Luzes..) Acesso em 24 Mai. 2024.

⁷⁰ A.E.C. ou Antes da Era Comum e E.C ou Era Comum é uma forma de notação temporal que pode ser utilizada para substituir os tradicionais a.C (Antes de Cristo) e d.C. (depois de Cristo), sem utilizar uma referência religiosa.

Figura 2 - Festa familiar da família Frank



Fonte: FOLMAN, Ari; POLONSKI, David. **O Diário de Anne Frank**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020. p.12

No quadrinho seguinte (figura 3) aparecem as mulheres da família Frank na rua, com a gata sendo transportada dentro de uma pequena caixa nos braços de Margot. Enquanto elas passam, dois guardas nazistas observam, estando um com expressão que pode ser lida como debochada, enquanto o outro cospe no chão. Ao fundo, faixas com suásticas pendem da fachada dos edifícios. Na sequência (figura 4), mãe e filhas são representadas diante de uma porta identificada como uma clínica veterinária, onde embaixo da inscrição do estabelecimento se vê uma estrela de Davi, mostrando que ali há um profissional judeu que atende outros judeus. No diálogo, Margot pergunta à mãe se o veterinário só trata animais judeus, ao que a mãe responde que não, mas que ele, o veterinário, é tratado como um animal por ser judeu.

Figura 3 - Edith, Margot e Anne caminham sob olhar dos guardas, que as desprezam.



Fonte: FOLMAN, Ari; POLONSKI, David. **O Diário de Anne Frank**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020. p.13

Figura 4 - Mãe e filhas no veterinário judeu com a gata Moortje.



Fonte: FOLMAN, Ari; POLONSKI, David. **O Diário de Anne Frank**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020. p.13

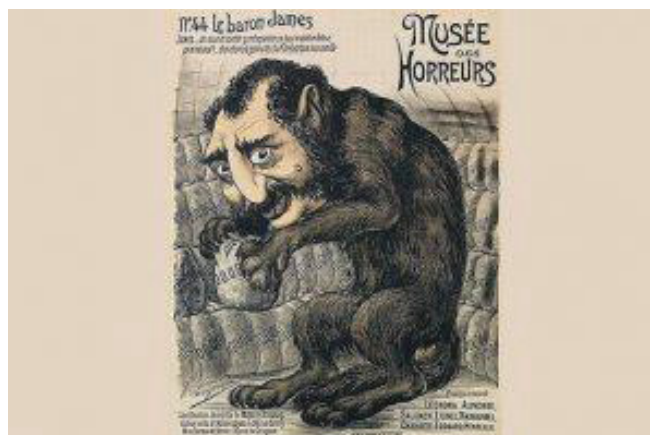
Esse diálogo alude a propagandas nazistas, que representava judeus como ratos, conforme representado nas figuras 5 e 6:

Figura 5 - Propaganda nazista antissemítica representando um judeu como um rato.



Fonte: <https://www.komix.com.br/maus-e-a-propaganda-nazista/>. Acesso em 25 de Mai. 2024

Figura 6 - Outra propagandazista antissemítica mostrando judeu como um rato.



Fonte: <https://www.komix.com.br/maus-e-a-propaganda-nazista/>. Acesso em 25 de Mai. 2024

Imagens como essas podem ser utilizadas para que a turma reflita sobre a prática de desumanização de determinados grupos, como forma de tornar aceitáveis os crimes cometidos contra seus membros. Isso também pode ser utilizado para mostrar que a sociedade ainda se utiliza desse expediente como forma de ofensa. Basta pensar na nossa cultura, onde é comum que as pessoas se refiram a outras de forma pejorativa, atribuindo-lhes nomes ou características de animais.

Em seguida, há um quadrinho onde se vê mãe e filhas presumivelmente retornando à casa e observando uma multidão fazendo a saudação nazista diante de um prédio com faixas vermelhas pendentes, ornadas com a suástica (figura 7). Nessa imagem, as pessoas que fazem a saudação estão todas de costas, na calçada, diante do prédio e estão de roupas cinzas, enquanto a família Frank passa de roupas coloridas. Na legenda, o texto explana sobre a política de eliminação dos judeus, trazendo a informação de que eram menos de 1% da população e, mesmo assim, foram acusados de serem parte dos problemas da Alemanha. Essa imagem permite questionar a turma sobre que prédio seria aquele e porque os autores optaram por representar os nazistas todos de cinza. Também é importante trabalhar a questão da construção do inimigo, a ponto ser imputada a pecha de perigosa a uma parcela tão pequena da sociedade alemã.

Figura 7 - Mãe e filhas da família Frank passam diante de um prédio onde pessoas fazem saudação nazista.



Fonte: FOLMAN, Ari; POLONSKI, David. **O Diário de Anne Frank**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020. P.13

No último quadrinho da sequência (figura 8), as mulheres estão chegando em casa com a gata e encontram Otto Frank com um jornal nas mãos, onde se vê uma imagem parecida com aquela que as mulheres presenciaram em sua volta. Nela, o homem informa que seus amigos foram demitidos do serviço público e que as coisas tendem a piorar, por isso, é hora da família se mudar. Com essa imagem, é possível levantar uma discussão sobre o temor que as famílias judias passaram e como as políticas de exclusão dessa parcela da sociedade ocorreram paulatinamente.

Figura 8 - Judith, Margot e Anne voltam para o lar com a gata e encontram Otto lendo notícias no jornal.



Fonte: FOLMAN, Ari; POLONSKI, David. **O Diário de Anne Frank**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020. P. 13

Na página 15, há a representação de dois fatos ocorridos no período representado. Uma delas ficou conhecida como a Noite dos Cristais e outra foi a queima de livros, onde pessoas fazem a saudação nazista diante de uma fogueira alimentada por livros (Figuras 9 e 10, respectivamente). Neste caso, o mediador pode mostrar as imagens e perguntar se alguém reconhece os eventos. Também é possível promover uma discussão acerca da censura que, inclusive, ainda é presente, com grupos buscando promover boicotes a determinadas mídias ou recomendando que certas obras não sejam consumidas por quem se identifica com algum discurso pautado no preconceito, no revisionismo ou na desinformação deliberada. Não raro, grupos religiosos se valem de seu poder de influência sobre os fiéis para determinar seu consumo e suas atitudes.

Figura 9 - Imagem aludindo à noite dos cristais.



Fonte: FOLMAN, Ari; POLONSKI, David. **O Diário de Anne Frank**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020. p. 15.

Figura 10 - Representação de queima de livros promovida pelos nazistas.



Fonte: FOLMAN, Ari; POLONSKI, David. **O Diário de Anne Frank**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020. p. 15.

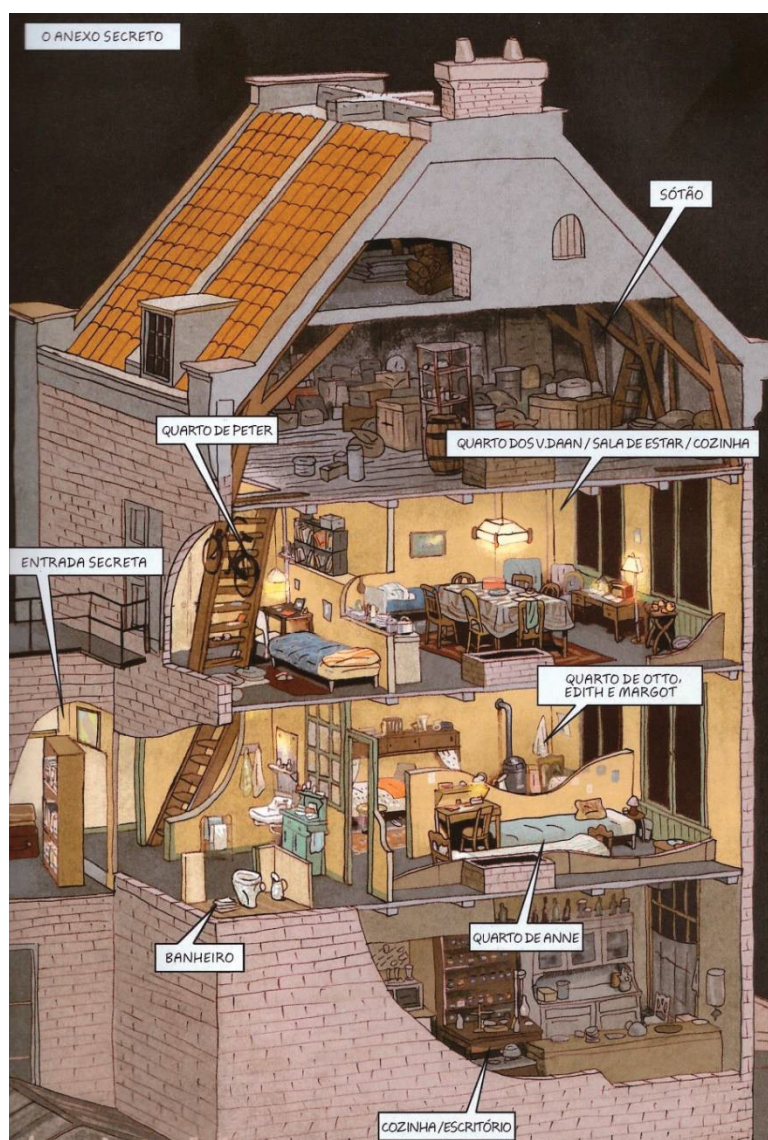
Na página 24 (Figura11), é mostrada uma sequência representando a preparação para a fuga da família Frank após Margot receber a convocação da SS (Schutzstaffel), a polícia de elite alemã. Nessa sequência, as irmãs arrumam pertences, mostrando suas irmãs. Margot escolhe coisas práticas e chama a atenção de Anne, que opta por objetos que remetam a memórias afetivas. O leitor é apresentado a duas pessoas importantes para a fuga da família, o casal Miep e Jan Gies,. No último quadrinho, Anne, deitada em sua cama, abraça a gata Moortje com expressão infeliz e angustiada e se despede dela. Tendo essa sequência como base, é possível desenvolver uma atividade escrita ou dialogada, onde cada aluno e aluna responde o que priorizaria levar consigo em situação análoga.

Figura 11 - Anne e Margot se preparam para seu "desaparecimento".



A figura 12 traz uma espécie de infográfico representando o Anexo Secreto a partir de um corte vertical. Nele, foi esquematizada a disposição dos cômodos ocupados pelos seus oito ocupantes. Ao mostrar essa imagem, também cabe fazer o exercício de se imaginar habitando um local assim, principalmente se levarem em consideração a descrição da vida no local, conforme Anne fez na obra lida. Além disso, é possível fazer um tour virtual junto à turma, mostrando a moradia⁷¹.

Figura 12 - Representação de corte vertical do Anexo Secreto.

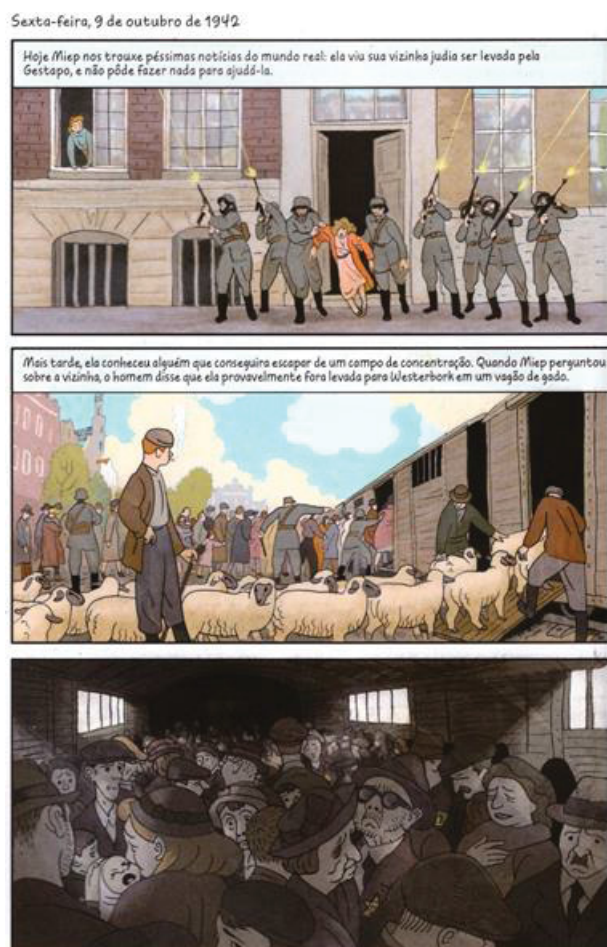


Fonte: FOLMAN, Ari; POLONSKI, David. **O Diário de Anne Frank**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020. p. 29.

⁷¹ Disponível em <https://www.annefrank.org/en/anne-frank/secret-annex/>. Acesso em 26 Mai. 2024.

A questão da desumanização e da analogia de judeus com animais volta a aparecer na página 44, quando é representada a prisão de uma judia e o transporte de prisioneiros judeus em vagões para gado, conforme a figura 13. A data no diário é de 09 de outubro de 1942. A depender do planejamento da aula ou de seu andamento, essa imagem pode ser mostrada junto àquelas que comparam judeus com ratos. É importante que se discuta o papel dessas propagandas em relação às políticas que foram implementadas para a eliminação de judeus e judias no período. No segundo quadrinho da figura pessoas são encaminhadas a vagões em segundo plano, enquanto no primeiro plano ovelhas são embarcadas em outro vagão no mesmo trem. Os alunos devem fazer a analogia. No terceiro e último quadrinho da página, há a representação de pessoas em pé, amontoadas no vagão escuro, com crianças de colo e idosos.

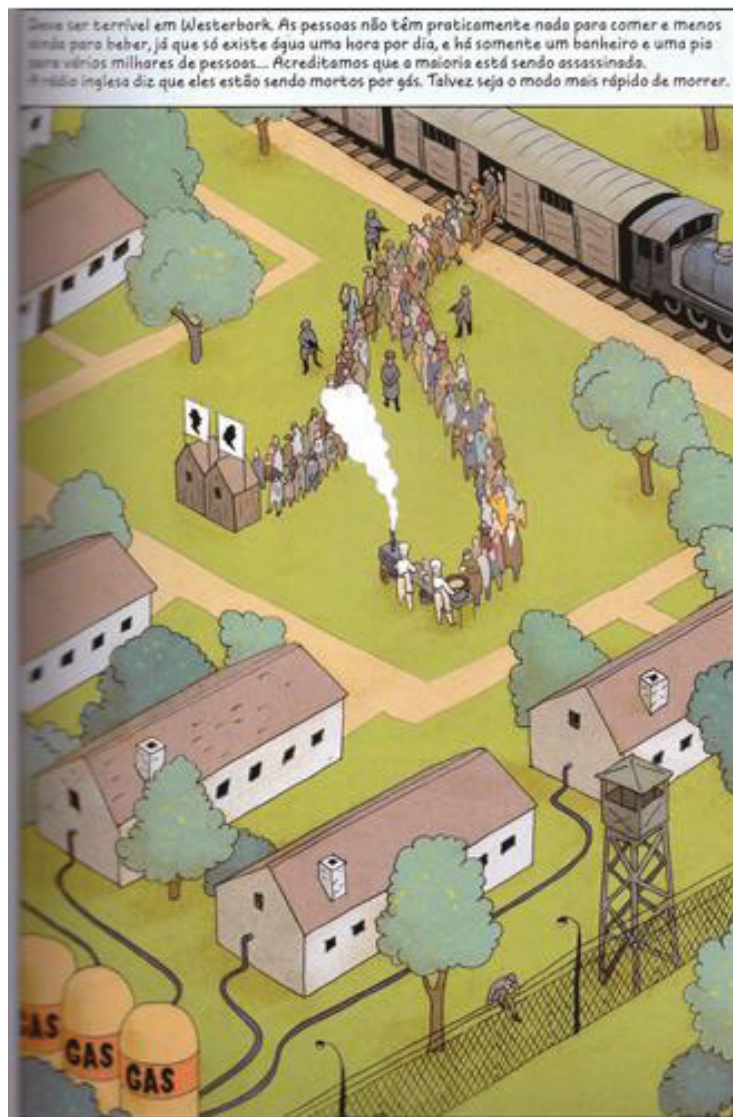
Figura 13 - Representação da captura e transporte de judeus.



Fonte: FOLMAN, Ari; POLONSKI, David. **O Diário de Anne Frank**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020. p. 44.

Na página seguinte, há uma imagem representando a chegada ao campo de Westerbork (figura 14), com pessoas em fila, alojamentos esquerda, onde uma fila de pessoas sai de uma vagão, ladeadas por guardas armados, e são direcionadas a duas peças pequenas, cada uma identificada com uma imagem, sendo a da esquerda a silhueta do rosto de um homem e a da esquerda a silhueta do rosto de uma mulher, enquanto outra parte da fila está diante de duas pessoas com chapéus de cozinheiros, aludindo à distribuição de refeição. Na parte inferior da imagem, há construções ligadas por tubulações depósitos amarelos onde se lê “gas” (sic). No extremo inferior, uma figura busca escapar por cima da cerca de arame.

Figura 14 - Representação do campo de concentração de Westerbork na recepção de prisioneiros.



Fonte: FOLMAN, Ari; POLONSKI, David. **O Diário de Anne Frank**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020. p. 45.

Para discutir essa imagem, a sugestão é recorrer à versão tradicional do diário. Nela, Anne escreve que os judeus estão sendo capturados em massa e levados em vagões de gado a Westerbork. Ela revela que as informações veem de um fugitivo do campo. Segundo Anne:

Deve ser um lugar horripilante. As pessoas não recebem praticamente nada para comer, imagine então o que beber. Só têm água uma hora por dia, e há apenas uma latrina e uma pia para milhares de pessoas. Dormem todos uns sobre os outros, homens e mulheres, sendo que estas, assim como as crianças, costumam ter as cabeças raspadas. (...) Que bela laia de alemães! E o pior: eu na verdade faço parte dela! Mas não, Hitler já faz tempo nos transformou em apátridas. Aliás, não existe no mundo uma inimizade maior que a entre alemães e judeus. (FRANK, 2019, p. 58-59)

Ao usar O Diário de Anne Frank para a discussão associado à sua adaptação em quadrinhos, alunas e alunos têm a oportunidade de analisar as decisões dos autores sobre a representação. Como atividade, é possível solicitar que cada pessoa escolha um trecho do Diário e elabore quadrinhos. Dessa forma, poderão experimentar as escolhas que devem fazer para a realização da tarefa. Também é possível confrontar imagens e texto, identificando, por exemplo, que a figura representada pulando a cerca é o suposto fugitivo de Westerbork, ao qual se alude em determinado trecho do Diário. Em diversos momentos, Anne relata situações que ela ouve por meio do rádio ou por relatos das pessoas que auxiliavam no Anexo Secreto.

Outra opção é trabalhar com imagens que remetam ao sarcasmo presente na personalidade de Anne, que aparece com frequência em seus registros. A figura 15 mostra uma imagem da página 66 onde os autores buscaram retratar uma das várias menções da adolescente sobre a alimentação dos moradores do Anexo Secreto. Pode ser instigante para a turma se imaginar neste lugar sem opções de alimentos, além de servir para trabalhar a questão da carestia a que a população vitimada pelas políticas do período foi submetida. A escassez e a péssima condição dos alimentos são mencionadas em muitas passagens, inclusive em relação à perda de peso de todos que conviviam naquele espaço.

Figura 15 - Sequência representando as impressões de Anne sobre a alimentação disponível no esconderijo.



Fonte: FOLMAN, Ari; POLONSKI, David. **O Diário de Anne Frank**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020. p. 66.

Ainda em relação ao cotidiano, há trechos em que Anne revela suas angústias, medos e carências, além de sinais de depressão. Essas partes podem ser utilizadas para trabalhar as consequências do período para a população perseguida e como isso impactou na saúde mental das vítimas. Essa situação é representada na página 85, que mostra uma representação de Anne com expressão infeliz, fazendo uso de medicamento na tentativa de induzir o sono para, momentaneamente se livrar do sentimento que a angustia. Porém, é acometida por um pesadelo, onde salta de camas entre flores sobre inúmeros soldados, conforme a Figura 16. Apesar de seu notável otimismo e de sua postura esperançosa, são muitos os momentos em que Anne se mostrava abatida e deprimida.

Figura 16 - Anne deprimida no Anexo Secreto.

Como você pode ver, no momento estou no meio de uma depressão. Não sei dizer de fato o que a provocou, mas acho que vem da minha covardia, que tenho de encarar o tempo todo.



Mas nem mesmo o sono profundo traz alívio... Os sonhos ainda se insinuam.



Fonte: FOLMAN, Ari; POLONSKI, David. **O Diário de Anne Frank**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020. p. 85.

As cenas anteriores podem ser confrontadas com uma imagem da página 92 (figura 17), que mostra Anne preocupada em angustiada com o destino da uma amiga capturada, Hanneli, que lhe aparece em sonho pedindo ajuda, enquanto ela reflete sobre estar no esconderijo “com tudo que poderia desejar, e ela está lá fora, morrendo...” (FOLMAN E POLONSKI, 2020, p. 92). Nessa passagem, é possível trabalhar as diversas manifestações de sentimentos, muitas vezes contraditórios, que mostram uma adolescente que, em vários momentos, age de forma impulsiva e hostil. Caso o professor opte por trabalhar a personalidade de Anne, há menções a seu relacionamento com a mãe a irmã, bem como de seu namoro com Peter durante o período em que conviveram.

Figura 17 - Anne, angustiada, reflete sobre sua condição ser melhor do que a da amiga Hanneli.



Fonte: FOLMAN, Ari; POLONSKI, David. **O Diário de Anne Frank**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020. p. 92.

O relacionamento de Anne com Peter, bem como suas divagações sobre namoro, são bastante presentes na obra original e também são amplamente exploradas nos quadrinhos. Destaco a página 130, que mostra o primeiro beijo de Anne e representa o namoro de ambos no esconderijo (figura 18). Trabalhar com esses aspectos pode tornar a figura de Anne mais concreta e real, proporcionando uma identificação entre os adolescentes com a personagem histórica, pois são situações comuns à faixa etária.

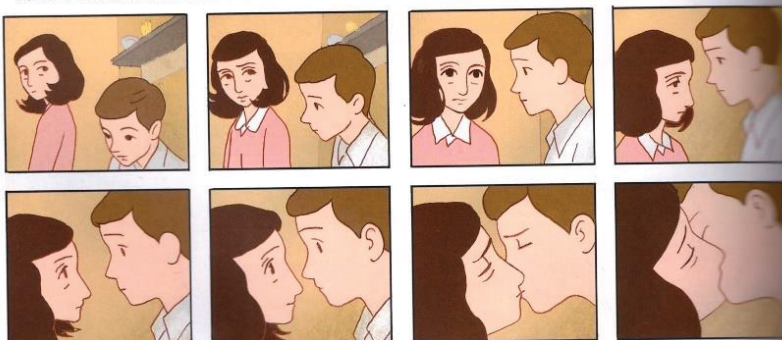
Figura 18 - Anne e Peter.

Domingo, 16 de abril de 1944

Querida Kitty, guarde a data de ontem, porque foi um dia memorável para mim. Não é importante para qualquer garota o dia de seu primeiro beijo? Bom, não é menos importante para mim.

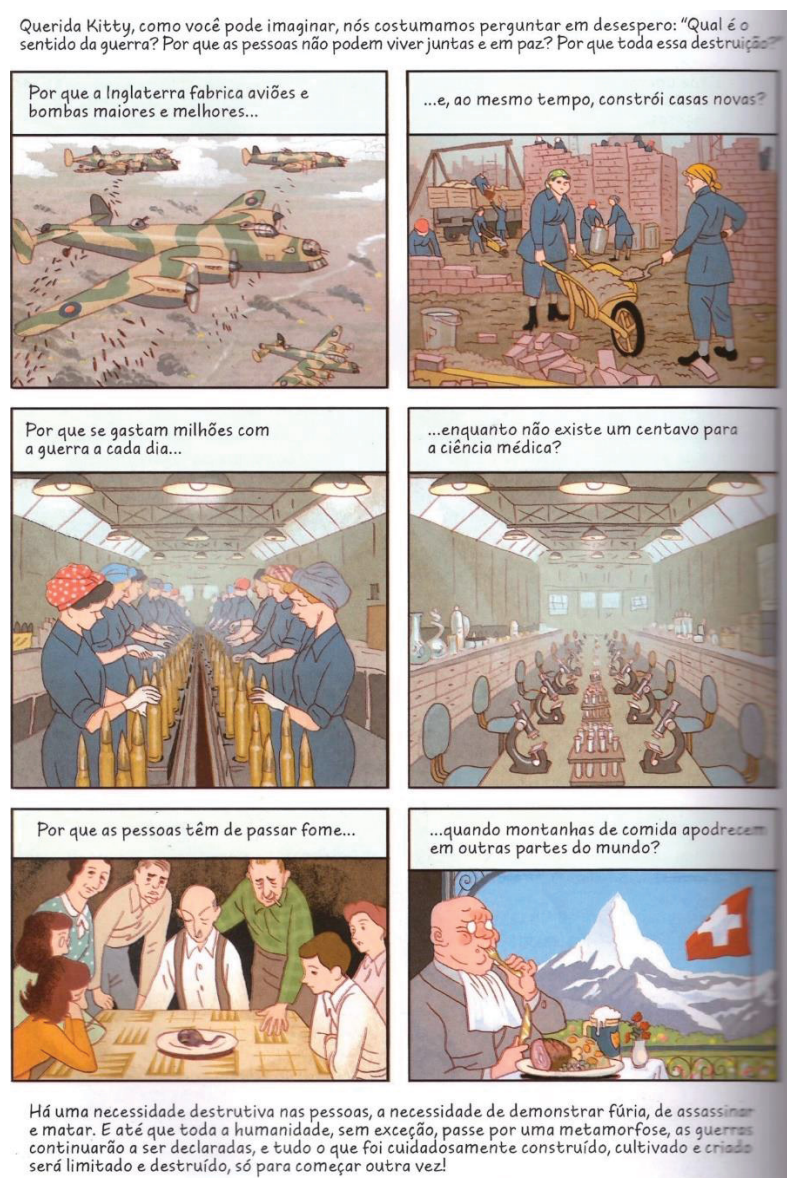


Até que... justamente quando eu estava olhando para a esquerda e ele estava olhando para a direita e acidentalmente trocamos de lado... aconteceu!



Caso opte por trabalhar reflexões sobre a guerra, na página 134 há uma sequência de seis quadros com reflexões inspiradas no que Anne escreveu em seu diário (figura 19). Em suas considerações, a adolescente refletiu sobre o significado da guerra e suas contradições, como o fomento da indústria bélica enquanto não havia incentivo às pesquisas médicas ou o fato de haver pessoas passando fome, sendo que a imagem dos famélicos foi representada por Folman e Polonski (2020) com os habitantes do Anexo Secreto, enquanto outras pessoas têm acesso a alimentos em abundância. Os questionamentos de Anne podem ser motivadores para um debate sobre o assunto em sala de aula.

Figura 19 - Reflexões de Anne sobre a guerra e suas contradições.



Fonte: FOLMAN, Ari; POLONSKI, David. **O Diário de Anne Frank**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020. p. 134.

Há muitas combinações de imagens e opções de cenas que podem ser trabalhadas em sala e isso vai depender do planejamento do docente e do andamento das aulas. É provável que, mesmo com um direcionamento, as aulas em diferentes turmas tomem rumos diversos. Isso porque a diversidade de experiências, saberes e vivências de alunos e alunas devem influir nas discussões e no trabalho em sala de aula. Há turmas que podem precisar de mais ou de menos aulas para cumprirem as atividades.

Porém, a discussão não deve se limitar à sala de aula e, para haver tempo hábil, o docente deverá escolher algumas imagens e trechos das obras para discussão, já que o trabalho com muitos elementos torna as aulas inviáveis devido ao tempo que pode ser dedicado às atividades. Dessa forma, cabe solicitar reflexões e atividades a serem desenvolvidas fora do ambiente escolar.

Outra sugestão de atividade se baseia na seguinte fala de Otto Frank: “Você vê, eu estou bem velho agora, mas eu não sou um homem amargo. Jovens escrevem para mim, fazendo perguntas. Vários estão escrevendo seus próprios diários, chamando o diário deles de “diário de Anne”. Eles escrevem para Anne, assim como Anne escrevia para Kitty. E então, principalmente na época da adolescência, eles ganham muita confiança e esperança por suas vidas ao escreverem sobre Anne e suas experiências.”⁷² Anne almejou um mundo onde as diferenças não seriam motivo para a restrição ou retirada de direitos. Apesar disso, diversos grupos sofrem violências como agressões físicas, segregação, perseguição, marginalização e diversos outros tipos de ações que impedem o avanço da conquista e garantias plenas de direitos. A partir dos conhecimentos agregados até aqui, o desafio proposto é que o aluno escreva para Anne Frank lhe contando como percebe essas questões, firmando um compromisso com a sua geração e as gerações vindouras de lutar contra qualquer tipo de preconceito ou segregação. Isso pode ser feito por meio de cartazes a serem afixados na escola, sugerindo a leitura de O Diário de Anne Frank. Também é possível escrever uma redação, fazer um desenho, elaborar uma história em quadrinhos, escrever um poema ou qualquer forma de comunicação que permita passar adiante as reflexões de alunas e alunos sobre o assunto.

⁷² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5siHxoaTECM>. Acesso em 29 de Mar. 2024.

Para que a empatia histórica possa ocorrer, é importante que os alunos conheçam Anne Frank em família antes do esconderijo, de forma a mostrar que eram as pessoas comuns do período. Pode haver estranhamento quanto a roupas, cabelos, objetos mostrados, o que pode atrapalhar a identificação com os personagens apresentados. Todavia, ao final da atividade, o maior número possível de alunos, deve compreender Anne como a adolescente que ela era, com temores, sonhos, sentimentos contraditórios, paixões, dúvidas, reflexões. Neste caso, os quadrinhos têm papel fundamental, visto que ilustram os escritos autobiográficos. Na adaptação em questão, os textos dos recordatórios são baseados nas reflexões que Anne fez em seus escritos. Os autores adaptaram o texto para a linguagem dos quadrinhos, de forma a reduzi-los, tornando a leitura mais dinâmica e objetiva. Para fomentar a discussão, a sugestão é que fragmentos dos quadrinhos sejam apresentados em forma de slides.

Aula 3. Após essa etapa, a sugestão é de que o professor retome o que foi discutido para voltar às bases das ideias supremacistas. Em grupos, os estudantes podem pensar em ações para enfrentar a disseminação dessas ideias, o que pode ser exposto na escola em forma de cartazes ou de apresentações ou seminários. Essa opção se deu como uma forma de suscitar uma identificação com alunas e alunos que, assim, podem se entender enquanto potenciais agentes históricos e como cidadãs e cidadãos. Considerando os contextos entre um aluno ou aluna brasileira e uma jovem adolescente judia na Europa da primeira metade do século XX, essa identificação pode não ocorrer, pois é possível que esse público não consiga se imaginar naquele lugar. O uso da adaptação em quadrinhos pode, contudo, permitir uma conexão mais efetiva entre o sujeito do presente e aquele do passado. É possível, dessa forma, que alguns estudantes realizem a empatia histórica que, conforme visto, é a capacidade que uma pessoa desenvolve de olhar para os sujeitos do passado de forma a compreender suas ações no período em que viveram.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversificação dos meios de comunicação trouxe um sem número de possibilidades de seu uso como recurso didático. Uma dessas mídias, as histórias em quadrinhos, antes vistas como um elemento capaz de corromper os jovens, receberam um novo *status* quando passaram a ser objeto de estudos de educadores e cientistas de outras áreas, graças, segundo Vergueiro (2004, s/p) ao desenvolvimento das ciências da comunicação e dos estudos culturais, sobretudo nas últimas décadas do século XX. Segundo o autor, em meados da década de 1990, autores de livros didáticos incorporaram a linguagem dos quadrinhos em suas produções. Isso reverberou nas práticas em sala de aula, onde os professores das diversas disciplinas usavam as HQs para, além de seu uso lúdico, fomentar discussões de temas específicos em sala de aula.

Vilela (2004) destaca que, muitas vezes, os quadrinhos são vistos por profissionais da educação apenas como o suporte de algum conteúdo. Porém, o autor ressalta que eles podem ser trabalhados com fins pedagógicos distintos na disciplina de História. Com eles, é possível: abordar noções temporais; ilustrar ou fornecer ideias acerca de aspectos da vida social no passado; serem lidos como registro da época em que foram criados; serem usados como ponto de partida para discussão de conceitos históricos importantes. Embora seja possível trabalhar os três aspectos simultaneamente, a essa proposta didática interessa este último ponto, que é utilizar a obra como ponto de partida para uma discutir conceitos caros à História. Neste caso, abordar as ideias supremacistas que permanecem em nosso meio e se fortalecem junto à ascensão da extrema direita no Brasil e no mundo.

A opção pela abordagem se deu em meio à pesquisa acerca do assunto, que trouxe informações sobre o perfil das pessoas que costumam aderir a movimentos supremacistas, especialmente o neonazismo. Em pesquisa, Dias (2020), antropóloga especialista no assunto em questão, compilou as características predominantes nos adeptos e simpatizantes desses ideários. São jovens do sexo masculino, brancos, xenofóbicos, misóginos, LGBTIfóbicos e racistas. Sobre esse último ponto, além do antissemitismo, também têm preconceito étnico-racial. Além disso, interpretam as conquistas de direitos das minorias representativas como uma afronta aos homens brancos

heterossexuais, que estariam sofrendo um ataque orquestrado com o intuito de oprimi-los. Soma-se a isso a construção de uma identidade calcado no misticismo e a ampliação do acesso à internet junto aos fenômenos das redes sociais. É a partir dessa expansão que os grupos surgem, se fortalecem e se organizam, inclusive pela *Deep Web*, com fóruns de discussão e propagando discursos de ódio e ideias negacionistas, além do revisionismo histórico. Outro aspecto relevante é a falta de moderação dos conteúdos compartilhados nas redes sociais, algo que poderia ser atenuado com sua regulação.

Considerando que a maioria dos adeptos é formada por homens muito jovens, embora haja adesão feminina e até mesmo de pessoas afrodescendentes nesses grupos, é importante que discussões sobre o assunto sejam fomentadas nas mídias que a juventude acessa e nos meios que ela frequenta. A escola, como instituição de frequência obrigatória a crianças e adolescentes, é um aparelho que tem a prerrogativa de preparar os sujeitos para o exercício da cidadania, conforme o Art. 205 da Constituição Federal. Assim sendo, deve dotar quem a frequenta de capacidade para compreender seus direitos e seus deveres dentro da sociedade. Para a Constituição todos são iguais em direitos e deveres perante a lei e resguardar essa garantia é dever de todos e todas, visto que em seu preâmbulo, a Lei está comprometida com a promoção de “uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida (...) com na solução pacífica das controvérsias.” (BRASIL, 1988). Logo, é importante que a escola fomente discussões que abordem temas de interesse social.

Assim sendo, a disciplina de História ocupa um lugar privilegiado nesse sentido, já que, conforme Bloch (2001), ela é a ciência da humanidade no tempo. Para embasar a presente proposta, foram utilizados o conceito de consciência histórica de Rüsen (2011), segundo o qual essa forma de consciência permite a compreensão do presente por meio do passado. Este, por sua vez, passa a ter um significado dinâmico, que resulta no presente, não sendo um período estático. Dessa forma, é possível agir no presente para projetar o futuro. Porém, o passado pode parecer intangível para muitas pessoas. Segundo Lee (2003), é comum que, ao abordar eventos históricos, estudantes confirmem ao passado seu olhar do presente, o que pode resultar em uma interpretação cheia de anacronismos acerca do passado. Assim sendo, ele traz o conceito de empatia

histórica, segundo o qual as pessoas devem ser capazes de compreender o passado sem atribuir a ele a ideia de que seus sujeitos eram moralmente ou intelectualmente inferiores, bem como entendê-lo como um período de escassez de recursos. A intenção é que se supere a percepção daquele passado estático, de forma a compreender os eventos dentro de seu contexto.

A partir dessas considerações, foi elaborada uma sequência didática cuja função é usar um evento histórico, no caso a Shoah, para fomentar a discussão acerca da permanência e do crescimento de ideias e grupos supremacistas no país. Isso porque, não obstante as décadas passadas desde aquele genocídio, as raízes dessas ideias estão nos movimentos fascistas surgidos na Europa no início do século XX, impulsionados pela crise do Imperialismo, que trazia, em si, a ideia de raças superiores e inferiores. Essa crença foi utilizada para embasar tais movimentos e legitimar ações de violência do próprio Estado contra determinados grupos, como foi o caso do genocídio judeu, perpetrado pelo regime nazista junto ao genocídio de sintis e romas e outros grupos minoritários na Alemanha naquele período.

Para esta discussão, os recursos didáticos escolhidos foram a adaptação em quadrinhos de O Diário de Anne Frank e o próprio diário. A ideia é trabalhar com esses jovens com uma personagem adolescente, da mesma faixa etária para a qual a sequência didática é direcionada. Para isso, é importante disponibilizar, semanas antes da abordagem do tema, os quadrinhos e/ou o livro para que a turma tenha tempo hábil para ler a obra. Essa leitura deve ser solicitada sem outras orientações. Quando for o momento de iniciar o tema, a aula deve se iniciar trabalhando o presente, ou seja, com o mediador ou a mediadora questionando a alunos e alunas se sabem ou imaginam o que sejam ideias supremacistas. Neste ínterim, é preciso esclarecer os conceitos à medida em que a discussão se desenvolve. A partir disso, é preciso conduzir o diálogo para que a turma pense em conjunto sobre as origens desse tipo de movimento e, ao final da aula o professor ou a professora devem introduzir o nome de Anne Frank, caso alguém ainda não tenha feito essa associação. Por fim, é preciso finalizar a aula solicitando uma pesquisa sobre o Holocausto/Shoah, que deve ser feita no caderno para ser usada na aula seguinte,

Na segunda aula sobre o tema, é preciso questionar alunas e alunos acerca das informações obtidas na pesquisa, construindo, em conjunto, um

mapa mental coletivo, que deve ser anotado pela turma. A partir daí, de preferência dispostos em roda ou semicírculo, os e as adolescentes devem compartilhar as impressões que tiveram com a leitura dos quadrinhos. Essa discussão deve ser conduzida de forma a levar os sujeitos a entenderem que Anne Frank foi vítima de um crime de racismo, o antissemitismo. É importante que eles e elas façam a associação do tema com a ascensão do fascismo que, por sua vez, estão relacionados ao Imperialismo (cabe fazer uma retomada do tema, uma vez que, geralmente, ele integra o currículo do 8º ano e é lembrado no contexto da Primeira Guerra Mundial).

Na terceira e última aula sobre o tema, o professor ou a professora devem retomar o assunto trazendo à discussão outros eventos trágicos motivados por preconceitos, como o genocídio em Ruanda, a Revolta de Stonewall nos EUA, o genocídio indígena, a discussão sobre o genocídio em Gaza, dentre outros. Como um dos recursos didáticos utilizados foram os quadrinhos, é possível solicitar atividade individual ou em grupo em que alunas e alunos criem histórias em quadrinhos abordando estes e outros eventos. Ao final dessa discussão, eles e elas devem ser capazes de avaliar os movimentos supremacistas na atualidade como o resultado de eventos anteriores que resultaram em situações de violência e tragédias. É possível pedir para que, em grupos, sejam elaboradas ações que poderiam auxiliar no combate a esse tipo de movimento, demonstrando na prática o desenvolvimento da consciência histórica.

Quanto à empatia histórica, ela é uma realização que, segundo Lee (2003), a pessoa deve estar disposta a aderir. Logo, ela não surgirá necessariamente a partir da abordagem, mas pode servir para que, localizando no tempo a origem das ideias supremacistas, os alunos compreendam que ela fazia sentido naquele período, mas hoje são anacrônicas, devido ao avanço das pesquisas sobre a natureza e a diversidade humanas.

Cabe destacar uma observação de Vergueiro (2004), alertando que o uso dos quadrinhos não é uma receita infalível ou milagrosa para tornar as aulas mais dinâmicas e, conseqüentemente, mais atraentes para os alunos. Vilela (2004) pontua que elas devem ser entendidas como um recurso didático, dentre muitos que, se bem empregado, tem o potencial de trazer resultados satisfatórios na educação. Por fim, um profissional da educação pode fazer um trabalho significativo no sentido de promoção da cidadania e da igualdade, bem como do

combate às formas de violência. Porém, sozinho ele não é capaz de mudar as situações apresentadas, cabendo principalmente ao poder público efetivar ações coordenadas nas áreas de educação, direito, comunicação e segurança.

O assunto abordado não se esgota e é possível sugerir outras formas de trabalhar o assunto. Há carência de abordagens sobre outros grupos vitimados pelas políticas de extermínio da Alemanha Nazista, como ciganos, pessoas com deficiência física ou mental, membros da comunidade LGBTQIAPN+, testemunhas de Jeová e comunistas. Além disso, é preciso desenvolver pesquisas que trabalhem com assuntos relativos à alfabetização digital de crianças e jovens, para evitar que haja adesão a movimentos e ideias que pregam a exclusão de determinados grupos. Também é preciso trabalhar o fato de que a História não é mera opinião, pois não é incomum que professores e especialistas sejam interpelados de forma que o interlocutor reduza o debate à liberdade de expressão, como se as ciências humanas pudessem acolher qualquer argumentação sem método científico, baseando-se apenas em convicções pessoais.

Um nome relevante na pesquisa sobre os grupos supremacistas, a antropóloga Adiana Dias, faleceu em 29 de janeiro de 2023⁷³. A cientista, uma mulher com deficiência, judia, feminista e antifascista, Dias pesquisava e monitorava há anos as atividades de grupos supremacistas na Web, denunciando e derrubando sites sobre o tema. Etnografou os movimentos neonazistas brasileiros, que estudava há mais de uma década. Lutava para que o ambiente virtual fosse regulado e que esse tipo de atividade na rede fosse criminalizado. Esse trabalho de pesquisa e monitoramento precisa ser continuado. Urge que a população, de uma forma geral, perceba que as ciências possuem métodos peculiares para embasar seus estudos. É preciso que o senso crítico seja fomentado de forma a evitar convicções que marginalizam uma parte da população sob a égide falaciosa de liberdade de expressão irrestrita, baseada, muitas vezes, em fake News, negacionismo e revisionismo.

⁷³ Disponível em <https://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/2853-nota-de-falecimento-cns-lamenta-a-morte-de-adriana-dias-referencia-na-luta-antifascista-no-brasil>. Acesso em 25 Mai. 2024.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARENDT, Hanna. **As origens do totalitarismo. Companhia de bolso**. S/d.

BLOCH, Marc. **Apologia da História**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BONIFÁCIO, Selma de Fátima. **História e(m) Quadrinhos**: análises sobre a História ensinada na arte sequencial. Dissertação (mestrado), Educação, UFPR, 2005.

BRASIL. **Constituição.(1988)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 05 de Nov. de 2022.

BRASIL. **Lei 7,716 (1989)**. Defone os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em 06 de Nov. 2022.

_____. **Lei 8.069 (1990)**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 05 de Nov. de 2022

_____. **Lei 9394 (1996)**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html. Acesso em 05 de Nov. de 2022.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed. 2005.

_____. (Org.). **A Escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti racista. In **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**. Vol. 8 no. 1 ene-jun, 2010. pp. 607-630

CARON, Giuseppe Rafael. **Discursos de Benito Mussolini**: Permanências e Mudanças (1919 – 1922). São Paulo: Programa de Pós-Graduação em História; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

CERRI, L. F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. **Revista de História Regional**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133> Acesso em 18 Mar. 2024.

CRUZ, Rodrigo Andrade. Das ervilhas mendelianas ao “décimo submerso”. Aspectos teóricos e práticos do desenvolvimento da Eugenia nos Estados Unidos. **Eugenia e História: ciência, educação e regionalidade**. André Mota, Gabriela Marinho (Org.). São Paulo: USP, Faculdade de Medicina; UFABC, Universidade Federal do ABC: CD.G Casa de Soluções e Editora, 2013. Disponível em https://www.fm.usp.br/museu/conteudo/museu_129_volume_4.pdf. Acesso em 13 de Nov. 2022.

DANZIGER, Leila. **Shoah ou Holocausto: a aporia dos nomes**. Arquivo Maaravi: Revista digital de estudos judaicos da UFMG, v. 1, n.1, pp 50-58, 2007.

DEL CONT, Valdeir. **Francis Galton: eugenia e hereditariedade**. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ss/a/nCZxGgFHn8MVtq8C9kVCPwb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 de Nov. 2022.

DIAS, Adriana Abreu Magalhães. **Observando o ódio: entre uma etnografia do neonazismo e a biografia de Davis Lane**. 2018. 366f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas. Disponível em: [file:///C:/Users/WIN/Downloads/Dias_AdrianaAbreuMagalhaes_D%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/WIN/Downloads/Dias_AdrianaAbreuMagalhaes_D%20(1).pdf). Acesso em 12 de Nov. de 2020.

EHRLICH, Michel. **Filhos da Shoah: memórias e significações na comunidade judaica paranaense do pós-guerra**. 246 p. Dissertação (mestrado em História). UFPR, Curitiba, 2020.

FOLMAN, Ari; POLONSKY, David. **O diário de Anne Frank**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

FONSECA, Carlos. “Deus Está do Nosso Lado”: Excepcionalismo e Religião nos EUA. Contexto Internacional, Rio de Janeiro, vol. 29, n. 1, jan-jun, p. 149-185, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cint/a/4ZvcTYg6drfXZTnHb4hJZnF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 Mai. 2024.

FRANK, Anne. **Obra reunida**. Rio de Janeiro: Record, 2019.

FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 170 p., 2007.

GALVÃO, Jerônimo Adelino Pereira Cisneiros. **Biografia na sala de aula: a construção de saberes históricos a partir do trabalho com histórias de vida**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História, Recife, 140 páginas, 2019. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432146/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20em%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria%20de%20Vida.pdf>

[3%A3o.JeronimoCisneirosvers%C3%A3oSecretariadoMestrado%20pdf.pdf.](#)

Acesso em 05 mai. 2024.

GHIRARDI, Ana Luiza. **Citação visual:** cruzando fronteiras intermidiais em O diário de Anne Frank. Disponível em <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1369/909>. Acesso em 20 de Nov. 2022.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GONÇALVES, Joyce Rodrigues Silva. O Diário de Anne Frank: violência e resistência. **Escritas do Tempo**, v.4, 2022, p. 221-245.

GONÇALVES, Roberta Ferreira. Biografias e educação histórica: vidas exemplares na revista O Tico-tico durante a primeira república. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 14, n. 2, ago-dez., 2021. Disponível em <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/dosreiss,+11Roberta+Ferreira+Gon%C3%A7alves.pdf>. Acesso em 04 Mai. 2024.

GONÇALVEZ, Leandro Pereira; NETO, Odilon Caldeira. **O fascismo em camisas verdes**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. **Nação, Nacionalismo, Estado**. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/YR3Z6J3mg8VMpb8crH5jhYP/?lang=pt>. Acesso em 08 de Nov. 2022.

JESUS, Natália Marques de. **O texto biográfico em quadrinhos “O Diário de Anne Frank”:** Uma análise. http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais5asjornadas/q_linguagem/natalia_jesus.pdf

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel (org.). **Educação histórica e museus**. *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2003, p. 19-35.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora UNICAMP, 1990.

LINDWER, Willy. **Os sete últimos meses de Anne Frank**. São Paulo: Universo dos Livros, 2015.

MAI, Lilian; ANGERAMI, Emilia. **Eugenia Negativa e Positiva:** significados e contradições. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rlae/a/q5QybhYZjmM3GyF4zVvxC8t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 de Nov. 2022.

LOPES, Marcos Antônio. História: conselheira prática da existência. *Cultura Histórica e Patrimônio*. Volume 4, n1, 2017. Disponível em file:///C:/Users/Usuario/Downloads/walter.lowande,+07_art_lopes_v4n1.pdf. Acesso em 21 Mai. 2024.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MORRIS, Aldon; TREITLER, Vilna. O estado racial da união: compreendendo raça e desigualdade racial nos Estados Unidos da América. **Caderno CRH**, 2019. Volume 32, p. 15–31.

PAXTON, Robert. **A anatomia do fascismo**. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2023.

RAMOS, Paulo. A leitura ds quadrinhos. São Paulo: Contexto, 2009.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História**: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, julho-dezembro, ano/vol. 1, n. 002, UEPG, Ponta Grossa, 2006, p. 7-16. Disponível em <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/558563/mod_resource/content/0/artigo_Ru_sen_didatica_da_historia.pdf>. Acesso em 08 de Dez. 2023.

SANTOS NETO, Elydio; SILVA, Maria Regina Paulo. Os gibis estão na escola, e agora? **Histórias em Quadrinhos e práticas educativas, volume II**: os gibis estão na escola, e agora? SANTOS NETO, Elydio e SILVA, Maria Regina Paulo (Org.). São Palo: Criativo, 2015.

SALEM, Helena. **As tribos do mal**: o neonazismo no Brasil e no mundo. São Paulo: Atual, 1995.

SANTOS, Roberto Elísio. **A história em quadrinhos na sala de aula**. INTERCOM. Belo Horizonte, setembro de 2003.

SAUNDERS, Jemma. **Anne Frank**: Life, Diary, Legacy. Edição Kindle, 2018.

SCHILLING, Voltaire. **Holocausto**: Das origens do povo judeu ao genocídio nazista. Porto Alegre: Age, 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Biografia como gênero e problema. **História Social**, nº24, primeiro semestre de 2013. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5661206/mod_resource/content/1/Lili%20Schwarcz%20Biografia%20ge%CC%82nero%20e%20problema.pdf. Acesso em 04 Mai. 2024.

SOUZA, Ricardo Alexandre Santos de. **Agassiz e Gobineau**: as ciências contra o Brasil mestiço. Disponível em <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/24001>. Acesso em 20 de Nov. 2022.

TEIXEIRA, Izabel; SILVA, Edson. **História da Eugenia e ensino de genética**. Disponível em <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/28063-Texto%20do%20artigo-88213-1-10-20170426.pdf>. Acesso em 18 de Nov. 2022.

TELES, Gilberto M. **Vanguarda européia e modernismo brasileiro**: apresentação dos principais poemas, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas, de 1857 a 1972. Petrópolis: Vozes, 1997

VALIM, Patrícia; AVELAR, Alexandre; BEVERNAGE, Berber. Negacionismo: História, Historiografia e perspectivas de pesquisa. **Dossiê – Negacionismos e usos da história**. Rev. Bras. Hist. 41 (87) , Mai-Ago. 2021

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso da HQs no ensino. In RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

VILELA, Túlio. Os quadrinhos na aula de História. In RAMA, Ângela e VERGUEIRO, Waldomiro (orgs). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

ZETKIN, Clara. **Como nasce e morre o fascismo**. Autonomia Literária. E-Book Kindle.

ZIMMERMANN, Ana Carolina. O revisionismo histórico nas comemorações do golpe civil-militar de 1964 durante o governo Bolsonaro (2019-2022): heranças autoritárias e encerramento do passado. **História da Historiografia**, Ouro Preto, v. 16, n. 41, e2003, p. 1-25, 202. Disponível em <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/2003/1057>. Acesso em 19 Mai. 2024.