PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Karine Ferreira da Silva

Análise sobre “O diário de Anne Frank” em didática da história

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
AGOSTO / 2024

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE
CAMPUS MATA NORTE
PROFHISTÓRIA - MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Karine Ferreira da Silva

Análise sobre “O diário de Anne Frank” em didática da história

Dissertação apresentada ao programa nacional de Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, da Universidade de Pernambuco, *campus* Mata Norte, como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Karl Schurster

Nazaré da Mata, PE
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

S586a Silva, Karine Ferreira da

Análise sobre o “O diário de Anne Frank” em didática da história. / Karine Ferreira da Silva – Nazaré da Mata, 2024.
127 p. : il.

Orientador: Prof. Dr. Karl Schurster

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Mestrado Profissional em História, Nazaré da Mata, 2024.

1. Holocausto. 2. Anne Frank. 3. Ensino de história. 4. Didática da história. I. Schurster, Karl (orient.). II. Título.

CDD 907.1

Bibliotecária Responsável: Luciene Aquino – CRB-4/2207

KARINE FERREIRA DA SILVA

ANÁLISE SOBRE “O DIÁRIO DE ANNE FRANK” EM DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao programa nacional de Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, da Universidade de Pernambuco, *campus* Mata Norte, como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Karl Schurster

Aprovada em: 26/08/2024

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Karl Schurster (Orientador:) – UPE/*Campus* Mata Norte

_____

Prof. Dr. Óscar Ferreiro-Vázquez – Universidade de Vigo

_____

Prof. Dr. Anderson Vicente da Silva (Examinador Interno) – UPE/*Campus* Mata Norte

NAZARÉ DA MATA- PE
2024

À minha mãe Eliane, cujo amor e apoio incondicional foram fundamentais para manter a minha esperança e perseverança ao longo de toda a jornada.

Aos meus sobrinhos, Arthur e Apolo, que me inspiraram a buscar um futuro melhor com sua energia e entusiasmo.

Aos meus alunos, que me ensinam diariamente o verdadeiro significado de ser professora.

AGRADECIMENTOS

Embora a escrita da dissertação seja um processo muitas vezes solitário, posso afirmar com certeza que a pesquisa foi cercada de apoio. Por isso, tenho muitas pessoas a quem agradecer.

Primeiramente, sou profundamente grata à minha mãe, cujo carinho e incentivo foram fundamentais durante toda a elaboração deste trabalho. Agradeço também a toda minha família, que, com entusiasmo, celebrou cada conquista e me apoiou em cada barreira superada, nesta jornada. Em especial, agradeço ao meu primo Eliab, que se dispôs a ler meus primeiros textos e ofereceu opiniões sinceras e valiosas sobre minha escrita.

Aos meus amigos, que ouviram pacientemente minhas intermináveis conversas sobre o tema da pesquisa, minha gratidão imensa pela escuta ativa e pelo interesse demonstrado, especialmente a Maria Alice, Nadja, Luciano e Rosemere. Sou grata também aos meus colegas de profissão e amigos, Jessyca e José Inaldo, pelo auxílio na revisão e correção do texto. A todos os colegas do mestrado, cada debate e interação ao longo das aulas e nas idas e vindas a Nazaré enriqueceram a construção desta pesquisa. Um agradecimento especial às minhas amigas, Rayane e Débora, e a Flávio, que estiveram mais próximas ao longo de toda a trajetória.

Minha profunda gratidão ao meu orientador, Karl, por me guiar na construção desta pesquisa. Sou imensamente grata por cada correção, por todos os comentários detalhados em cada página, pelas recomendações de leitura e pelo incentivo na reta final. Aprendi com ele que escrever é só começar “simples como todas as verdades”.

Por fim, gostaria de expressar minha gratidão ao corpo docente do Profhistória da UPE pelo acolhimento e pela dedicação durante todo o desenvolvimento dos componentes curriculares. Um agradecimento especial aos professores Anderson e Óscar, que, com imensa gentileza, aceitaram ler meu trabalho e integrar a banca de defesa. Sou também grata pelos comentários valiosos do professor Luís Alberto e do professor Igor Lapsky, que contribuíram significativamente para a construção do projeto.

“Eu poderia passar horas contando a você sobre o sofrimento trazido pela guerra, mas só ficaria ainda mais infeliz. Só podemos esperar, com toda calma possível, que ela acabe. Judeus e cristãos esperam, o mundo inteiro espera, e muitos esperam a morte.”

(Anne Frank)

RESUMO

Este estudo investiga diversos formatos elaborados para o “Diário de Anne Frank” voltado para o Ensino de História da Shoá e suas paratraduções. Examinar as narrativas de Anne Frank como material didático permite que os estudantes tenham contato com um documento histórico em uma linguagem acessível, favorecendo um diálogo mais próximo à realidade dos alunos. Foram analisadas as produções audiovisuais: “*Where Is Anne Frank*” (2021) e a *webserie “Anne Frank video diary”* (2020-2021) e também as *graphic novel* “*O diário de Anne Frank em quadrinhos*”, publicado em (2017), “*Onde está Anne Frank?”* (2021). Fundamentada nos debates acerca da Didática da História e do Ensino dos Traumas Coletivos, foi elaborada uma sequência didática que culminou na produção de um podcast. Dessa forma, os estudantes desenvolveram suas próprias narrativas, concentrando-se tanto no processo de contextualização das obras quanto nas características de um diário e sua importância como fonte histórica. As diversas paratraduções dos textos de Anne Frank, estudadas ao longo deste trabalho comprovam que este não é um tema histórico que se limita passado, nem está restrito à compreensão de um acontecimento específico, mas também oferece a oportunidade de discutir questões mais amplas, como o racismo, o antissemitismo e a xenofobia e os discursos de ódio que ainda persistem em nossa sociedade.

Palavras-chave: Holocausto; Anne Frank; Ensino de História; Didática da História.

ABSTRACT

This study investigates the use of paratranslations of the “Diary of Anne Frank” aimed at teaching the History of the Shoah. Examining Anne Frank's narratives as teaching material allows students to have contact with a historical document in an accessible language, encouraging a dialogue closer to the students' reality. The audiovisual productions were analyzed: “Where Is Anne Frank” (2021) and the web series “Anne Frank video diary” (2020-2021) and also the graphic novel “The diary of Anne Frank in comics”, published in (2017), “Where is Anne Frank?” (2021). Based on debates about the Didactics of History and the Teaching of Collective Traumas, a didactic sequence was created that culminated in the production of a podcast. In this way, students developed their own narratives, focusing both on the process of contextualizing the works and on the characteristics of a diary and its importance as a historical source. The various paratranslations of Anne Frank's texts, studied throughout this work, prove that this is not a historical theme that is limited to the past, nor is it restricted to the understanding of a specific event, but also offers the opportunity to discuss broader issues, such as the racism, anti-Semitism and xenophobia and hate speech that persist in our society.

Keywords: Holocaust; Anne Frank; Teaching History; Didactics of History.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Ari Folman aponta para a miniatura da versão de Anne em *stop motion* do filme "*Onde está Anne Frank*?".....37
Figura 2- Representação dos nazistas no audiovisual e no *Graphic Novel*……39
Figura 3- imagem da *websérie* de Anne Frank com Luna Cruz Perez……42
Figura 4- décimo quinto episódio da primeira temporada da *websérie* dos vídeos diários de Anne Frank……..……45
Figura 5- segundo episódio da segunda temporada da *websérie* dos vídeos diários de Anne Frank……..….47
Figura 6- Último episódio da segunda temporada da *websérie* dos vídeos diários de Anne Frank……..……..49
Figura 7- Encontro de Spiegelman com o psicanalista em "Maus".....65
Figura 8- Ester contando para Daniel sobre o discurso de Adolf Hitler e a Solução final em "A Busca".....68
Figura 9- respectivamente, capas das *graphic novels "Onde está Anne Frank"* e do *"O diário de Anne Frank*……71
Figura 10- Páginas 13 e 15 do *Graphic novels "O diário de Anne Frank"*.....73
Figura 11- Anne falando sobre diversos povos que também foram vitimados por genocídios……...76
Figura 12- Kitty e Awa, Kitty ameaça queimar o diário caso as famílias de refugiados sejam deportadas……..78
Figura 13- Gen Pés Descalços volume 1. Hibakusha logo depois da bomba……82
Figura 14- página 103 da *graphic novels "O diário de Anne Frank"*.....84
Figura 15- Segunda Matriz da Aula Histórica de Maria Auxiliadora Schmidt…….95
Figura 16- Modelo da aula-oficina……..98
Figura 17- Mapas mentais construídos pelos alunos……..……102
Figura 18- Dois grupos de alunos analisando as HQs: *O diário de Anne Frank em quadrinhos* (2021) e *À procura de Anne Frank* (2022).....106
Figura 19- Imagens das gravações AnneCast……...115
Figura 20- Tela de edição dos áudios no *CapCut*……116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO……..11

1. CAPITULO - AUDIOVISUAL E A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA COLETIVA DO HOLOCAUSTO.....…… 21

1.1 (Para)traduções de Anne Frank ……31

1.2. *"Onde está Anne Frank?"* e o Ensino de História da Shoá.....36

1.3. Anne Frank e os vídeos diários.....41

1.4. Os audiovisuais no Ensino de História: narrativas cinematográficas e a educação do olhar.....49

2. CAPÍTULO- HISTÓRIA E MEMÓRIA DA SHOÁ NOS QUADRINHOS ANNE FRANK..... 57

2.1. História e memória da Shoá nas histórias em quadrinhos……59

2.2. Anne Frank nas *graphic novels* e o Ensino de História da Shoá..…….....69

2.3. Os usos didáticos das HQs nas aulas de história.....80

3. CAPÍTULO - DIDÁTICA DA HISTÓRIA: ENSINO DE HISTÓRIA E TRAUMAS COLETIVOS……. 88

3.1. Proposta de sequência didática em ensino de história da Shoá.....92

3.2. O desenvolvimento da sequência didática: O Diário de Anne Frank como instrumento para o Ensino de História do Holocausto.....99

3.3. Sobre as gravações do *AnneCast* e os aspectos didáticos para o Ensino de História……..……..…109

CONSIDERAÇÕES FINAIS……..119

REFERÊNCIAS…….123

INTRODUÇÃO

A maneira como interpretamos o passado não é estática, nem imóvel, petrificado, tal qual os monumentos que erguemos em pedra para rememorá-lo. As concepções que construímos sobre os fatos estão sempre conjugadas no presente e, portanto, acessamos os eventos históricos de forma retrospectiva, utilizando os vestígios que chegam até nós para construirmos uma interpretação verossímil fundamentadas em fontes. “A história é ativamente construída no presente pelos historiadores a partir das questões que se colocam” (CHAPMAN, 2021, p.25). Enquanto professora de história, compreendo que a prática docente também é dinâmica e está em constante reconstrução no cotidiano escolar por meio das vivências em sala de aula, no diálogo contínuo com os estudantes. Logo, escolher o que deve ser ensinado parte não somente do que está prescrito nos currículos formais, mas também das demandas sociais de cada tempo.

Estar em sala de aula, nesta última década, apresentou desafios significativos mediante as instabilidades governamentais que marcaram o contexto brasileiro e a grande polarização política: o ofício do professor, sobretudo os de história, foi posto constantemente sob suspeita. Acusados de doutrinação ideológica por grupos que se popularizaram em *ciberespaços* e adentraram nos segmentos das políticas partidárias como, por exemplo, das iniciativas do Escola sem Partido.

Ao mesmo tempo que cresceram as acusações contra os docentes e as perseguições aos professores dentro e fora dos ambientes escolares, o mapeamento realizado pela antropóloga Adriana Dias apontou o preocupante aumento de 270,6% nas células de grupos *neonazistas* no Brasil entre janeiro de 2019 e maio de 2021. Essas pessoas se identificam como *neonazistas* e compartilham um ódio comum a feministas, judeus, negros e pessoas LGBTQIAP+[1]. “[...] Ao projetar no *Outro* sua própria fraqueza, o indivíduo tocado pela frieza, feito ser estranho em sua própria humanidade, identifica neste *Outro* todos os males que

[1]Doutora em Antropologia pela Unicamp, Adriana Dias defendeu a tese “*Observando o ódio: entre uma etnografia do neonazismo e a biografia de David Lane*”, na qual comparou o *neonazismo* global aos movimentos de direita no Brasil. Dedicou-se a mapear denúncias de células nazistas nas mídias sociais, gerando uma alerta em relação ao crescimento dos discursos de ódio e dos fascismos contemporâneos.
NOTICIAS.UOL. Grupos neonazistas se espalham pelo Brasil e crescem 270% em 3 anos, 17/01/2022. In: https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2022/01/17/grupos-neonazistas-se-espalham-pelo-brasil-e-crescem-270-em-3-anos.htm?cmpid=copiaecola. Acesso em: 1 fev. 2023.

teme em si mesmo, voltando o diferente inexoravelmente à morte" (SILVA; SCHURSTER: 2022, p. 335).

Notícias da CNN Brasil apontaram que foram registrados seis casos de antissemitismo por dia em 2024. Entre outubro e dezembro de 2023, o número de denúncias cresceu em quase 800% em comparação com o mesmo período, segundo levantamento da Confederação Israelita do Brasil (Conib).[2] Declarações criminosas, como a do apresentador Monark do *Flow podcast* em fevereiro de 2022, ao defender a liberdade de criação de um partido nazista no Brasil e afirmar que as pessoas têm o direito de ser "antijudeu" caso queiram,[3] indicam a presença alarmante da proliferação do antissemitismo em diferentes espaços. Todos esses relatos alertam-nos sobre as permanências dos discursos fascistas nos dias atuais. "Sob o disfarce de liberdade expressão, as manifestações de ódio adentraram a esfera pública, e se popularizaram em diferentes redes sociais, chegando muitas vezes ao ambiente escolar" (SCHURSTER; SILVA; FERREIRO-VAZQUEZ. 2023, p.133)

Pesquisas recentes, realizadas pelo Observatório Judaico dos Direitos Humanos no Brasil, apontam o crescimento dos atos neonazistas e antissemitas em escolas. As ações de caráter fascista referem-se aos usos de símbolos característicos do nazismo, como a suástica, estampada em roupas ou desenhada em locais públicos; braços estendidos em referência à saudação nazista, dentre outros casos, que podem chegar até a forma mais extrema de violência física.[4] No ano de 2020, um dos casos que ganhou grande repercussão ocorreu em uma escola da rede privada de ensino no Recife. Estudantes do Ensino Médio do Colégio Santa

---

[2] https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-registrou-6-casos-de-antissemitismo-por-dia-em-2024-diz-estudo/

[3] NOTÍCIAS YAHOO. Monark, do Flow, se declara a favor da existência de um partido nazista e defende 'direito de ser anti-judeu', 08/02/2022. In: https://br.noticias.yahoo.com/monark-do-flow-se-declara-a-favor-da-existencia-de-um-partido-nazista-e-defende-direito-de-ser-anti-judeu-124124867.html?guccounter=1&guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS8&guce_referrer_sig=AQAAAGtnbuml0pMvRiafi_hm28AxTMYThIjSBGRAi-4LohggUR2nirKH_rGA0_rZCD1wNgQQCf8mh6evmzL2ckJWHY_xHqdNOP_2gBtcKHuOFwVM3a5fKXYPvA85G-ss71LCHK35mbnyI3xSYRi2AexgOtf_jAoxA-VAiB-BCHGIbOCB. Acesso em: 1 fev. 2023.

[4] RELATÓRIO DE EVENTOS ANTISSEMITAS E CORRELATOS, disponível: https://www.observatoriojudaico.org.br/post/relatorio-de-eventos-antissemitas-e-correlatos

Maria fizeram saudações nazistas em sala de aula e propagaram as imagens nas redes sociais.[5]

Embora notícias como estas sejam perturbadoras, e as estatísticas apresentam dados extremamente alarmantes, sabemos que esses fatos não são isolados. Ao longo da minha trajetória docente, não foram raras as vezes que me deparei com discursos intolerantes e afirmações sem qualquer comprovação científica a respeito de temas como o Holocausto, a ascensão dos fascismos na Europa, os eventos ocorridos durante o Golpe Civil Militar no Brasil, os genocídios das populações negras e indígenas. Abordar temas como esses requer o desenvolvimento de estratégias específicas a fim de que as salas de aulas não sejam transformadas em um campo de batalha. Diante disso, encontrar maneiras de lidar com os passados traumáticos e suas reverberações no presente é parte crucial deste trabalho.

Essa disputa de narrativas, que envolve o negacionismo e o revisionismo histórico de forma deliberadamente mal-intencionada, aponta para o fato de que o Ensino de História do Holocausto não deve ser tratado apenas como uma batalha de memória centrada na Europa nas décadas de 1930 e 1940, uma vez que deve contribuir para a construção de maneiras de combater os genocídios em curso e como "historicizá-lo". Trata-se, ainda, de como abrir espaço nas pesquisas históricas para construir as narrativas sobre os impactos nas comunidades vitimizadas por traumas resilientes (SCHURSTER: 2017, p. 133).

O Ensino de História do Holocausto abarca questões complexas que estão além do “por que o Holocausto deve ser lembrando?”. Problemáticas sobre como devemos lembrá-lo e transmiti-lo, ou mesmo quais os limites da sua representação, seja pela memória, seja por outras linguagens, acabam por nortear as formas de como as novas gerações têm e terão contato com a história do trauma social coletivo. Quando falamos em passados dolorosos, em crimes cometidos contra a humanidade, a negação ou omissão aparece como saída recorrente:

> [...]defesa do esquecimento do passado, principalmente quando o passado é doloroso, desonroso ou de alguma forma feio – uma ditadura, torturas, violações – é a forma fácil com a qual a sociedade busca curar as suas mais profundas feridas. [...] que pode, no limite, se transformar numa “mentira

[5] Jovens fazem saudação nazista em sala de aula de escola particular no Recife e são suspensos pela direção. G1. Pernambuco, 05de mar.de 2020. Disponível em:https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/03/05/jovens-fazem-saudacao-nazista-em-sala-de-aula-de-escola-particular-no-recife-e-sao-suspensos-pela-direcao.ghtml Acesso em: 23 de jul. de 2024.

> coletiva" – a negação da História [...] (SILVA, F.C.T; SCHURSTER, 2022, p. 37).

Construir diálogos sobre a História do Holocausto não se restringe apenas à compreensão de um acontecimento específico, mas também traz à tona debates muito mais amplos, como os racismos, o antissemitismo e a xenofobia, além de abordar temas correlatos como a memória e a representação histórica. Os traumas gerados por genocídios, guerras, massacres geraram querela que não foram sanadas e permanecem ecoando em nossa sociedade.

O ensino de história dos traumas sociais coletivos[6] e dos temas socialmente vivos[7] cresceu de forma substancial e, cada vez mais, toma relevância mediante as apropriações, os usos e abusos do passado, no tempo presente. Ensinar história se torna cada vez mais complexo, não só pelas questões apresentadas, mas também pelo excesso de discursos concorrentes que disputam a validade heurística sobre a representação do passado. O presente texto busca analisar o processo do Ensino de História da Shoá, utilizando como principais fontes as diferentes formas de abordagens para o Diário de Anne Frank, considerando a paratradução como um caminho norteador para mapear as intencionalidades de cada um desses "formatos"[8].

O Ensino de História do Holocausto foi inserido na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental, sancionada em 2017. Ela aborda temas obrigatórios, como "Judeus e outras vítimas do Holocausto" e o estudo "do extermínio de judeus". Ambos foram introduzidos na matriz curricular do 9º ano.[9] Ainda sob essa perspectiva, em 2021, foi promulgada, em Pernambuco, a Lei de Nº

---

[6] SCHURSTER, K; SILVA, F. C. T. **A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da história do tempo presente**. Estudos Ibero-Americanos, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 744-772, maio-ago. 2016.

[7] SCHURSTER, K.; ARAÚJO, R. P. de. O **ensino de história dos traumas sociais coletivos e dos temas socialmente vivos: trajetórias de um campo disciplinar.** Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 14, n. 36, p. e0108, 2022. DOI: 10.5965/2175180314362022e0108. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180314362022e0108. Acesso em: 1 fev. 2023.

[8] Segundo o professor José Yuste Frías, o termo "paratradução" foi criado pelo grupo de tradução Pesquisa e Paratradução (T&P) da Universidade de Vigo, elaborado por meio do conceito de Gérard Genette de "paratexto". A paratradução faz referência aos elementos produzidos a partir de um texto, que podem aparecer de forma escrita, icônica, verbo-icônica ou simplesmente materiais que introduzem, apresentam, envolvem, acompanham a obra.

[9] Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental, aborda como temas obrigatórios do 9º ano, na unidade temática "*Totalitarismos e conflitos mundiais*" como objetivos do conhecimento "*A emergência do fascismo e do nazismo; A Segunda Guerra Mundial; Judeus e outras vítimas do holocausto*" páginas 428 e 429.

17.404/2021[10]. Esse decreto estabelece que o ensino de História do Holocausto "sob os prismas do negacionismo ou revisionismo histórico" passa a ser configurado como prática criminosa de apologia ao nazismo e ao racismo. O decreto deve ser cumprido em instituições públicas e privadas, estaduais e municipais, da Educação Básica, em todo o estado. As escolas devem tratar o Holocausto como “o genocídio ou assassinato em massa e crime de lesa-humanidade, identificado como uma ação sistemática de extermínio do povo judeu durante a Segunda Guerra Mundial”.

Embora a criação de leis dessa magnitude sejam fundamentais para fomentar o desenvolvimento de abordagens voltadas para o Ensino de História da Shoá, somente a criação de uma legislação específica não é suficiente. É necessário pensar em abordagens educativas sensíveis. O Museu do Holocausto de Curitiba tem estruturado conteúdos educativos para ajudar os professores a pensarem sobre como ensinar sobre o Holocausto de forma mais empática. Dentre as abordagens sugeridas, destaca-se o foco nas histórias de vida. Utilizar relatos como o de Anne, incluindo detalhes que transcendem uma perspectiva meramente numérica, permite uma compreensão mais profunda e humanizada dos horrores do Holocausto. Toda pesquisa desenvolvida e aplicada nesta dissertação parte do pressuposto da perspectiva dos relatos de uma vítima, porém, a ênfase não está somente em sua morte, mas, principalmente, em sua vida.

Pesquisas apontaram para o fato de que a memória do holocausto está se esvaindo, mesmo em lugares onde o próprio genocídio foi cometido. Cerca de 10% dos adultos norte-americanos não têm certeza se já ouviram falar do Holocausto, metade dos *millennials* não consegue nomear um campo de concentração.[11] Já nos Países Baixos, mais da metade, 54% dos holandeses não sabem que o Holocausto fez seis milhões de vítimas. Um terço dos jovens de 25 a 35 anos diz não saber que Anne Frank morreu em um campo de concentração nazista.[12] Segundo as últimas pesquisas apresentadas pela Universidade de Bielefeld, metade dos jovens alemães

---

[10] lei nº 17.404, de 23 de setembro de 2021. institui a proibição do ensino ou abordagem disciplinar do holocausto sob os prismas do negacionismo ou revisionismo histórico, no âmbito do sistema estadual de educação básica do estado de Pernambuco. Disponível em:<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=58004&tipo=> acesso em: 10 de janeiro de 2023.

[11]Para mais informações, consultar: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SCHURSTER, Karl. **Antissemitismo: uma presença atual**. Rio de Janeiro: Autografia, 2021.

[12]LEMONDE. Pays-Bas: la Shoah, un « mythe » ou un récit exagéré, selon un quart des jeunes. 27/01/2023 In: https://www.lemonde.fr/international/article/2023/01/27/pays-bas-la-shoah-un-mythe-ou-un-recit-exagere-selon-un-quart-des-jeunes_6159599_3210.html?utm_campaign=later-linkinbio-lemondefr&utm_content=later-32675216&utm_medium=social&utm_source=linkin.bio. Acesso em: 1 fev. 2023.

entre 16 e 25 anos de idade não sabe quando ocorreu o período nazista[13]. Outro fato iminente é que, em poucos anos, já não teremos testemunhas oculares da Shoá, os últimos sobreviventes estão nos deixando. Com a ausência física desses sobreviventes, a responsabilidade dos educadores se torna ainda maior, no sentido de transformar essas lembranças pessoais em uma memória coletiva universal.

Paradoxalmente, as inúmeras pesquisas acadêmicas referentes ao Holocausto e o crescimento nos memoriais e museus alusivos à temática, o mal-estar gerado em relação a esse assunto e sobre temas indissociáveis, tais como o antissemitismo e o fascismo, mantém-se cada vez mais presente na sociedade contemporânea. Como afirmam Teixeira da Silva e Schurster:

> O risco do extermínio de massa não só não desapareceu como ainda se atualizou. Estudar os fascismos em suas diversas formas históricas, entre elas, a mais extrema e poderosa, o Nazismo, é, assim, uma obrigação, uma das formas para evitar, em nosso tempo, sua repetição (2021, p. 29).

Em virtude disso, o desenvolvimento deste trabalho foi fundamentalmente pensado partindo do princípio da importância de ensinar temáticas como a Shoá, tomando-a como memória exemplar para combater os discursos de ódio, e as diferentes formas de racismos e discriminações, que ainda permeiam a sociedade. A Shoá confronta a todos nós com a terrível verdade do poder destrutivo da humanidade e, ainda, sobre o grande perigo que a indiferença e a omissão perante a dor do outro podem gerar. Ao passo que pode demonstrar também a grande coragem e a força na luta pela sobrevivência, não existe uma explicação fácil perante tamanha catástrofe, entretanto, certamente, existem explicações possíveis.

Partindo desses princípios, utilizar o relato do *“O Diário de Anne Frank”* como material didático permite desenvolver uma autoidentificação com um depoimento de uma adolescente real em uma linguagem acessível para construir um diálogo mais próximo à realidade dos estudantes. Anne narra as condições extremas vivenciadas durante a guerra e, mesmo sendo uma escritora tão jovem, seus relatos impactam gerações até os dias atuais. Compreender as condições cruéis enfrentadas por milhares de pessoas durante uma guerra não é uma tarefa simples. No entanto, personificar as vítimas da Shoá é essencial para os estudantes entenderem

---

[13]Disponível em: https://www.dw.com/pt-br/metade-dos-jovens-alem%C3%A3es-n%C3%A3o-sabe-exatamente-quando-foi-a-era-nazista/a-64788368 Acessado em: 27/02/2023.

profundamente as experiências complexas dos indivíduos que viveram durante essas tragédias.

Dessa forma, esta dissertação debruça-se a examinar metodologias para o Ensino de História da Shoá. Para tal, serão utilizados como referência tanto textos teóricos dedicados à Educação e Memória do Holocausto, quanto estudos focados no campo da Didática da História e no Ensino dos Traumas Coletivos. Parte-se do princípio de que tanto a forma quanto o conteúdo do ensino possuem igual importância. O texto está dividido em três capítulos.

No primeiro capítulo, discute-se como as produções cinematográficas foram fundamentais para a construção da memória coletiva do Holocausto. Embora os filmes nem sempre representam os eventos traumáticos fidedignamente, eles influenciam certamente a percepção do público. Professores de história, frequentemente, utilizam filmes como ilustrações de fatos históricos. No entanto, o objetivo deste texto é ir além, analisando como desenvolver um olhar mais crítico sobre os audiovisuais examinados.

Há alguns anos, no trajeto para o trabalho, encontrei uma ex-aluna e tivemos a oportunidade de conversar por alguns instantes. Durante esse diálogo, ela relatou que um filme que eu havia levado para uma aula de história marcou profundamente sua percepção sobre o Holocausto e os eventos ocorridos durante a Segunda Guerra Mundial. O filme em questão era *"A Vida é Bela"* (1997), dirigido por Roberto Benigni. Após essa conversa, refleti sobre o impacto da linguagem cinematográfica. Embora ela já não fosse minha aluna há muitos anos, a narrativa do filme sobre os eventos históricos a sensibilizou, de tal maneira, que ela jamais esqueceu o que foi visto.

Por isso, a importância de pensar como estabelecer diálogos educativos referente a utilização dos audiovisuais em sala de aula. Foram analisadas, especificamente, duas recentes adaptações do diário, a primeira é a animação "*Where Is Anne Frank*" (2021), em português "*Onde está Anne Frank*?**"**, e a segunda é a *"Anne Frank video diary"* (2020-2021), *webserie* produzida pela Anne Frank House. Assim, uma das partes essenciais da construção deste trabalho é compreender as abordagens didáticas que envolvem o cinema e o Ensino de História da Shoá, propondo sugestões metodológicas para a utilização de produções audiovisuais em sala de aula.

Para tal, utilizaremos autores conceituados que relacionam o cinema com as temáticas da histórica e da filosofia, a exemplo de Julio Cabrera e Robert Rosenstone. Suas pesquisas analisam como as obras cinematográficas impactam a visão dos espectadores por meio de alegorias. O cinema é uma representação social, fruto do contexto histórico em que a obra é produzida, portanto, constitui uma interpretação de um momento histórico específico. Logo, podemos utilizar o cinema de forma educativa para abordar diversos temas históricos. O foco está em analisar as possibilidades metodológicas por meio das análises dos audiovisuais para o Ensino de História da Shoá.

O eixo central do segundo capítulo é a análise do grande universo das histórias em quadrinhos e as representações da Shoá. As HQs, atualmente, constituem um campo de estudo altamente fértil, particularmente, em sua relação com o ensino dos mais diversos componentes curriculares. Neste capítulo, será examinado o potencial didático das HQs no contexto do Ensino de História da Shoá. As representações do Holocausto nas *graphic novels* não foram raras e apresentaram a temática a um público muito amplo.

Foram analisadas com mais profundidade as adaptações do diário roteirizadas por Ari Folman, "*O diário de Anne Frank em quadrinhos*", publicado em (2017), e a mais recente *graphic novel* "*Onde está Anne Frank?"* (2021), que também foi adaptada para o cinema. As obras apresentam semelhanças notáveis, tanto em termos estéticos quanto no conteúdo abordado. Mesmo sendo obras que abordam a mesma temática partindo dos relatos de Anne, durante o texto, foram analisadas também as distinções entre as duas narrativas.

Enquanto, na primeira obra do diário de Anne Frank em quadrinhos, Folman teve em vista seguir o texto original tão perto quanto possível, em "*Onde está Anne Frank"*, a história de Anne é apresentada de forma mais contemporânea, atribuindo novos contornos, apresentando ao leitor, como nova protagonista, a personificação de Kitty. Na obra, a amiga imaginária de Anne ganha vida e passa por grandes aventuras, nas quais se depara com os problemas enfrentados pelos novos amigos que buscam refúgio em Amsterdã.

As HQs, assim como as obras audiovisuais, são carregadas de licença poética. Todas as obras referentes ao Diário de Anne possuem inúmeras paratraduções que abarcam diferentes modos de expressão, como teatro, cinema, HQs, entre outros. Para Schurster; Ferreiro-Vázquez (2023) O conceito de

paratextualidade fundamentado na concepção de Gérard Genette (1970) se refere a tudo que está posto no texto, seja de forma explícita ou oculta. Segundo os autores, “é importante ter em mente que o nascimento da noção de transtextualidade proposta por Genette tem uma relação profunda com a filosofia da transcendência aplicada à linguagem.” (SCHURSTER; FERREIRO-VÁZQUEZ. 2023, p. 83)

Assim, a paratradução é um conceito que amplia a ideia de paratexto. Explorando os elementos que circundam e acompanham o texto principal. Na paratradução, o foco é direcionado para o estudo dos elementos periféricos, ou seja, tudo aquilo que está nas margens da obra — seja dito, escrito, desenhado, pintado, ou estruturado — de maneira intencional, mas nem sempre perceptível. Esse conceito vai além da análise de uma adaptação, mas se estende a todos os significados implícitos que emergem no processo de tradução cultural, estética e semântica de uma obra. Isso inclui escolhas de cor, tipografia, estilo de escrita, design e outros detalhes visuais. Portanto todos os textos possuem paratraduções.

As diferentes formas de expressões analisadas nesta dissertação, construídas a partir do diário de Anne concederam aos roteiristas a liberdade artística para transformar o enredo original e, desta forma, alguns elementos da história são alterados. Essa liberdade possibilita novas repercussões com público distintos ao longo das gerações, incorporando novos temas ou perspectivas que não estavam presentes no texto original. No caso de *“Onde está Anne Frank?”*, a questão dos refugiados assume o papel central da narrativa, uma vez que, na atualidade, essa é uma temática transnacional e reflete a realidade de milhares de pessoas em diversas partes do mundo.

O último capítulo desta dissertação apresenta os percursos percorridos para o desenvolvimento da sequência didática até as gravações do produto, o “*AnneCast*”. Concomitantemente a isso, analisamos os debates acerca do campo da Didática da História e o Ensino dos Traumas Coletivos. Fundamentadas principalmente nas obras de Rüsen, as pesquisas em Didática de História no Brasil têm construído novos caminhos. É importante sublinhar que o objetivo não é meramente reproduzir as teorias alemãs, mas utilizá-las como arcabouço teórico na construção de soluções e na análise das problemáticas inerentes ao campo do Ensino de História no Brasil.

À medida que novas gerações emergem, novos desafios também se apresentam para a construção da Aprendizagem Histórica. Assim, torna-se

imprescindível compreender que o Ensino de História do Holocausto requer não apenas uma contextualização adequada, mas também uma ligação intrínseca ao campo da história dos genocídios. A Educação Histórica na contemporaneidade envolve questões de grande complexidade, conforme salientado pelo professor Luís Alberto Marques Alves:

> Seja a utilização das redes sociais, seja a preocupação com os Passados Dolorosos dos diferentes países, seja a discutível fiabilidade das notícias, seja a História de minorias ou géneros mais marginalizados, tem havido a preocupação de utilização didática da História numa vertente de função social de que não pode alhear-se (ALVES: 2021, p.136).

As pesquisas em Didática da História ampliaram a compreensão de diversas formas teóricas e metodológicas do Ensino de História nas escolas e para além delas, pois analisa também as diferentes áreas de circulação do conhecimento histórico e os diálogos que podem ser estabelecidos entre o Ensino de História e as questões da vida prática dos alunos. As principais referências para a construção dessa análise, ao longo de toda pesquisa, foram as pesquisas de professores como Cerri, Schmidt, Barca, dentre outros autores, que têm desenvolvido pesquisas significativas nesse campo de estudo, abordando temáticas referentes ao desenvolvimento da consciência histórica e da educação histórica.

Já no campo do Ensino dos Traumas Coletivos, ou das chamadas *"burdening historys"*, que abarcam a compreensão e o ensino de experiências dolorosas, a exemplo do Holocausto e os crimes cometidos pelos nazistas durante a Segunda Guerra, foram utilizadas, como principais referências, as obras dos historiadores Schurster e Bodo von Borries. Abordar temáticas que envolvem experiências traumáticas, vergonhosas, injúrias, culpa, luto tornam o processo de ensino extremamente complexo, pois, para além do domínio do conteúdo em si, nos deparamos com dilemas que nos desafiam a compreender as ações humanas quando são levados ao limite na luta pela sobrevivência.

Por fim, a pesquisa desenvolvida nesta dissertação tem em vista investigar as diferentes formas de ensinar sobre o Holocausto para além da mera apresentação de fatos isolados. Por meio da análise das versões do diário de Anne, os estudantes desenvolveram suas próprias narrativas, concentrando-se tanto no processo de contextualização das obras, quanto nas características de um diário e sua importância como fonte histórica.

1. AUDIOVISUAL E A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA COLETIVA DO HOLOCAUSTO

O cinema tem sido um meio importante de documentar e explorar a história do Holocausto, o genocídio perpetrado pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial, que resultou na morte de cerca de seis milhões de judeus, além de outras minorias étnicas, políticas e religiosas. Desde o pós-guerra, o cinema tem sido usado como forma de denúncia dos horrores do genocídio perpetrado e também para retratar a histórias e memórias do povo judeu. Muitos filmes foram feitos sobre o Holocausto, alguns baseados em histórias reais.

Porém algumas questões centrais sobre o uso do cinema para abordar temas sensíveis devem ser consideradas. A questão central que se coloca aqui é que as escolhas artísticas e estilísticas presentes nos audiovisuais não são neutras. Elas apoiam determinadas interpretações e visões sobre a história. Os filmes, apresentam um conjunto de argumentos visuais e narrativos que afetam a percepção do público. Portanto, é fundamental construir uma análise crítica desses elementos, destacando seus limites e entendendo os efeitos que eles podem gerar, tanto na representação da memória quanto na construção de uma narrativa histórica.

Um exemplo marcante de um recurso estilístico recorrente na cinematografia sobre o Holocausto é o uso alternado de preto e branco e colorido. Essa técnica aparece desde “*Noite e Neblina”* até “*A Lista de Schindler”*, onde o preto e branco é geralmente usado para retratar os campos de concentração, remetendo a uma ideia de "documentário" ou "imagem de arquivo", mesmo quando o material filmado é ficcional. Essa escolha de cores, quase sempre associada a representações de tempos passados e memórias traumáticas, enquanto o colorido é usado para o presente, parece carregar consigo uma intenção de reforçar a autenticidade histórica dos eventos retratados.

A questão fundamental ao se tratar de filmes sobre o Holocausto, e crimes contra a humanidade em geral, é como representar um acontecimento que desafia a compreenção com fatos de extrema brutalidade, sem reduzir sua complexidade ou desrespeitar sua profundidade. É imprescindível reconhecer que qualquer tentativa de representar a Shoá cinematograficamente deve ser vista com um olhar crítico. Para que possamos garantir que a compreenção do Holocausto em sala de aula reflita sobre as dimensões histórica do fato, portanto, é necessário ensinar tanto o

conteúdo quanto as formas de observação das representações visuais que as narrativa que buscam transmitir.

Dentre os filmes que podem ser considerados cânones do cinema sobre o Holocausto, e alcançaram um grande público com enorme comercialização, destacamos “*A Lista de Schindler"* (1993), dirigido por Steven Spielberg, que conta a história de Oskar Schindler, um empresário alemão que salvou a vida de mais de mil judeus durante o Holocausto; *"O Pianista"*(2002), dirigido por Roman Polanski, que conta a história de um pianista judeu que sobreviveu ao Gueto de Varsóvia; e *"A Vida é Bela"* (1997) , dirigido por Roberto Benigni, que conta a história de um pai judeu que usa sua imaginação para proteger seu filho de uma realidade brutal.

No entanto, a representação do Holocausto no cinema também pode ser controversa: alguns críticos argumentam que os filmes podem romantizar ou simplificar esse horror e que o cinema pode não ser o melhor meio para transmitir a complexidade e a realidade dessa experiência. Além disso, a representação do Holocausto também pode ser politicamente carregada, já que o genocídio é frequentemente usado para fins políticos ou ideológicos. Isso deixa claro que qualquer representação narrativa tem em si uma intencionalidade inerente e não está livre de usos políticos por cada tempo presente.

É de suma importância compreender como o cinema pode se tornar uma ferramenta para facilitar a aprendizagem histórica. Como expressão artística, ele faz parte do currículo escolar. Por isso, é fundamental que os estudantes desenvolvam a capacidade crítica de analisar imagens, de forma que não caiam na armadilha de “simplificar”, “banalizar” ou “vulgarizar” a história da Shoá e de outros crimes cometidos contra a humanidade representados nos audiovisuais. Por isso, é fundamental pensar em uma análise crítica dos audiovisuais em sala de aula, onde seja possível compreender também os limites das representações históricas no cinema.

Os chamados filmes *históricos* tornaram-se um gênero extremamente popular. São vistos e comentados em diferentes espaços, por pessoas diversas, e acabam por gerar imensas discussões não só acadêmicas, mas em diferentes espaços, como nas redes sociais, em que, no geral, as pessoas debatem sobre o “grau de veracidade” da história contada e mesmo sobre “os limites da representação” de determinados temas e personagens. O fato é que o cinema possui um alcance imenso e consegue chegar em lugares onde a literatura acadêmica não alcança.

Assim, refletir sobre metodologias para o Ensino de História do Holocausto utilizando a linguagem cinematográfica torna-se fundamental para compreender como ocorre a circulação social do conhecimento histórico. Como afirmou Robert Rosenstone, “os filmes históricos, mesmo quando sabemos que são representações fantasiosas ou ideológicas, afetam a maneira como vemos o passado” (ROSENSTONE, 2010, p. 18).

Embora seja considerado um concorrente da história, por se tratar de um campo independente de estudo, atualmente, os debates sobre o uso do cinema em sala de aula estão cada vez mais em pauta. Pensar o cinema como recurso didático não é novidade. Cinema, escola, Ensino de História andam juntos e constituem diálogos atrativos e envolventes para os estudantes, despertando curiosidades sobre diferentes temáticas em sala de aula, sendo, muitas vezes, a porta de entrada para o estudo de temas socialmente vivos.

A priori, os filmes foram idealizados como uma forma de entretenimento, contudo, ao longo da história, fica evidente que o propósito primário foi transformado radicalmente. Segundo Gracilda Alves, “[...] o cinema não é só lazer e diversão. Ele é, também, um meio pelo qual os elementos centrais do nosso mundo contemporâneo e da ideologia dominante é repassada a cada um de nós [...]" (2015, p.4), logo, podemos dizer que o cinema influencia a construção da memória coletiva e afeta diretamente a percepção das pessoas sobre diferentes fatos históricos. Posto isto, o cinema pode ser analisado como uma representação social, fruto de um contexto histórico do qual a obra é produzida, portanto, representa a construção de uma interpretação de um momento histórico.

Há diferentes formas de explorar a narrativa fílmica em sala de aula, utilizar um filme como recurso pedagógico nos permite abordar questões complexas para serem explicadas apenas por meio da retórica. Essa capacidade técnica de juntar imagens, palavras, cores, sons, cenários e figurinos gera uma impressão de realidade, nos faz imergir profundamente na narrativa:

> [...] certas dimensões fundamentais da realidade (ou talvez toda ela) não podem simplesmente ser *ditas* e *articuladas logicamente* para que sejam plenamente entendidas, mas devem ser *apresentadas sensivelmente*, por meio de uma compreensão “logopática”, *racional e afetiva* ao mesmo tempo. (CABRERA, 2006, p. 10)

Devemos entender a compreensão *logopática* não somente como um impacto emocional, mas buscar dentro dessa ação um valor cognitivo, capaz de gerar uma

reflexão e uma análise sobre o que é apresentado no filme. Nesse contexto, o cinema vai além de uma experiência estética e passa a apresentar teses, denominadas por Júlio Cabrera de *conceitos-imagem*. Não podemos definir o conceito-imagem de uma forma pontual, ele pode estar presente numa obra inteira ou pode ser apresentado em diálogo, ou até mesmo num personagem, mas certamente exigirá uma reflexão que, segundo o autor, dificilmente será compreendido em um único quadro.

Os filmes, ficcionais ou documentários, assim como qualquer fonte, demandam uma interpretação. Não podemos compreendê-los esperando que retratem os fatos tais quais ocorreram — nem a própria História pode almejar tanto. Os historiadores buscam uma narrativa rigorosa que tenta em larga medida construir algum tipo de "verdade histórica" ou mesmo "veracidade", os filmes não têm tal ambição. Muito embora, ainda que sob linguagens alegóricas, os filmes apresentam e problematizam questões reais, tendo em vista que, até as obras ficcionais, partem em algum ponto de uma realidade vivenciada pela humanidade. Os filmes trazem uma representação social por meio de um passado simulado em uma linguagem metafórica (ROSENSTONE: 2010, p. 235).

Marc Ferro desenvolveu um trabalho pioneiro sobre o uso do cinema como fonte histórica e o impacto das obras cinematográficas na sociedade com o seu célebre texto *"O filme: uma contra-análise da sociedade?"*. O historiador abriu caminhos para que as produções audiovisuais começassem a ser pensadas como fontes históricas: "A câmera [...] desvenda o segredo, apresenta o avesso da sociedade, seus lapsos" (FERRO, 1992, p. 86). Quando falamos de obras cinematográficas sobre a Shoá, adentramos em debates intensos, tendo em vista que, para alguns, o holocausto não pode ser abordado de forma ficcional, pois correria o sério risco de banalização. Considerando que o cinema, a princípio, foi criado para entretenimento, como poderia retratar um evento tão brutal da história? Muitos filmes *hollywoodianos* sofreram pesadas críticas quanto à forma, muitas vezes simplista e fantasiosa, como a Shoá foi retratada.

Segundo Xoán Garrido Vilariño[14], havia tensões sobre a forma como o holocausto poderia ser representado, as querelas tiveram início com as produções

[14]Garrido Vilariño, Xoán Manuel. Os limites do cinema documental na representação do Holocausto: o modelo de *Shoah* como Traducción/ Paratraducción do acontecimento, In: BECERRA, Carmen; PICO, Susana e Arantxa FUENTES RÍOS (eds.). *Lectura: Imágenes, 5. Revista de Poética de la Imagen*. Cine y Memoria. Vigo: Editorial Academia del Hispanismo, 2007, p. 29-47.

literárias e deslocaram-se para os debates cinematográficos, dividindo opiniões entre os partidários do documentário *Shoah* (1985) e os partidários do filme *A Lista de Schindler* (1993). Os filmes afetam a memória coletiva e, com o Holocausto, não é diferente. Muito do que boa parte das pessoas sabe sobre esse passado traumático, certamente, foi disseminado pelo cinema. O próprio termo "*Holocausto*" passou a ser questionado com mais ênfase, em virtude do documentário *Shoah*, dirigido pelo francês Claude Lanzmann.

A nomenclatura para designar a destruição dos judeus não encontrou um consenso, segundo a autora Leila Danziger, a dificuldade em dar nome ao acontecimento encontra-se no fato de estarmos falando em "evento-limite" do ponto de vista histórico. A complexidade do tema gerou diversas terminologias, tais como: Holocausto, Churban, Shoah, solução final, dentre outros. Nenhum termo é inocente ou livre de questionamentos, todos podem cair em desuso posteriormente[15]. O termo Holocausto, embora seja usado com mais frequência, atribui ao evento um caráter religioso, trata-se de um sacrifício voluntário para Deus, uma "oferta queimada", símbolo de obediência e agradecimento, portanto, uma palavra inadequada para nomear o assassinato dos judeus durante a segunda guerra. Por esse motivo, diversos autores rejeitaram o termo Holocausto. Outras nomenclaturas como aniquilação, ou solução final, foram igualmente rechaçadas, pois remeteria às expressões usadas pelos próprios nazistas em seu empreendimento criminoso e brutal. O termo Churban também caiu em desuso por se tratar do nome dado à destruição do templo de Jerusalém, o que atribuiria novamente uma terminologia religiosa ao genocídio.

Shoah é uma palavra de origem hebraica que, embora não tenha uma tradução literal, pode significar catástrofe ou destruição e é atualmente o termo mais aceito pelos historiadores para designar o genocídio dos judeus. Por isso, foi escolhida como título para o filme de Lanzmann, que levou mais de onze anos para ser concluído e tem duração de mais de 9 horas, apenas com testemunhos de sobreviventes. Para Lanzmann, a fala dos sobreviventes deve se sobrepor a qualquer tipo de trivialidade.

---

[15] Durante a escrita do texto não foi escolhido um nome específico, serão usados com mais frequência *Shoá* ou *Holocausto* por questões puramente objetivas, para não prejudicar a compreensão dos leitores. Para mais informações ver: DANZIGER, L. Shoah ou Holocausto: a aporia dos nomes. Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 50–58, 2007. DOI: 10.17851/1982-3053.1.1.50-58. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/13903. Acesso em: 9 dez. 2023.

> A militância de Lanzmann a favor da palavra e contra a imagem fez dele uma espécie de policial da representação do Holocausto, censurando violentamente algumas das obras cinematográficas mais populares sobre a temática [...]. (GUTERMAN, 2020 p. 162)

O documentário *Shoah* transformou completamente a forma de retratar o Holocausto. O diretor buscou transmitir, por meio dos testemunhos, de forma mais descritiva possível, a *solução final*, que pretendia exterminar totalmente o povo judeu. O documentário apresenta depoimentos das vítimas, perpetradores e dos observadores passivos. Nenhuma imagem de arquivo é utilizada no filme, a palavra dos sobreviventes deve ser considerada fonte irrefutável no longa-metragem. Para Robert Rosenstone, alguns cineastas em sua obsessão pelo passado podem ser considerados historiadores, pois sua obra transforma a maneira como interpretamos os fatos históricos:

> filmes históricos, não como uma fonte simples de escapismo ou entretenimento, mas como uma maneira de entender como as questões e os problemas levantados continuam vivos para nós no presente. Em seus filmes dramáticos, esses diretores fazem o mesmo tipo de pergunta sobre o passado que os historiadores – não apenas o que aconteceu ou por que aquilo aconteceu, mas qual é o significado para nós, hoje, daqueles eventos. (ROSENSTONE, 2010, p. 174.)

Claude Lanzmann dirigiu pesadas críticas ao trabalho de Spielberg no filme *A Lista de Schindler*. Certamente, umas das produções cinematográficas mais populares sobre a História do Holocausto, a película é baseada na história de Oskar Schindler, um industrial alemão, que salvou a vida de cerca 1.100 judeus, trabalhadores de sua fábrica de esmaltes e munições, localizadas atualmente na Polônia e na República Checa. As críticas giram em torno dos limites éticos quanto a representação “realista” da Shoá, o filme apresenta execuções sumárias, além de imagens de cadáveres sendo desenterrados. O longa-metragem também cria padrões, por vezes, reducionistas em relação aos sujeitos históricos apresentados. É importante salientar que não existem explicações fáceis que uniformizam os indivíduos, enquadrando cada um deles em um papel específico e imutável em um cenário histórico pontual. Spielberg fez uma escolha evidentemente didática, optando por uma alegoria romântica tipicamente *hollywoodiana*.

A despeito das querelas que envolvem os debates públicos sobre as duas películas, é inegável que ambas impactaram e transformaram drasticamente a maneira como a sociedade lidava com a memória do Holocausto. *Shoah*, a obra *sui generis* de Claude Lanzmann, traz à tona as vozes de pessoas comuns, contando

suas histórias singulares, modificando completamente a perspectiva da transmissão da Shoá, que, antes do documentário, estava focada em apresentar imagens perturbadoras e massificadas dos campos de concentração e amontoados de corpos. Já Steven Spielberg, cinquenta anos depois da libertação do último campo com seu premiado trabalho em *A Lista de Schindler,* levanta um apelo para que o Holocausto seja ensinado e não se transforme em uma nota de rodapé nos livros de história. Não só foi responsável por popularizar de fato ao público leigo o assunto, mas também despertou um “dever” da memória para com o testemunho que gerou em seguida o maior levantamento do mundo de relatos das vítimas da Shoá.

O projeto de Spielberg, criado em 1994, dá origem a Fundação Shoah que tornou possível um acervo monumental sobre a memória do Holocausto. Cabe destacar a relevância de determinados debates que ainda perduram, principalmente referentes à forma de como a Shoá deve ser representada, quais imagens devem ser apresentadas ao espectador e quais os limites que se impõem pelo risco da banalização do trauma.[16]

É na obra de LaCapra que os desafios enfrentados pelos investigadores são explorados ao seu máximo. Ele discute as diferenças entre "representação" e "leitura" do Holocausto, bem como as questões tais como resiliência, trauma, luto e processos de cura. Seus escritos também traçam um panorama histórico da memória judaica do Holocausto desde o momento em que aconteceu através dos seus reflexos em todas as dimensões e perspectivas. Ele acredita que os escritores lidam com o tema de forma criativa e sensível, enfrentando desafios metodológicos e éticos para refletir sobre o Holocausto em sua obra. Defende que essa descoberta nunca acaba e encoraja os escritores a reavaliarem, reimaginar e reproduzir a experiência do Holocausto de maneiras significativas.

LaCapra aponta que os escritores devem encontrar um equilíbrio entre comprometer-se com a memória dos eventos e encontrar maneiras criativas para contar histórias que possam educar e informar novas gerações. Ele argumenta que deve haver um diálogo entre a arte e as teorias acadêmicas sobre o Holocausto e que os escritores são responsáveis por encontrar formas de levar em conta os retratos históricos, enquanto também traz uma perspectiva de adaptação geracional

[16] Para mais informações ver: Schurster, Karl y Ferreiro Vázquez, Óscar. (en imprenta). Images du mal, représentation et paratraduction : les limites du traduire. Yuste Frías, José (Ed.). Paratraducción [Número especial] Meta. Journal des traducteurs / Translators’ Journal. Vol. 67, nº3. ISSN: 0026-0452

na forma de contar o trauma coletivo (LACAPRA: 2005). Há, em sua teoria, uma certa “incompreensibilidade” do Holocausto, pois, para ele, embora possamos fazer esforços para representar o Holocausto, a natureza do evento significa que sempre haverá limites para nossa capacidade de compreendê-lo totalmente.

Um dos aspectos mais destacados de suas reflexões está na abordagem complexa da representação do Holocausto, destacando a importância do pensamento crítico e da responsabilidade ética para os produtores de cultura que lidam com esse tema. No entanto, é importante reconhecer que sua obra também tem suas limitações na representação do Holocausto. Algumas dessas limitações incluem:

1. Foco no Holocausto como evento singular: LaCapra se concentra principalmente no Holocausto como um evento único, em vez de situá-lo em um contexto mais amplo de genocídio e violência em massa. Essa abordagem pode limitar a compreensão da complexidade do Holocausto e sua relação com outros eventos históricos;
2. Privilegiar a perspectiva única do sobrevivente: enfatiza a importância da perspectiva do sobrevivente na representação do Holocausto. Embora seja importante ouvir e honrar a perspectiva dos sobreviventes, isso também pode limitar a compreensão do Holocausto a uma experiência individual, em vez de um evento histórico mais amplo;
3. Foco na linguagem: enfatiza a importância da linguagem e da narrativa na representação do Holocausto. Embora a linguagem seja importante na construção da memória coletiva, essa abordagem pode negligenciar outras formas de representação, como a arte visual ou a música, que também são cruciais na representação e na transmissão da memória do Holocausto.

Vale ressaltar que existem possibilidades de representação e paratradução do Holocausto que estão além da escrita e do testemunho, novas linguagens pelas quais o trauma é rememorado são capazes de um efeito dessacralizador fundamental para abrir camadas de complexidade antes não acessadas por uma escrita e representação sacralizada. Quando falamos em dessacralizar o Holocausto, buscamos romper com *status* de “sagrado”, desmistificando o evento histórico para transmiti-lo como uma temática socialmente viva, problematizando o tema para as gerações contemporâneas.

Devemos analisar também a importância de debates recentes sobre as inúmeras formas de veiculação de imagens do Holocausto: chocar as pessoas com as cenas dos campos de concentração, mostrando amontoados de cadáveres, sem qualquer identificação, banalizando a barbárie? Qual o limite ético que envolve as produções cinematográficas? Quando se referem à abordagem de temáticas tão sensíveis? Essas perguntas devem incluir até que ponto inserimos na leitura e no ensino de história do Holocausto limites que são mais do *ethos* contemporâneo do que necessariamente pertencentes à escrita da história. Escrever sobre a dor nos impõe o limite de não repetir a forma de produção da dor no outro, contudo, não nos limita a dizer qual forma estaria mais “apropriada” do que outra para representar o genocídio.

O documentário "Nuit *et brouillard"* (1956), em português *Noite e neblina,* dirigido por Alain Resnais, é um clássico exemplo de filmes que apresentam imagens perturbadoras sobre a Shoá. A obra foi encomendada pelo Comitê da História da Segunda Guerra Mundial e apresenta diversas imagens dos campos de concentração, sob a voz oculta de um narrador, corriqueiramente presente em documentários. Ao longo do filme, é recitado um texto do poeta francês Jean Cayrol, no qual o questionamento final é: quem é responsável pelo Holocausto? Obviamente, o audiovisual, ao selecionar as imagens utilizadas, buscava gerar um impacto, mostrando aos espectadores as atrocidades vivenciadas no campo de concentração.

Porém, atualmente, cabe o questionamento sob a validade do método utilizado na obra, quando exibimos imagens massivas de cadáveres, cenas excessivamente violentas, ocorre um sério risco de naturalização da brutalidade do genocídio, podendo, inclusive, provocar a indiferença nos expectadores, expostos a sucessivas imagens perturbadoras. No fim da Segunda Guerra (1939 - 1945), quando os campos foram libertados, as imagens passaram a possuir um caráter de denúncia e foram propagadas como prova contra os discursos negacionistas. Porém, debates recentes colocam em xeque a validade desses métodos na contemporaneidade. “Rapidamente, no decorrer dos anos 1950 e 1960, cada imagem aterrorizadora publicada passou a conectar-se conscientemente ao número de ‘6 milhões’ " (REISS: 2018, p. 191).

Essa mudança de paradigma passa pelo processo de personificação das vítimas, que busca dar uma identidade a cada indivíduo que foi assassinado,

substituindo um número frio de 6 milhões por nomes e sobrenomes, refletindo sobre como essas pessoas viveram, e não somente como morreram, lembrando que elas deixaram amigos, parentes e perderam suas vidas, seus sonhos e ideias. Essa perspectiva humaniza as vítimas e aproxima essas pessoas de cada um de nós, “[...] a mudança de paradigma da concepção 'estatística' e massificada ao apego pelo ‘nome’ e pelo indivíduo’’. (REISS: 2018, p. 181)

Refletir sobre o Ensino de História da Shoá levanta questões muito delicadas, levando em conta que estamos falando de um dos maiores genocídios da história, o qual, por muitas vezes, foi tratado como um tema inexplicável, e incompreensível, principalmente para ser abordado em sala de aula com crianças e adolescentes. A questão é, nenhum fato histórico pode ser concebido como incompreensível. O holocausto foi perpetrado por seres humanos e, portanto, pode ser explicado de forma inteligível e historicizado. Como disse Adorno, “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 2022, p. 129).

Durante muito tempo, o foco dos depoimentos sobre a Shoá esteve centrado nos perpetradores. Diversos fatores contribuíram para que ocorresse um silenciamento das vítimas, inúmeros sobreviventes não conseguiam falar abertamente sobre o que haviam vivenciado nos campos de concentração, para além do fato que a própria sociedade europeia desejava enterrar o passado indesejado, pois falar sobre o Holocausto seria admitir a culpa não só de colaboração, mas muitas vezes de omissão e participação em um dos maiores genocídios da história.

Logo, “*O diário de Anne Frank*” tornou-se uma obra representativa também pelo fato de conseguir romper com o silenciamento político no pós-guerra em relação ao Holocausto. Durante esse período, publicações sobre essa temática sofreram embargos, segundo o historiador Marcos Guterman, não interessava a ninguém gerar um descontentamento aos alemães, principalmente aos Estados Unidos que temia uma possível aliança entre a Alemanha e a União Soviética (GUTERMAN, 2020, p. 132).

Partindo desses princípios, utilizar o diário como material didático permite desenvolver uma autoidentificação, com um depoimento de uma adolescente real, em uma linguagem acessível, para construir um diálogo mais próximo à realidade dos estudantes. Annelies Marie Frank, certamente, escreveu um dos relatos mais conhecidos no mundo sobre a perseguição aos judeus durante a Segunda Guerra

Mundial. Anne era só uma menina de treze anos de idade quando escreveu pela primeira vez no seu diário, a princípio, ela faz relatos corriqueiros dos seus dias na escola, descreve os seus amigos, suas paixões, e sua família.

Quando falamos de Anne Frank, para além de uma vítima, vemos a história de uma adolescente obrigada a sair do seu país e, posteriormente, forçada a viver de forma clandestina durante dois anos, em um esconderijo compartilhado com mais sete pessoas. A despeito de todas as adversidades, encontrou na escrita uma forma de resistir aos horrores da guerra e manter os seus sonhos e esperanças em um futuro melhor.

Para Anne, a escrita significou sua forma pessoal de resistência. Durante muitos anos no *pós-Shoá*, apenas as resistências armadas eram consideradas feitos heroicos e essa concepção impôs o silêncio às vítimas, que, por muitas vezes, eram assombrados pela terrível culpa de ter sobrevivido aos campos, onde vários familiares e amigos morreram. Entretanto, a narrativa que encontramos no diário ressalta a importância da vida. Manter-se vivo era a forma mais potente contra o objetivo da *Solução final*.

No diário também encontramos registros de laços de solidariedade que foram mantidos, pois, mesmo sob o risco de morte, a narrativa também conta a história de pessoas que conscientemente escolheram salvar oito vidas, colocando a sua própria sobrevivência em perigo. Embora seja uma narrativa sobre a Shoá, ela fala sobre a vida, sobre amor e sobre dilemas familiares reais. Partindo desses princípios, afastamos uma pedagogia do horror em relação ao holocausto.

1.1. (PARA)TRADUÇÕES DE ANNE FRANK

A definição de paratradução é fundamentada na obra de Gérard Genette e sua designação de “*paratexto*”. Segundo ele, o paratexto é tudo o que está ao redor do texto literário propriamente dito e que influencia a maneira como o leitor percebe e interpreta a obra. O paratexto pode incluir elementos como o título, subtítulo, nome do autor, prefácio, introdução, epígrafe, notas de rodapé, índice, capa, contracapa, orelhas, entre outros elementos que acompanham o texto e que podem fornecer informações sobre a obra, o autor e o contexto em que foi produzida. De acordo com Genette, o paratexto pode desempenhar diversas funções, como fornecer informações sobre a obra, orientar o leitor sobre como ler e interpretar o texto, estabelecer a autoridade do autor e da obra, atrair a atenção do leitor, entre outras.

Além disso, ele destaca que o paratexto pode variar de acordo com o gênero literário, a época em que foi produzido e o contexto cultural em que está inserido.

A noção de paratradução foi criada na Universidade de Vigo por Xoán Garrido Vilariño, enquanto redigia sua tese sobre o livro "*É isto um homem?*" de Primo Levi e as suas inúmeras traduções. Juntamente com o professor José Yuste Frías, Garrido elaborou um novo conceito que vai além do campo da tradução, abrindo caminho para a construção de um novo escopo epistemológico, rompendo com a noção tradicional de tradução da linguística. Essa mudança de paradigma dá origem a um grupo de pesquisa em Tradução e Paratradução (T & P). Nesse contexto, o estudo da Paratradução considera as questões ideológicas e comerciais que envolvem as recepções e reproduções das narrativas ao longo da história. Tudo que está às margens no texto.

> A noção de paratradução foi criada para analisar, desde o início, o espaço e o tempo de tradução de todo paratexto que envolve, acompanha, apresenta, e amplia o texto a traduzir e o texto já traduzido de forma a assegurar a existência, recepção e consumo da tradução no mundo editorial, não só na forma de livro, mas também, e, sobretudo, sob qualquer outra forma de produção editorial traduzida na tela (VILARIÑO; YUSTE-FRÍAS, 2022, p 12).

Poucos textos possuem tantas traduções como a história de Anne Frank e seu diário. É, sem dúvidas, um fenômeno universal com inúmeras adaptações literárias e audiovisuais; de adaptações do livro para diversas linguagens até mesmo a perversão de ter sua roupa vendida por uma empresa de varejo como fantasia de *halloween*[17]. O Diário foi lançado em 25 de junho de 1947 na Holanda, com uma modesta tiragem de 1.500 cópias. Em 1950, foi publicado na Alemanha, porém, somente com o sucesso dos Estados Unidos (1952) a história ganhou notoriedade mundial. Em 5 de outubro de 1955, ocorreu a estreia da adaptação do diário em uma peça, agradando não somente os críticos, mas também o público, a obra passou dois anos em cartaz e conquistou o prêmio *Pulitzer*. A peça foi só o início de um sucesso estrondoso que hoje representa mais de 30 milhões de livros vendidos em diversos idiomas.

Inspirados pelo sucesso no teatro, em 1959, o diário é traduzido em sua primeira adaptação cinematográfica. Otto Frank assinou contrato com a *Twentieth Century Fox*, o filme recebeu diversas indicações ao Oscar e ao Globo de Ouro em 1960 (FRANK: 2019, 593-595). Somente em 2016, *"O Diário de Anne Frank"* foi

[17] ELPAIS.¿Quién se quiere disfrazar de Ana Frank para Halloween?. 21/10/2017. In:https://elpais.com/internacional/2017/10/19/mundo_global/1508433766_582127.html Acessado em: 27/02/2023.

transformado em filme pelo cinema alemão. O grande diferencial dessa adaptação cinematográfica, em relação às demais, é a escolha por traduzir de forma mais literal possível as palavras de Anne, boa parte dos trechos do filmes podem ser encontrados nas páginas escritas por Anne. O filme termina exatamente no trágico dia no qual os oito clandestinos são retirados no anexo pela *SS*, na manhã de 04 de agosto de 1944. Foram presos, além das oito pessoas escondidas, Victor Kugler e Johannes Kleiman. Miep Gies e Elisabeth Voskuijl não foram levadas (FRANK: 2021, p. 407).

Na terça-feira, 01 de agosto de 1944, Anne escreveu pela última vez em seu diário, porém, boa parte dos filmes continua a narrativa da história, por meio dos depoimentos dos sobreviventes que encontraram com a adolescente ao longo de sua trajetória. Esses relatos deram origem a inúmeras produções literárias e cinematográficas. Um bom exemplo, é a minissérie "*Anne Frank: The Whole Story"* (2001), dirigida por Robert Dornhelm, baseada no livro de Melissa Müller, "*Anne Frank. Uma Biografia*". A série apresenta, com base em entrevistas realizadas por Kirk Ellis, as relações familiares da adolescente, antes mesmo de ganhar seu diário, além de seus dias na escola, sua convivência com os amigos e, posteriormente, resume os dois anos no esconderijo até sua deportação e morte no campo de concentração.

Obras mais recentes têm utilizado os depoimentos de pessoas próximas a Anne para recontar a sua história sob novas perspectivas, a exemplo do filme *Anne Frank, Minha Melhor Amiga* (2021). Dirigido por Ben Sombogaart, o longa volta-se à história de Hannah Goslar. Embora diversos amigos sejam citados por Anne em seu diário, Hannah ganhou um destaque maior em virtude de um sonho que Anne relata no dia 27 de novembro de 1943:

> Ontem à noite, quando eu estava caindo no sono, Hanneli subitamente apareceu diante de mim. Eu a vi ali, vestida de trapos, o rosto magro e desgastado. Ela me olhou com uma tristeza e com uma reprovação tão grande em seus olhos enormes, que consegui ler a mensagem neles: "Ah, Anne, por que me abandonou? Me ajuda, me ajuda, me salve desse inferno!" (FRANK: 2021, p. 189).

Embora Anne ainda estivesse no esconderijo, os relatos sobre os campos de concentração e as atrocidades nazistas, como as deportações em massa e as câmaras de gás, chegavam aos ouvidos dela e sua família. O rádio, apesar da censura imposta pelos nazistas, era o principal meio de comunicação, as notícias do mundo exterior também chegavam por meio dos ajudantes, as longas conversas

sobre política e a situação da guerra foram relatadas com frequência por Anne em seu diário. Anne demonstra culpa por não conseguir ajudar sua amiga e questiona-se por qual motivo teria merecido um destino melhor que o de Hanneli. Tragicamente, segundo o relato de Hanneli, as duas voltaram a encontrar-se em Bergen-Belsen, pouco antes da morte de Anne.

Outra obra recente reconta a história de Anne, baseada nos relatos de Miep Gies na minissérie *"A Small Light"* (2023). Produzida pelo *National Geographic*, tem como principal objetivo mostrar como era a vida das pessoas que ajudaram a esconder os oito clandestinos no anexo secreto, em especial a trajetória Miep. A minissérie aborda a história com uma roupagem atualizada, deixando evidenciado que, embora seja um drama histórico, inspirado em fatos reais, personagens e eventos históricos foram criados ou alterados para fins dramáticos.

Otto Frank foi o único sobrevivente dos oito clandestinos. Em 1945, ele retorna de Auschwitz a Amsterdã e, ao chegar, recebe a dura notícia de que sua esposa Edith Frank e suas duas filhas, Anne e Margot, tinham morrido. Logo em seguida, Miep, secretária da empresa Opekta, lhe entrega todos os escritos de Anne, incluindo o diário que a menina redigiu durante os dois anos de privação da liberdade.

Anne escreveu compulsivamente, não somente seu diário, mas também um livro de citações, pequenos contos, que, posteriormente, ela começa a ler para os outros moradores do anexo[18]. Além de seus estudos particulares sobre mitologia, mostrando sua paixão por história, literatura e artes. Ela também escreve em seu diário sobre sua paixão pelas estrelas de cinema, das quais ela ganhou várias revistas e fotos dos ajudantes. Sempre que podiam, buscavam formas de diminuir a tensão e o tédio vivenciado pelos clandestinos no anexo. Por ser a mais nova do grupo, Anne enfrentou muitos problemas em adaptar-se a uma rotina sufocante, tensa, que exigia silêncio e cuidados constantes para não serem descobertos.

O precoce amadurecimento de Anne está impresso em toda sua obra. A menina de 13 anos, que inicia seu diário insegura sobre sua escrita, conta sobre

[18]Traduzida diretamente do holandês, o livro, "*Obra reunida: Anne Frank"* inclui as duas edições dos diários: a original e a própria versão editada de Anne para futura publicação, bem como importantes imagens e documentos que ampliam o conhecimento da história de toda a família Frank, também encontramos nesses livros os contos escritos por ela e seus esboços de estudos sobre diferentes temas. O livro é complementado com artigos de vários estudiosos e historiadores.FRANK, Anne. **Obra reunida: Anne Frank**; tradução Cristiano Zwiesele do Amaral. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Record, 2019.

seus dias na escola e sua relação com os colegas de sala. Descreve seus professores, fala sobre suas melhores amigas, conta sobre seus admiradores e narra também a relação com sua família. Talvez esse seja o grande motivo pelo qual a história de Anne tenha alcançado a popularidade estrondosa, que permanece até os dias atuais. A mudança de paradigma em relação às falas das vítimas da Shoá ocorreu posteriormente ao julgamento de Eichmann em 1961, o evento obteve grande cobertura midiática, gerando intensos debates em escala global. O julgamento conduziu um processo em que as vozes dos sobreviventes passaram a ocupar o centro da narrativa sobre o genocídio e foi fundamental para a construção da identidade dos israelenses (SCHURSTER, 2017, p. 18).

Utilizar o diário como recurso didático é fundamental, pois mostra a importância da história de pessoas comuns. Não se trata de um registro sobre a guerra somente. Esse é o relato visceral de uma menina real, comum, que não era nenhuma inimiga do Estado Alemão, nem um soldado na guerra, ela nem poderia supor que seu diário um dia seria lido por milhões de pessoas e que sua obra seria traduzida para mais de 60 línguas. Em 20 de julho de 1942, Anne escreve:

> Ter um diário é uma experiência realmente estranha para uma pessoa como eu. Não somente porque nunca escrevi nada antes, mas também porque acho que mais tarde ninguém se interessa, nem mesmo eu, pelos pensamentos de uma garota de 13 anos (FRANK, 2021, p. 25).

Ao longo do tempo, Anne ganha segurança de sua escrita e passa ela mesma a editar seu próprio diário, a fim de publicá-lo depois da guerra. Embora seu sonho seja interrompido, Otto, juntamente com a escritora Mirjam Pressler, edita o diário para que ele seja publicado, dando origem a três versões, denominadas *a, b* e *c.* A primeira versão não consta nenhuma alteração; a segunda foi editada pela própria Anne, quando ela começa a perceber o valor dos seus textos para a posteridade. A última versão é a que foi publicada imediatamente no pós-guerra, com as intervenções de Otto no texto original.

O pai de Anne, deliberadamente, omite partes do diário, em que ela fala da sua sexualidade, também são excluídos trechos nos quais a adolescente relata sua conturbada relação com a mãe e com os outros moradores do anexo. Passagens consideradas ofensivas ao povo alemão também foram subtraídas na publicação de 1950. Após a morte de Otto, em 1980, uma nova e mais completa edição do diário foi publicada em 1986.

A edição mais recente do diário de 2021, da editora *Record*, contém cerca de trinta por cento a mais de material, para além das cinco páginas que foram encontradas em 1998 do diário (FRANK, 2021, p.13). Essa edição é baseada, fundamentalmente, na versão *b*, de quando Anne já estava com 15 anos. Nesse momento, ela já tinha uma percepção diferente sobre o texto que gostaria de publicar e o que ela havia escrito como relato pessoal, os comentários posteriormente escritos por ela estão marcados com a fonte do texto em *itálico* na última edição. É notório o amadurecimento de Anne e o seu crescimento intelectual ao longo da leitura. O livro também recria o modelo da capa original do famoso caderno xadrez, nesta versão foram incluídas fotos de todos os personagens envolvidos na narrativa.

1.2.*"ONDE ESTÁ ANNE FRANK?"* E O ENSINO DE HISTÓRIA DA SHOÁ

Dentre as inúmeras adaptações do diário, filmes, séries e HQs, destacamos aqui o mais recente audiovisual "*Where Is Anne Frank*" (2021), em português "*Onde está Anne Frank*?". Trata-se de um desenho animado, dirigido pelo israelense Ari Folman, conhecido também pela direção do premiado longa-metragem "*Valsa com Bashir*" (2008). Folman foi o responsável também por adaptar o diário para os quadrinhos, publicado em 2017. Em 2021, a história de *Kitty* dá continuidade a narrativa do diário por meio do *Graphic Novel,* também traduzido para o cinema. O grande diferencial da obra "*Onde está Anne Frank*?" é a mudança de perspectiva, trazendo a história de Anne para o atual contexto europeu e a questão dos refugiados.

Kitty é a grande protagonista da animação, a amiga imaginária de Anne, aparece como uma ponte entre o presente e o passado: "Quero que o diário seja minha amiga, e vou chamar essa amiga de *Kitty*" (FRANK, 2021, p. 26). Embora os filmes, de modo geral, não tenham obrigação nenhuma de ensinar sobre qualquer temática, o didatismo dessa obra é indubitável. A animação remete à importância de pensar a Shoá sobre uma perspectiva contextualizada, voltada para os problemas contemporâneos, fazendo comparações com outros genocídios.

O filme enfrentou diversos percalços até o fim da sua produção, levando oito anos para ser concluído. A princípio, a obra foi pensada para ser realizada com a técnica de *stop motion,* porém, a pandemia da COVID-19 atrapalhou o desenvolvimento da produção, levando os produtores a criarem uma combinação

entre duas técnicas, misturando as animações em 2D e os cenários e personagens em miniaturas como pode ser observado na figura 1. “*Onde está Anne Frank*?" foi idealizado pela *Anne Frank Fords* em 2009, a ideia era retratar os sete últimos meses de vida de Anne e Margot.

Foram escolhidos para dar vida ao projeto Ari Folman e a diretora de Arte Lena Guberman. Folman é filho de uma sobrevivente do holocausto e já tinha experiência com animações em dois projetos anteriores, “*Valsa com Bashir*” e o “O Congresso Futurista” (2013). Um dos grandes desafios em utilizar o “*Onde está Anne Frank*?" em sala de aula, atualmente, é o fato do filme não ter chegado aos cinemas brasileiros, nem às plataformas de *streamings* no Brasil. O filme foi idealizado juntamente com uma proposta educativa: *“Dear Kitty: teacher's guide for the film Where is Anne Frank?”*[19] para ser usada em sala de aula, porém, a obra ficou em certa medida restrita ao cenário internacional e, por enquanto, pouco acessível ao público brasileiro.

Figura 1: Ari Folman aponta para a miniatura da versão de Anne em *stop motion* do filme “*Onde está Anne Frank*?"

Fonte: blogz

Algumas particularidades do filme exigem uma análise pormenorizada e inspiram cuidados ao ser apresentado como material didático para o ensino de história da Shoá. Apesar de estarmos falando de uma obra ficcional, a narrativa que deu origem ao filme é real. Kitty faz um elo entre o presente e o passado, seguindo uma narrativa que não é linear, ao ler as páginas do diário, a garota consegue transportar-se para os momentos relatados por Anne em seu diário, estruturando, assim, uma metanarrativa. Recursos como *flashback* são constantemente utilizados

[19] Dear Kitty: teacher's guide for the film Where is Anne Frank? Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379859 Acesso em: 07 de fev. de 2024.

nessa animação, embora seja uma técnica recorrente no cinema, é importante assegurar que os espectadores compreendem a diferença entre o passado e o presente, a ficção e a realidade.

Outro ponto fundamental é a monumentalização de Anne Frank. Ela não sobreviveu, portanto, não pode ver como sua obra reverberou no mundo. A grande questão é: o que fizemos com a memória de Anne Frank? A memória do Holocausto é um fenômeno mundial. Todavia, o que nós podemos aprender com ela? Milhares de pessoas visitam a casa de Anne Frank e o memorial em Bergen Belsen, dedicado a ela e a Margot. O nome de Anne está em toda parte, em uma ponte, um teatro, uma escola, uma biblioteca, mas tudo parece esvaziado de significado, quando Kitty observa a situação das crianças refugiadas no contexto atual em Amsterdã.

O longa-metragem não busca fazer uma comparação direta entre a Shoá e a situação dos refugiados na Europa, mas denuncia que, em diferentes partes do mundo, crianças continuam em situação de vulnerabilidade, sendo expostas a violências e constantemente a perigos mortais. O desenvolvimento do roteiro tem início em 2015, alguns anos antes da crise dos refugiados na Europa, porém, as imagens impactantes veiculadas pelas mídias em 2018 e 2019 levaram o roteirista a reescrevê-lo considerando não só as crianças em zonas de guerras, mas também a busca dos refugiados por segurança em países europeus, muitas vezes frustradas.

> [...] filmes que mobilizam o tempo histórico: transferir para uma temporalidade distinta questões urgentes do tempo presente ou relativas ao passado, geralmente inscritas em grandes temas, o que os torna de grande interesse para a discussão histórica (FERREIRA, 2018, p. 80).

Certas questões do roteiro são deixadas em aberto, cabe a imaginação do espectador tomar suas próprias conclusões. É necessário considerar que toda produção cinematográfica está carregada de licença poética, a idealização dos roteiristas, diretores e, nesse caso, também dos ilustradores fazem parte da construção da obra. O filme não elucida como a amiga imaginária de Anne ganha vida e por qual motivo ela só pode ser vista fora do anexo. A questão é que Kitty desenvolve uma personalidade singular, criando uma individualidade ao sair do anexo, ela deixa de ser o alter ego de Anne e passa a ser vista como uma adolescente real. Kitty conhece diversas pessoas e enfrenta uma nova realidade, ela ganha vida própria para explorar o mundo à sua volta.

Outro fato que merece destaque é a razão pela qual os nazistas não aparecem como pessoas comuns na animação, eles são representados como

monstros enormes, taciturnos com máscaras brancas, como pode ser observado na figura 2. A narrativa não traz explicações se é uma alegoria da forma como uma criança enxergaria os algozes ou se remete aos próprios discursos nazistas de superioridade ariana. Aqui, a noção de paratradução nos auxilia na interpretação sobre a imagem dos algozes. Nota-se que ambos estão disformes de uma vestimenta, altura e rostos humanos. Todos parecem iguais na tentativa de retirar deles o aspecto humano e, com isso, não gerar empatia com o leitor. A construção visual dos algozes como produtos seriais muito se assemelha com a forma de como os nazistas entendiam suas vítimas: como figuras sem individualidade, as quais rostos se substituem por tatuagens numéricas nos braços. Aqui, a reificação é invertida para mostrar que a vítima possui rosto, forma, cor, humanidade, o algoz não. Ele se torna uma "não pessoa" quando retifica o outro que nega.

Figura 2: Representação dos nazistas no audiovisual e no *Graphic Novel*

Fonte: página adorocinema, 2021.

Em última análise, "Onde *está Anne Frank?"* nos faz refletir sobre a importância da valorização da vida. Comumente, quando falamos em Holocausto, pensamos em morte, porém, mostrar a relevância da vida deve ultrapassar esse imaginário mórbido. Isso não quer dizer esquecer os que se foram, mas fazer todo possível para que essa memória seja convertida em mais que uma reflexão, mas também uma dupla ação, tanto de rejeição às práticas de violência contemporâneas, quanto de construção do apreço pelos ideais democráticos, solidários e de cuidado e responsabilidade pela vida de cada indivíduo.

Utilizar uma obra como esta em sala de aula requer um processo de contextualização histórica, é necessário fazer uma introdução à história de vida de Anne Frank e o contexto da Segunda Guerra Mundial. Destacando o foco na

personagem principal, Kitty. O objetivo é situar os alunos sobre os elementos narrativos usados na obra, para ocorrer uma compreensão das relações estabelecidas entre o passado e o presente.

A construção de um roteiro de análise é um ponto de partida interessante para aguçar o olhar dos estudantes diante da obra. O filme possibilita a construção de atividades que relacionem o passado traumático com os problemas do presente, portanto, é necessário que o professor construa uma contextualização, estabelecendo uma conexão, fomentando diálogo sobre a luta contra a intolerância, o preconceito e a violência continuam presentes em nossa sociedade. Assim, os alunos podem compreender que as atrocidades cometidas durante o processo de guerras não são questões que se limitam ao passado.

O filme humaniza a experiência das vítimas da Segunda Guerra Mundial e conecta essas experiências com as de pessoas marginalizadas hoje. Isso incentiva os estudantes a refletirem sobre os desafios enfrentados pelos refugiados e migrantes, que vivem muitas vezes em situações de vulnerabilidade. Utilizar uma animação permite que temas densos e complexos tornem-se mais acessíveis a estudantes de várias idades. No caso de *Where Is Anne Frank*, o formato tem em vista suavizar, sem minimizar, o impacto emocional das questões tratadas, permitindo que o conteúdo seja apresentado de forma mais ameno para alunos mais jovens.

Porém, essa linguagem inspira cuidados, tendo em vista que pode levar a um exagero na atenuação dos fatos. Se por um lado é crucial buscar novas maneiras de apresentar fatos como a Shoá às crianças e adolescentes, é necessário que os fatos não sejam amenizados de tal forma que remete somente a um roteiro fílmico que se opõe ao que é real. Deixando espaço para que a imaginação do espectador preencha todas as lacunas. Portanto, cabe aos professores destacar que, ao analisarmos uma obra, elementos e personagens da narrativa são geralmente modificados.

No caso da história de Kitty, para dar vida à amiga imaginária de Anne, foram incluídos vários elementos fictícios. Por exemplo, os personagens Peter e Awa, alguns lugares mencionados no filme, como uma ponte e uma biblioteca de Anne Frank em Amsterdã, não existem na realidade. Contudo, embora a história de Awa e sua família, juntamente com os outros personagens apresentados como refugiados

no filme sejam ficcionais, as situações apresentadas são similares aos fatos enfrentados por muitas pessoas, em diversos países no mundo.

Portanto, ao construir uma proposta de ensino utilizando "*Where Is Anne Frank"* por meio de uma análise crítica dos elementos estéticos e narrativos utilizados na obra. É fundamental incluir o uso de diversas fontes, para promover reflexões sobre como o filme aborda a preservação da memória e da história de Anne, e também a situação dos refugiados na contemporaneidade.

Fazer uma análise visual da narrativa deve destacar também os planos de paisagem e as cores escolhidas, tudo isso amplia a compreensão dos espectadores. O filme utiliza uma estética marcante para demonstrar a passagem do tempo e os sentimentos da protagonista Kitty. Algumas possibilidades de debates com os alunos podem girar em torno de: em que medida a ficcionalização auxilia ou atrapalha na compreensão dos fatos históricos? Como o uso de contrastes visuais e musicais altera a percepção do espectador sobre a história de Anne Frank? De que maneira o filme incentiva o espectador a refletir sobre os desafios dos refugiados na atualidade e a conexão com as histórias dos judeus durante a Segunda Guerra?

1.3.ANNE FRANK E OS VÍDEOS DIÁRIOS

"Anne Frank video diary" (2020-2021) é uma obra produzida pela Anne Frank House e *Every media* na Holanda. A casa Anne Frank em Amsterdã é administrada pela Fundação Anne Frank, foi aberta em 1960. Milhares de pessoas visitam o museu para conhecer o famoso Anexo secreto. Cerca de 1,2 milhões de turistas visitam a Casa Anne Frank por ano, o que ficou conhecido com o nome de "turismo Anne Frank" (GUTERMAN: 2020, p. 190). A Fundação Anne Frank dedica-se a preservar a memória de Anne Frank e o museu, além da produção de materiais educativos que podem ser encontrados no *site* da Anne Frank House. A ideia de desenvolver uma *websérie* em que Anne conta suas histórias por meio de uma câmera demonstra, certamente, a necessidade de conectar a história de Anne com as novas gerações. Segundo o site da Anne Frank House[20], o conceito dos vídeos-diários é apresentar Anne comunicando-se diretamente com os espectadores por meio dos vídeos. Desta forma, o diário de Anne passa a ser sua câmera e seus

[20]ANNE FRANK HOUSE Disponível em: https://www.annefrank.org/es/museo/web-y-digital/video-diario/preguntas-frecuentes-sobre-el-video-diario-de-ana-frank/ Acesso em: 07 de fev. de 2024.

leitores tornam-se seu público, com quem ela conversa abertamente, como pode ser observado na figura 3.

Figura 3: imagem da *websérie* de Anne Frank com Luna Cruz Perez

Fonte: Anne Frank House

A obra constrói uma comunicação direta, pessoal e focada, nos vídeos-diários ocorre uma quebra da quarta parede, criando um diálogo mais íntimo semelhante ao tipo de interação do qual os adolescentes estão acostumados em suas redes sociais. É uma forma oportuna de comunicação para jovens que não querem pegar imediatamente um livro e lê-lo, mas querem ver um vídeo nas redes sociais. A *websérie* pode ser facilmente encontrada no canal de youtube da Anne Frank House, conta com legendas em português, alemão, inglês e espanhol. Pode ser vista em mais de 60 países. Os vídeos são curtos, o que facilita a utilização da série em sala de aula, tendo em vista que o tempo das aulas de história, no geral, têm uma carga horária semanal relativamente curta.

Obviamente, a série não pode substituir o livro, mas abre caminho para diferentes públicos terem acesso à história de Anne, construindo novas abordagens. Como disse Rosenstone, “palavras e imagens trabalham de maneiras diferentes para expressar e explicar o mundo. Um filme nunca será capaz de fazer exatamente o que um livro pode fazer e vice-versa” (ROSENSTONE, 2010, p. 21). Portanto, os professores podem elaborar metodologias nas quais as leituras dos trechos do diário dialoguem com as cenas na série, abrindo espaço para uma análise comparada entre o que foi escrito no diário e o que está sendo representado na obra.

A *websérie* conta duas temporadas. Na primeira parte, com quinze episódios, Anne relata aos espectadores seus dias no Anexo, vários trechos do diário podem ser facilmente reconhecidos no roteiro. Já a segunda temporada, com apenas três episódios, foca em mostrar como teria sido a vida Anne após ser capturada e levada

para os Campos de Concentração. Vale salientar que as iniciativas na Anne Frank House estabelecem sempre uma conexão educativa, por isso foram produzidos episódios extras da série em que a historiadora Femke de Koning, explica detalhadamente os vídeos-diários.

Nos episódios educativos, a historiadora explora questões importantes e complexas que permeiam o diário e o contexto histórico da época. Por exemplo: como começou a exclusão das pessoas? Além disso, foram apresentadas questões que se aplicam ao mundo em que os estudantes vivem hoje. Quando o professor se propõe levar um audiovisual para a aula de história, é importante estabelecer critérios metodológicos bem definidos, neste caso, pensar os vídeos não somente como uma ilustração de um período histórico específico, mas como um objeto de investigação histórico que deve ser analisada por meio de diversos métodos, dentre eles como a obra de ambientação histórica buscou retratar o período em questão, quais fontes foram utilizadas para o desenvolvimento do audiovisual. Isso exige uma pesquisa para além da obra em si. Por isso, os episódios extras fornecem informações sobre o contexto histórico e sobre a produção da *websérie*.

É fundamental que os estudantes compreendam que o processo de genocídio do povo judeu não ocorreu de forma instantânea, nem aleatória, estudos comprovam que, antes mesmo da chegada de Hitler ao poder, os extermínios dos judeus já estava em pauta e teve início por meio da construção do discurso de ódio contra a população judaica, até ocorrer o início do processo de espoliação, retirando os direitos econômicos, sociais e políticos. Assim, podemos dizer que os nazistas organizaram uma burocracia milimetricamente planejada e sistematicamente organizada, seguindo uma logística de extrema eficácia para executar a chamada *“solução final”*

> [...] se observamos do ponto de vista da construção progressiva do ódio, que foi suporte para a tese dos “outros inconvenientes” não há dúvida de que o próprio programa do NSDAP já era antissemita e incitava agir com violência contra a comunidade judaica muito antes de pôr em curso o Terceiro Reich (SCHURSTER; FERREIRO-VÁZQUEZ, 2023, p. 17).

Obviamente, Anne não utiliza o termo “solução final” em seu diário, mas as notícias dos ataques aos judeus eram conhecidas por ela e sua família. Na série, Anne é interpretada pela atriz Luna Cruz Perez. Durante a narrativa, ela conta com base em suas lembranças como era a época antes da invasão nazista na Holanda. Já no segundo episódio dos vídeos-diários, é possível observarmos que a

adolescente está mais pálida, tendo em vista que a temporalidade transcorrida na série é ficcional. Seria praticamente impossível retratar o cotidiano de Anne, seguindo a narrativa detalhada que ela faz em seu diário. Portanto, devemos chamar atenção para a diferença entre o tempo diegético — o espaço e o tempo em que as relações da narrativa se legitimam — e o tempo real. O início do segundo episódio retrata o mês de março de 1944, desse modo, mostra o cotidiano da família no esconderijo há dois anos. Nesse período, Anne já formulava pensamentos de maneira mais complexa e fazia reflexões cada vez mais profundas sobre seus sentimentos e sobre o mundo a sua volta. Em 5 de Abril de 1944, Anne escreve em seu diário:

> Quando escrevo, consigo afastar todas as preocupações. Minha tristeza desaparece, meu ânimo renasce! Mas — e esta é uma grande questão — será que conseguirei escrever alguma coisa importante, será que me tornarei jornalista ou escritora? (FRANK, 2021, p. 307).

O medo e angústia ficam mais evidentes nas narrativas apresentadas, é nítido como o isolamento, a falta de comida e a constante tensão de viver escondida afetam sua saúde física e emocional. Questões como essa podem ser facilmente abordadas com os alunos. Os professores têm a difícil tarefa de lidar com questões que pertencem a uma geração completamente diferente da que ele mesmo viveu, porém, alguns sentimentos como o medo, a insegurança em relação ao futuro, o sentimento de não ser compreendida continuam fazendo parte das questões da adolescência contemporânea. No final da primeira temporada da série, é retratado o último dia no esconderijo, 04 de agosto de 1944. Assim como o diário que foi encontrado jogado no chão, com várias folhas soltas e desordenadas, na série, a câmera mostra os últimos momentos de tensão no anexo: registrados do chão, os diálogos podem ser executados, mas não conseguimos ver os rostos de nenhum dos personagens depois da invasão da Gestapo no anexo, como pode ser observado na figura 4.

Figura 4: décimo quinto episódio da primeira temporada da *websérie* dos vídeos diários de Anne Frank. Anne deixa a câmera cair no chão

Fonte: youtube

A segunda temporada da série pode ser considerada particularmente dolosa, pois apresenta Anne contando sua história depois do anexo. Ela dá início a sua narrativa póstuma, alternando cortes de cenas que retratam os *flashbacks* intercalados com seus relatos em primeira pessoa sobre os eventos que antecederam sua morte, ocorre, portanto, uma mudança de plano temporal, que pode exigir uma explicação prévia ao ser apresentada para os alunos. Tudo que sabemos da vida de Anne, e dos outros clandestinos, após terem sido capturados, é baseado em depoimentos de outras pessoas, tendo em vista que o diário termina no dia 1º de agosto de 1944, com última carta endereçada a Kitty. A segunda temporada dos vídeos-diários conta com apenas três episódios, nos quais o espectador embarca nas lembranças de Anne, relatando sobre sua vida e da sua família, desde a prisão até a deportação para os campos.

Segundo o historiador Marcos Guterman (2020), existiam diversos tipos de campos de concentração na Europa, cada um deles tinha funções específicas. Existiam campos apenas de extermínios, a exemplo de Treblinka, Belzec, Birkenau, Majdanek e Sobibor, onde quase todos os prisioneiros deportados foram mortos e havia também campos de extermínio e de trabalhos forçados com condições extremamente duras, como Auschwitz, Mauthausen, Stutthof e Bergen Belsen.

A família Frank foi levada primeiramente para o campo de Westerbork nos Países Baixos, que ficou conhecido por sua função como um campo de trânsito. Foi o ponto de partida para milhares de judeus neerlandeses antes de serem deportados para os campos de extermínio. Westerbork foi originalmente estabelecido pelo governo holandês, em 1939, como um campo para refugiados da Alemanha nazista. A partir de julho de 1942, funcionou como campo de trânsito da SS

(*Durchgangslager*) e o primeiro transporte saiu lá entre os dias 15 e 16 de julho de 1942, com destino a Auschwitz, com 2.030 judeus.

O primeiro episódio da segunda temporada da série é o mais longo, pois, além de fazer um resumo da primeira temporada, retrata os momentos dos oito prisioneiros desde sua prisão até sua permanência no campo de trânsito. Nesse período, as deportações eram cada vez mais escassas, isso contribuiu para que eles desfrutassem de momentos de relativa paz, pois, além de permanecerem juntos, já havia indícios da derrota iminente da Alemanha, os aliados já haviam desembarcado na Normandia e as ofensivas do Exército Vermelho no Leste europeu contribuíram para um clima de otimismo em relação ao fim da guerra. Porém, em 3 de setembro, partiu o último trem de Westerbork transportando prisioneiros para Auschwitz e, na lista de embarque, estavam a família Frank, os van Pels e Fritz Pfeffer.

Todo o processo de humilhação empreendido pelos nazistas contra os judeus, desde sua chegada ao poder em janeiro de 1933, tornando-os alvos de boicotes, de teorias raciais pseudocientíficas e de expropriação, fazendo com que fossem marcados e segregados, nada disso era comparável ao nível de degradação que os campos representavam. A série mostra como o processo de deportação era organizado, tudo ocorria deliberadamente para impor sofrimento ainda nos transportes. Os trens que levavam as pessoas para os campos não eram de passageiros, eram de cargas. Os sobreviventes relatam que os vagões eram superlotados, havia pessoas doentes, crianças de colo e idosos, todos transportados em condições subumanas, sem alimentos, nem água, ou qualquer lugar para fazer suas necessidades fisiológicas. A ideia era infligir o terror e a angústia, a viagem até Auschwitz-Birkenau ocorria de forma ininterrupta de três dias e três noites, muitos não sobreviviam.

Ao chegar em Auschwitz, as famílias eram separadas, na maioria das vezes, para sempre, foi o caso da Família dos Franks e dos van Pels. Homens e mulheres foram separados imediatamente após o desembarque, Anne, Margot, Edith e Auguste van Pels seguiram juntas, enquanto Otto, Peter, Hermann e Fritz foram levados para outra parte do campo. Os campos eram lugares imundos, construídos para destituir os prisioneiros de sua humanidade, não era apenas uma destruição física, ocorria uma tentativa de destruição da moral, colocando os prisioneiros frente a complexos dilemas na luta por sua sobrevivência. Embora a série não faça uma abordagem direta sobre essa questão, um dos frames do segundo episódio na

segunda temporada mostra o momento em que um prisioneiro aparece indo de encontro a uma mulher, que também era prisioneira, a fim de atacá-la, como pode ser observado da figura 5.

Figura 5: segundo episódio da segunda temporada da *websérie* dos vídeos diários de Anne Frank

Fonte: youtube

Refletir sobre os dilemas morais desse complexo momento histórico pode levar a julgamentos simplistas. Por isso, é necessária uma análise profunda sobre a relação entre as vítimas e os perpetradores. Havia um esforço constante dos nazistas em converter as vítimas em perpetradores, na tentativa de fazer uma transferência de responsabilidade. Podemos destacar dois grupos em especial que exemplificam essa experiência, os *kapos* e os *Sonderkommandos*. Alguns judeus foram selecionados para trabalhar diretamente para os nazistas, eles deveriam ajudar a manter a ordem nos campos, obviamente que essa posição gerava um *status* de poder, que, naquela situação, poderia oferecer “privilégios” que fariam diferença entre a vida e a morte.

Em geral, os *kapos* eram prisioneiros que aceitavam posições de “liderança” dentro da organização dos campos para tentar sobreviver, obviamente isso não elimina a culpa, por fazer parte desse processo de violência, intimidação e assassinatos. Mas devemos destacar que esse procedimento fazia parte da construção sádica de um sistema de destruição e deturpação de qualquer laço de solidariedade que pudesse ser estabelecido dentro dos campos.

Os *Sonderkommandos,* conhecidos como “esquadrão especial”, eram grupos de prisioneiros judeus forçados a desempenhar uma variedade de funções nas câmaras de gás e nos crematórios. Eles eram incumbidos das atividades mais asquerosas, tais como retirar os cadáveres das câmaras de gás e recolher os

pertences que tivessem algum valor, e eram usados em outros locais dos campos de extermínio para eliminar os cadáveres das vítimas, levando os corpos para os crematórios. Embora recebessem pequenos “privilégios” imediatos, os membros dos *Sonderkommandos* eram geralmente mortos depois de alguns meses e substituídos por prisioneiros recém-chegados (GUTERMAN, 2020, p. 92-93). Cabe salientar que, tanto os *kapos*, quanto os *Sonderkommandos,* não tinham escolhas além daquelas oferecidas pelos próprios nazistas. Em um lugar atroz, onde os limites humanos foram colocados à prova a todo o momento, muitos tiveram que se submeter a situações deploráveis, buscando a mínima possibilidade de escapar da morte.

Os vídeos-diários descrevem os campos como uma “fábrica de assassinatos”, tudo dentro daquele espaço repleto de terror sem qualquer significado racional aparente fazia parte de uma grande estrutura de tormento. Os prisioneiros eram, constantemente, humilhados e torturados. Para as mulheres, a humilhação pode ser considerada particularmente ainda mais violenta, elas tinham seus cabelos cortados e eram obrigadas a se despir em público. A partir de 1942, todos os prisioneiros de Auschwitz receberam um número que era tatuado em seus braços ao chegar nos campos. “O número passava a substituir o nome, subtraindo aos prisioneiros aquilo que os identificava como indivíduos desde o nascimento” (GUTERMAN: 2020, p. 59).

O último episódio da série retrata os momentos finais da vida de Anne e de Margot e como elas foram separadas da mãe até o destino das duas jovens no campo de Bergen-Belsen. Devido às péssimas condições sanitárias nos campos, Anne contraiu sarna e foi levada, juntamente com Margot, para um bloco separado, onde ficavam as pessoas com doenças contagiosas. No final de outubro e início de novembro, as duas irmãs são transportadas para o campo de Bergen-Belsen, na Alemanha e Edith Frank permanece em Auschwitz; é provável que Auguste van Pels estivesse no mesmo transporte que as duas irmãs.[21]

A situação em Bergen-Belsen era terrível, no final de 1944 e início de 1945, o complexo que manteve presos judeus, prisioneiros de guerra, prisioneiros políticos, ciganos roma, Testemunhas de Jeová e homossexuais tornou-se um campo para

[21] CASA DE ANNE FRANK.**Para além do diário de Anne Frank: o dia a dia do esconderijo e de todos os seus habitantes.** São Paulo: LeYa, 2016.

coleta de milhares de prisioneiros transportados de campos mais próximos.[22] A superlotação, o saneamento precário e a falta de alimentação, água e abrigo adequado levaram à proliferação de doenças como tifo, tuberculose e disenteria. Dezenas de milhares de prisioneiros morreram de doenças nos primeiros meses deste ano, dentre eles, estavam Anne e Margot. Em fevereiro de 1945, poucas semanas antes que as tropas inglesas liberassem o campo, as duas irmãs faleceram vítimas de febre tifoide. A série apresenta as fortes cenas da morte de Margot, depois ocorre um corte no frame para mostrar a última sequência de imagens em que Anne termina sua narrativa.

Figura 6: Último episódio da segunda temporada da *websérie* dos vídeos diários de Anne Frank

Fonte: youtube

Estima-se que cerca de um milhão e meio de crianças tenham morrido durante o Holocausto, a maioria delas eram assassinadas assim que chegavam aos campos. Anne Frank tinha exatamente 15 anos quando morreu, provavelmente, umas das mais jovens a passar pelas primeiras triagens. Não existe um final feliz para essa história. Hoje, histórias como a de Anne comovem o mundo inteiro, talvez um dos fatos que tornaram essa narrativa tão singular seja, exatamente, como ela conta os acontecimentos no calor do momento. Os eventos futuros não abalam sua percepção sobre o passado, pois, no caso de Anne, ela não sobreviveu para ver o que viria a seguir e como sua obra reverbera até hoje.

1.4. OS AUDIOVISUAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: Narrativas cinematográficas e a educação do olhar.

[22]ENCICLOPÉDIA DO HOLOCAUSTO Disponível em: dohttps://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/bergen-belsen-abridged-article Acesso em: 07 de Fev. de 2024.

A sociedade contemporânea está carregada de imagens, sejam estáticas ou em movimento, todos os dias estamos rodeados por elas, nas telas de celulares, dos computadores, televisores, propagandas e *outdoors*. Existem, atualmente, diversas formas de observar uma imagem. Por isso, é necessário a construção de uma educação para ensinar a ver e analisar as imagens criticamente, compreendendo que elas são fruto de uma produção social, em um contexto histórico e cultural e possuem diferentes significados. Assim, destacamos nesse tópico que os audiovisuais podem ser utilizados para gerar um impacto educativo na construção do conhecimento histórico, levando os alunos a desenvolverem a capacidade de interpretar as produções cinematográficas para além da ilustração.

Quando nos referimos ao uso puramente ilustrativo das imagens, estamos falando da utilização do recurso sem fazer uma análise do que está sendo visto, quando ocorre uma redução antecipada do que as imagens mostram a um significado conceitual pré-estabelecido. Para ocorrer a compreensão das temáticas sensíveis e os limites das representações cinematográficas, com ênfase na temática do Holocausto, é crucial a construção de uma interpretação do que está sendo apresentado. O diálogo entre o cinema e a história conquistou um lugar de destaque ainda na década de 1970, portanto, uma das partes fundamentais da construção deste trabalho busca compreender as abordagens didáticas que envolvem o cinema e o Ensino de História, apontando sugestões metodológicas para os usos das produções cinematográficas em sala de aula. “O diálogo interdisciplinar entre o filme, a história e a educação buscam qualificar a reflexão sobre a *educação do olhar*!” (FERREIRA, 2018, p.11).

No livro “*Luz, Câmera e História: práticas de ensino com o cinema”* alguns critérios fundamentais para ocorrer a “*educação no olhar*” são analisados pelo professor Rodrigo Almeida Ferreira. Embora o autor foque na linguagem fílmica, podemos ampliar para análise das séries citadas anteriormente, em especial na *websérie* dos vídeos-diários, que foi um dos recursos essenciais para o desenvolvimento da sequência didática que será apresentada no último capítulo. Dentro desse estudo, os audiovisuais analisados estão necessariamente ligados à temática do Holocausto e ao Diário de Anne Frank, mas também observamos que as obras estão conectadas com as temáticas atuais que podem ser abordados em sala de aula.

É importante estabelecer um vínculo dos conteúdos abordados em sala de aula com as temáticas do tempo presente, relevantes à vida dos estudantes. Essa aproximação com os temas atuais gera um engajamento dos adolescentes, despertando curiosidades sobre diferentes temas da história. Ao analisarmos um filme, destacamos três momentos temporais que estão inter-relacionados: o tempo retratado na narrativa fílmica; o tempo de produção, o contexto no qual a obra foi elaborada e o tempo em que o público está vendo o filme, o momento em que a obra está sendo projetada para os espectadores.

Os filmes e séries podem ser trabalhados em sala de aula por meio do cruzamento de diferentes tipos de fontes, contextualizando a obra e fornecendo informações prévias aos alunos sobre o audiovisual e o que deve ser observado durante a análise. “O filme diz muito a respeito do período em que foi realizado, tornando-se um relevante documento do tempo presente à sua produção” (FERREIRA, 2018, p.46), a exemplo do filme *“Onde está Anne Frank?”,* que teve seu roteiro modificado para abordar a crise humanitária em virtude da questão dos refugiados na Europa. Frequentemente, os roteiristas atribuem significados políticos a suas obras, o professor de história pode utilizar a interpretação fílmica para trabalhar conceitos referentes ao momento em que a obra foi construída.

É importante salientar que os filmes não substituem a história, eles devem ser compreendidos e investigados como uma fonte histórica em sala de aula, pois, mesmo sendo uma ficção, podem ser uma representação do passado, ou do presente, e até mesmo de futuros distópicos que podem servir como uma análise social. “[...] sobre cinema-história, tem-se como princípio que um filme é um filme; uma produção artística e comercial e, não, um trabalho produzido segundo os ditames acadêmicos” (FERREIRA, 2018, p. 52). Desta forma, a construção de debates sobre a obra deve fazer parte de todas as atividades que envolvem os usos educativos dos filmes. Os alunos podem construir pesquisas sobre a produção indagando sobre o contexto histórico que o filme busca retratar, os processos de construção da narrativa, os custos financeiros envolvidos no projeto, os posicionamentos dos roteiristas, diretores e financiadores, e o público-alvo dos filmes.

Assim, para ocorrer uma compreensão dos audiovisuais, muitas vezes, é necessária uma pesquisa que vai muita além do que foi apresentado na obra, perceber as nuances que estão no entorno na narrativa é fundamental para entender

as referências utilizadas, tratando o filme em suas dimensões estética, históricas e artísticas, carregada de metáforas visuais, que não tem qualquer obrigação em retratar uma verdade histórica, ou de servir como material didático. Cabe ao professor fazer uma seleção criteriosa não somente dos filmes que podem ser usados em sala de aula, mas também de como devem ser empregados didaticamente na aula de história.

Desta forma, é fundamental que os professores antes de levar o audiovisual propriamente dito para ser trabalhado com os alunos, veja a obra e prepare os estudantes para o conteúdo que será abordado, uma atividade preliminar e o desenvolvimento de um roteiro de análise podem ajudar na observação do filme durante a aula. Dentre as atividades que antecedem a exibição dos filmes, o professor pode fazer uma introdução do conteúdo que será abordado.

É importante que os estudantes compreendam a relevância educativa da obra que será exibida, para que o filme não se converta em mero entretenimento. A elaboração de perguntas-chave, tais como: Qual o contexto histórico retratado na obra? Quando o filme foi produzido? Quais são os principais personagens? Quais os principais objetivos dos idealizadores da obra? é uma excelente estratégia de observação para direcionar o olhar dos alunos para os momentos que professor considera de maior relevância. Obviamente, a ideia é construir uma análise crítica da obra, na qual cada aluno expresse uma interpretação pessoal, porém, certamente, ao utilizar um audiovisual em sala de aula, o professor deve ter em mente os objetivos estabelecidos, pensando em partes, ou personagens do filme que não podem passar despercebidos, debandando uma interpretação mais elaborada por parte dos estudantes.

Embora os filmes e séries apresentem, em geral, ideias completas, quando assistidos por inteiros, nem sempre o professor pretende apresentar e debater todo conteúdo presente na obra. Para isso, o professor pode estabelecer um recorte, chamado de decupagem. O tempo limitado das aulas de história compreende, atualmente, um motivo de preocupação. Estabelecer cortes para apresentar partes que o professor considera mais relevantes pode ser uma alternativa viável para utilização dos audiovisuais em sala de aula.

Pensar sobre o lugar que os audiovisuais ocupam na aula de história é parte fundamental desse trabalho. Tanto Rodrigo Almeida Ferreira, quanto o professor Marco Napolitano, em seu livro *“Como usar o cinema na sala de aula”,* discutem a

importância da elaboração de um roteiro de análise fílmica. O roteiro não deve servir como uma amarra para limitar a interpretação autônoma do espectador, mas como uma orientação para a construção de uma leitura crítica da obra. Dependendo da faixa etária do grupo de alunos, as questões podem ser discutidas com mais profundidade e autonomia, mas é importante que os estudantes compreendam como devem estudar a obra apresentada e quais parâmetros devem seguir para organizarem sua pesquisa.

> Qualquer que seja o tipo de exibição escolhida pelo professor, é de fundamental importância a elaboração de um roteiro de análise. Mesmo que o professor e os alunos optem por uma primeira assistência livre, sem sistematização da análise e pré-orientação do olhar, nos momentos posteriores da atividade um roteiro de análise será bastante útil (NAPOLITANO, 2022, p. 82)

Os critérios de análise para a construção da interpretação do audiovisual devem ir além de uma simples descrição. Tanto Ferro, quanto Rosenstone consideram que os filmes podem gerar reflexões como uma nova forma de reconstrução histórica que alteram a nossa forma de compreender o passado. Portanto, para pensarmos o uso educativo dos filmes, alguns critérios devem ser considerados, destacamos aqui especificamente dois:

- A adequação à faixa etária dos alunos e às etapas de aprendizagem. No geral, conhecer os filmes que os alunos costumam assistir deve ser levado em consideração. Quando o professor escolhe o audiovisual que será utilizado em sala de aula, ele deve considerar o público-alvo e os limites de compreensão da obra por parte dos alunos, respeitando a classificação etária indicada. Cabe ao professor conhecer a cultura cinematográfica dos alunos para ampliar e problematizar o repertório cultural, inclusive, em relação aos filmes, porém, é fundamental que o filme esteja alinhado ao propósito de aprendizagem histórica.
- As categorias para os filmes com temáticas de história. Embora essas categorias configurem, muitas vezes, uma construção discricionária, elas podem ajudar os professores de história e os alunos no planejamento das atividades e no exercício de análise fílmica desenvolvida A sequência didática apresentada no último capítulo contém uma proposta de atividade com o roteiro de análise de obra. O Professor Rodrigo de Almeida Ferreira (2018) apresenta cinco categorias de filmes com temáticas históricas:

documentários/ docudrama, filmes de ambientação histórica, projeção histórica, fundamentação histórica e exportação histórica.

Essas categorias podem auxiliar os professores na organização e escolha dos filmes mais adequados para compor a aula de história. Os *filmes com ambientação histórica* são aqueles que, embora possamos fazer uma inferência sobre as temáticas históricas, não tem a intenção de ser uma representação histórica, esses filmes podem ser ótimos precursores para problematizar questões contemporâneas, mas o seu foco não está em um tema histórico específico. Os *filmes de projeção histórica* apresentam um eixo ficcional, com menos referências históricas, sem representar uma temporalidade específica, geralmente, voltadas a um futuro distópico. A terceira categoria remete aos *filmes com fundamentação histórica*, são produções cujos roteiros e o recorte temporal são determinados. Os filmes de fundamentação histórica podem ou não ser baseados em fatos, mas remete ao contexto histórico específico, porém, em geral, não estão preocupados em retratar o fato histórico de forma verossímil. “Na proposta fílmica de fundamentação, sobressai a problemática histórica sem a premissa de recriar o passado aos moldes do princípio objetivista” (FERREIRA, 2018, p. 80). Um bom exemplo é o filme “*Onde está Anne Frank*?", em que o diretor utilizou a licença poética para misturar em seu enredo a história ficcional de Kitty com a narrativa do diário de Anne, problematizando um contexto histórico-social do tempo presente, construindo, assim, uma obra singular, notoriamente provocativa.

A quarta categoria aborda os *filmes de reportação histórica*, essa certamente é a categoria mais usada e aceita em sala de aula, tendo em vista que busca deliberadamente representar uma reconstrução do passado. Esses filmes, em geral, são fruto de anos de pesquisas para aproximar-se ao máximo de recriar o passado. Porém, é necessário ressaltar que essas obras, assim como as demais, não podem ser vistas como uma representação histórica imparcial. Podemos citar inúmeros exemplos de filmes e séries de reportação histórica, como os filmes do Diário de Anne Frank, produzidos nos anos de 1959 e 2016: embora retratem a mesma história, foram produzidos em momentos históricos completamente distintos, modificando completamente a narrativa tanto do ponto de vista técnico, quanto estético e artístico.

Em última análise, citamos o estilo fílmico dos *Documentários/ Docudrama,* essa categoria e subcategoria busca a construção de uma maior sensação de

validade histórica, pois, frequentemente, é associada a uma verdade histórica, entretanto, pode ser uma cilada considerar essa categoria mais legítima que as demais para ser utilizada em sala de aula. A utilização das categorias de análise fílmica para os *Documentários/ Docudrama* são importantes para construção da problematização desse gênero cinematográfico. Nesse gênero, é corriqueira a apresentação de especialistas, como vozes de autoridade, e depoimentos de protagonistas que vivenciaram determinado fato apresentado na obra, como, por exemplo, os documentários *Shoah*, *Noite e Neblina* e *Anne Frank Remembered.* O que diferencia os documentários dos docudramas é o fato de ser uma produção híbrida que mistura intencionalmente a dramatização de atores com as narrativas dos fatos, podemos citar como exemplo o *#AnneFrank – vidas paralelas,* em que a atris Helen Mirren, vencedora do Oscar, conta a história de Anne e outras cinco sobreviventes do Holocausto, intercalando a leitura de trechos do diário com as lembranças dos sobreviventes e as narrativas de pesquisadores sobre o contexto histórico da obra. “Ao usar o documentário em sala de aula, consideramos essencial adotar cuidados para relativizar a ideia de verdade que ele ainda traz” (FERREIRA, 2018, p. 80).

O desafio no tempo presente para o Ensino e a Aprendizagem dos temas socialmente vivos consiste em desenvolver abordagem adequada para trabalhar temáticas sensíveis em sala de aula. Existem, atualmente, uma abundância de produções literárias e cinematográficas sobre o Holocausto, cabe ao professor fazer escolhas e selecionar quais materiais são adequados para serem utilizados em sala de aula.

A escola, certamente, ocupa um lugar de destaque fundamental no Ensino de História da Shoá, porém, os meios de comunicação influenciam a percepção das pessoas sobre os mais variados temas, com o Holocausto não é diferente. Portanto, é necessário considerar uma ampla análise epistemológica para ensinar a História do Holocausto às gerações contemporâneas, para isso, é fundamental sistematizar novas abordagens e recursos didáticos diversificados.

Utilizar os filmes como recurso didático torna-se uma oportunidade acessível para a construção de debates profundos. Logo, a grande questão para os educadores é pensar o cinema não só como fonte, mas também como recurso didático, que pode gerar reflexões potentes e universais. “O cinema é universal não no sentido do ‘Acontece necessariamente com todo mundo’, mas no de ‘Poderia

acontecer com qualquer um'" (CABRERA, 2006, p. 23). Assim, ocorre uma potencialização do exercício de empatia, no sentido de compreender, de forma emocional e racional, o que as outras pessoas vivenciaram, embora seja humanamente impossível sentir exatamente a dor do outro, é possível fazer uma reflexão *"logopática"* em que coexistem a racionalidade e a sensibilidade.

Consideremos que Ensinar sobre o Holocausto carrega uma função social de luta contra os ciclos de violência. Nenhum evento histórico carrega lições em si, a transmissão de valores como o respeito à diversidade, à vida, aos Direitos Humanos, só ocorrerá por meio de uma construção sistemática de abordagens didáticas que ressignifique o trauma por meio de uma aprendizagem significativa.

Quando falamos da Shoá, estamos nos referindo a campo muito amplo que configura os temas socialmente vivos ou Traumas Coletivos. Trata-se, portanto, de questões delicadas que envolvem o Ensino de História. A Shoá confronta a todos nós com a terrível verdade do poder destrutivo da humanidade e ainda sobre o grande perigo que a indiferença e a omissão perante a dor do outro pode gerar. Ao passo que pode demonstrar também a grande coragem e a força na luta pela sobrevivência, não existe uma explicação fácil perante tamanha catástrofe.

As diversas paratraduções do texto do Diário de Anne Frank, analisadas neste trabalho, são a prova de que não é um tema da história que se prenda na temporalidade do passado. Seus usos e abusos demonstram o quanto o presente ressignifica o passado e retira os eventos históricos de uma zona de conforto simplesmente pelo afastamento temporal. O Ensino de História do Holocausto foi, durante décadas, uma nota de rodapé nos manuais de ensino. Hoje, faz parte do currículo obrigatório em diversos países do mundo e tem diretrizes bem fundamentadas e solidificadas por especialistas que passeiam pela investigação da história do evento e dos mecanismos de ensino sobre esse tema doloroso. Desta forma, o próximo capítulo seguirá com análise das paratraduções das obras que adaptarão os textos de Anne Frank para as HQs, considerando a articulação entre imagens e palavras presentes nas *Graphic novels.* Elementos como o *design* de cada obra dentre outros detalhes visuais e estruturais que, embora possam parecer secundários, carregam camadas de interpretação e contribuem para a construção do sentido global da obra.

2. HISTÓRIA E MEMÓRIA DA SHOÁ NOS QUADRINHOS ANNE FRANK

O universo das histórias em quadrinhos compreende atualmente um campo de estudo bastante fértil em sua relação com o ensino dos mais variados componentes curriculares. Neste capítulo, nos debruçarmos precisamente sobre o potencial didático das HQs em relação ao Ensino de História da Shoá e à construção da memória coletiva por meio dos quadrinhos. Tendo em vista a inegável popularização das HQs no final do século XIX, o Holocausto foi retratado como temática recorrente, passando por inúmeras controvérsias e até mesmo proibições de uso como material didático em algumas escolas.

Não é de hoje que a utilização dos quadrinhos divide opiniões: até alcançar um lugar de destaque que ocupa atualmente, inúmeras foram as críticas em relação às HQs. Muitas vezes foram consideradas um mal a ser banido, sob alegações de que poderiam gerar transtornos aos jovens e adolescentes, público ao qual são destinados em sua maioria. Segundo o professor Waldomiro Vergueiro, “[...] a entrada dos quadrinhos em sala de aula encontrou severas restrições, acabando por serem banidos, muitas vezes de forma até violenta, do ambiente escolar”(VERGUEIRO,2022,p.8)

Os quadrinhos começaram a se popularizar após a evolução da indústria tipográfica, em especial nos jornais, principalmente nos Estados Unidos. Em 1896, foi publicado *The Yellow Kid,* considerada a primeira produção definida como uma história em quadrinhos. Os quadrinhos tornaram-se atraentes pela linguagem simples, geralmente tinham temáticas cômicas. As tirinhas eram fáceis de serem lidas e atraentes pela junção de imagens e de palavras.

Gradativamente, os quadrinhos ganharam espaço e passaram a ser utilizados para além do entretenimento, como forma de disseminação de ideais políticos, passando a ser encomendados para as editoras com tiragens cada vez maiores. No final da década de 1920, os quadrinhos eram publicados em periódicos como os *Comic Books* e, no Brasil, os *gibis.* Posteriormente, a linguagem dos HQs tornou-se cada vez mais elaborada: o que no início era uma “[...] simples associação de desenhos sequenciados e textos, sendo estes colocados em baixo ou ao lado das gravuras” (FERREIRA, 2022, p. 567) deu origem a um novo gênero literário que mais tarde receberia o *status* de arte e apresentou ao mundo personagens como

Mickey Mouse do Walt Disney, *Tintim* de Hergé, dentre outros que se tornaram grande sucesso de público.

O advento da Grande Depressão e das duas Grandes Guerras transformaram para sempre a sociedade contemporânea, reverberando em diversas esferas sociais. Isso inclui as produções artísticas e literárias, com as HQs não foi diferente. Os conflitos bélicos do século XX abalaram o mundo, como ressalta o historiador Enzo Traverso:

> [...] trauma marcou a "experiência vivida" do século XX, sob a forma de guerras, genocídios, limpezas étnicas ou repressão política e militar. A memória que emergiu não foi nem efémera nem frágil, foi inclusive precursora de muitas gerações, incapazes de perceber a realidade de outra forma que não sob um universo fraturado [...] (TRAVERSO, 2011, p. 16)

Foi nesse contexto traumático, que ocorreu uma grande popularização das HQs, em especial das histórias de super-heróis, basta lembrar que o primeiro volume do Capitão América começa com uma série de jovens se alistando no exército norte-americano para combater os nazistas. Na capa do *Captain America Comics, vol. 1*, os nazistas são representados com uniformes verdes trajando uma braçadeira com a suástica e, no centro, encontra-se o Capitão América, com seu icônico uniforme com as cores da bandeira dos Estados Unidos, dando um soco em Hitler. A publicação data de 1 de março de 1941, pouco antes da entrada norte-americana na Guerra. O professor Túlio Vilela, em seu artigo *“Os quadrinhos da aula de História”,* destaca que, ao analisarmos uma HQ, é importante notar *quem são os autores*. Neste caso, o desenhista Jacob Kurtzberg era filho de imigrantes judeus austríacos e, para além da evidente disseminação da ideologia política dos EUA com intuito de suscitar o patriotismo, existiria uma motivação pessoal contrária aos ideais nazistas e antissemitas. (VILELA, 2022, p. 113).

O grande crescimento do consumo de HQs desencadeou também desconfianças que abriram caminho para as teorias do psiquiatra alemão Fredric

Wertham, escritor do livro “*A sedução dos inocentes”*. Segundo Wertham, os leitores seriam induzidos a copiar o conteúdo das histórias em quadrinhos seguindo os “maus exemplos” que eram disseminados nas histórias, afirmando que a leitura de HQs poderia levar a casos patológicos em adolescentes. As críticas aos conteúdos dos quadrinhos reverberaram de forma negativa na indústria editorial, levando ao desaparecimento de inúmeras editoras, retardando os debates sobre as possibilidades de uso didático dos quadrinhos. “[...] Isso fez com que qualquer

discussão sobre o valor estético e pedagógico das HQs fosse descartada nos meios intelectuais, e as raras tentativas acadêmicas de dar algum estatuto de arte aos quadrinhos logo seriam encaradas como absurdas e disparatadas" (VERGUEIRO, 2022, p. 13).

Contudo, algumas décadas depois, os quadrinhos voltaram à cena e receberam um novo *status*, passando a ser compreendido de uma forma artística. Nos Estados Unidos, na década de 1940, os *Comics* passaram a narrar histórias de personagens cânones da literatura, a fim de aproximar a população dos clássicos literários, para além das HQs religiosas que surgiram nesse mesmo período. Na década de 50, o governo chinês também usou as HQs como forma de propaganda: "[...] o governo de Mao Tsé-Tung utilizou fartamente a linguagem das histórias em quadrinhos em campanhas 'educativas', utilizando-se do mesmo modelo de retratar 'vidas exemplares'[...]" (VERGUEIRO, 2022, p. 18) Tudo isso contribuiu para gerar uma percepção de que as histórias em quadrinhos poderiam ser usadas para além do entretenimento, ressaltando o potencial de utilização como material didático e fonte histórica, inclusive, para abordagem de temas específicos. Com a ampliação do conceito da Didática da História, as HQs passam a ser compreendidas como material de análise, em relação à circulação social do conhecimento histórico. Segundo Cerri,

> Nesse espaço epistemológico tem condições de permitir que todos os estudos históricos, e não apenas aqueles pensados para e a partir da escola, sejam submetidos a uma reflexão didática, ou seja, a uma reflexão sobre o que é ensinado (estudando currículos, programas e manuais, mas também séries de televisão, filmes, revista de história e quadrinhos e etc.). (CERRI, 2011, p. 52)

Nesse contexto, analisar as representações da história do Holocausto nos HQs, tanto ficcionais quando autobiográficas, é crucial para compreender a construção da memória coletiva em torno do tema e como esses discursos adentram os muros da escola, tendo em vista que, dificilmente, o primeiro contato dos alunos com esse conteúdo ocorrerá em sala de aula. A história da Shoá popularizou-se de maneira estrondosa nas últimas décadas, do cinema à literatura existem uma infinidade de produções sobre a temática.

2.1. HISTÓRIA E MEMÓRIA DA SHOÁ NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Podemos dizer, sem dúvida alguma, que o Holocausto é uma das temáticas mais abordadas nas últimas décadas. Essa representação excessiva substituiu um silenciamento do pós-guerra gerado pelo mal-estar vivenciado pela sociedade europeia, após a abertura dos Campos de Concentração. Tanto o excesso quanto a ausência de discursos são problemáticos nessa questão, encontrar o equilíbrio e o limite ético para abordar um tema sensível não é uma tarefa fácil. Por um lado, o silenciamento gera o esquecimento seletivo, porém, o excesso induz à banalização e ao esvaziamento da memória do Holocausto, como alerta o Professor Carlos Reiss:

> "Uma das consequências negativas da concepção universalista do Holocausto é o perigo da banalização tanto do termo quanto do seu significado contemporâneo por meio do uso indiscriminado, abusivo, fora de contexto e por muitas vezes superdimensionado". (REISS, 2018, p.164)

Reiss ainda cita exemplos de comparações excessivas, descontextualizadas e politicamente inadequadas, que se apropriaram do termo Holocausto, para abordar temáticas como: catástrofes ambientais, o aborto, abates animais, dentre outros. Antes de estabelecer qualquer analogia ou paralelo, é importante compreender os limites éticos que envolvem comparar o Holocausto com outros acontecimentos históricos para não gerar uma distorção e um esvaziamento de significado. Atualmente, quando falamos da Shoá, entendemos que, embora seja um evento singular na história da humanidade, podemos discutir e comparar com outros genocídios, sem banalizações.

> [...] os genocídios – algo impensável depois de 1945 – se repetiram como na Bósnia e Ruanda – e a comunidade internacional mostrou-se incapaz de interferir e salvar vidas, como foi incapaz antes no Camboja e no Iraque em face do regime de Saddam Hussein – além das centenas de atos e ações isoladas de antissemitismos, de racismo e de ódio de gênero (SILVA; SCHURSTER: 2021, p. 28.)

O conceito de genocídio, desenvolvido depois de 1945, designa crimes cometidos contra a humanidade. Desta forma, podemos traçar paralelos próximos à realidade brasileira, por exemplo, o genocídio da população negra e dos povos originários: essas temáticas são latentes em nossa sociedade, mas silenciadas nas escolas. Porém, as comparações excessivas, e por vezes vulgares, acabam por transformar-se em um abuso da utilização da memória da Shoá, seja para fins ideológicos, seja para comerciais.

Debate semelhante pode ser aplicado aos usos dos lugares de rememoração da Shoá. Fatos recentes inflamaram os debates sobre o respeito à memória do

Holocausto. O primeiro ocorreu após a publicação de uma foto no Memorial de Auschwitz, a imagem mostra uma mulher com óculos escuros, sentada nos trilhos que levam à entrada do antigo campo de concentração na Polônia. Enquanto ela posa sorrindo, um homem tira sua foto. Rapidamente, a imagem viralizou nas redes sociais, gerando grandes discussões sobre os limites éticos que envolvem o chamado “turismo mórbido” e o respeito às memórias das vítimas.

Rudolf Franz Ferdinand Höss, julgado em Nuremberg (1945-1946), foi comandante de Auschwitz, segundo ele, somente nesse campo foram mortos 3 milhões de pessoas, em sua maioria judeus, um dos maiores campos de trabalho e extermínio em massa, com mais de 45 subcampos. Auschwitz tornou-se então um dos grandes símbolos do Holocausto, a iconografia do campo permeia o imaginário coletivo. A visita aos campos de concentração representa para muitos um momento de rememorarção, especialmente para alguns membros da comunidade judaica, que desde 1988, no *Yom HaShoá*, Dia em Memória do Holocausto, reúnem-se em Auschwitz com sobreviventes, seus filhos e netos, assim como judeus de todo o mundo, a maioria jovens para realizar a chamada Marcha da Vida. Porém, inegavelmente as peregrinações aos campos passaram por apropriações comerciais, levantando sérias problemáticas em relação à sensibilidade que envolve os usos dos lugares de memórias, que podem ser meramente trivializados como atrativo turístico, ou resumido a um espaço de luto, sem maiores reflexões.

> Interpretaram o Holocausto mais como um espaço de luto e contemplação do que como um acontecimento socialmente vivo, capaz de falar sobre as feridas de cada época atual. O passado apareceu como algo a ser venerado e não problematizado. A tradução do evento traumático tornou-se uma cristalização da dor, que antes era um fato e agora ficará gravada na pedra por toda a eternidade. (SCHURSTER; FERREIRO-VÁZQUEZ, 2023, p. 80)

O segundo fato recente, que gerou debates e indignação refere-se à apropriação feita por Roger Waters ao citar Anne Frank, em seu Show em Berlim, na presente ocasião, o músico apresentou no telão os nomes de Anne Frank e de Shireen Abu Akleh, jornalista de cidadania palestina e americana que segundo a ONU foi morta por tiro das forças israelenses. Ao utilizar o nome de Anne Frank em seu show, Waters faz uma alusão aos conflitos atuais entre Israel e a Palestina. Fatos como esses demonstram que quando falamos da Shoá estamos lidando com diversas questões da contemporaneidade e as disputas que envolvem o passado traumático projetadas no presente. O texto de Yehuda Bauer, “*não único, mas sem*

precedentes” publicado originalmente no *Haaretz* Tradução Livre de João Koatz Miragaya, destaca a importância dos cuidados que devem ocorrer quanto aos usos políticos e midiáticos da Shoá.

> Devemos fazer uma comparação entre o fenômeno do nazismo e o que está acontecendo nos dias de hoje? Qualquer análise histórica é baseada, entre outras coisas, em comparações. No entanto, qualquer comparação real destaca não apenas as semelhanças, mas também as diferenças entre os eventos históricos. Sim, existem fatores semelhantes, mas também existem grandes diferenças entre o passado e o presente. Em todo caso, nada que tenha sido feito com base em ideologia antissemita pode justificar as más ações feitas por alguns judeus hoje. (BAUER, 2023)[23]

Em seus estudos, Bauer nos adverte que o holocausto não foi único, mas foi sem precedentes. Por isso a comparação é possível. Comparar o Holocausto a outros genocídios retira até mesmo da comunidade judaica aquilo que o nazismo mais queria: a ideia de que os judeus são os diferentes, que não fazem parte da história da sociedade, a não ser como uma exceção. Assim, compreendemos que comparações não são o problema de fato, a questão é como, e quais fatos históricos podem ser comparados, sem que ocorra um esvaziamento da memória da Shoá e das comunidades vitimadas do genocídio. Desta forma, é importante destacar a relevância que o Ensino de História dos Traumas Coletivos e dos temas socialmente vivos têm para desenvolver o pensamento crítico entre as novas gerações não somente sobre a Shoá, mas sobre diversas temáticas do tempo presente. Os usos instrumentais da história e memória do Holocausto acabam por tornar cada vez mais complexo a tarefa de Ensinar a História da Shoá, tendo em vista o excesso de discursos concorrentes que disputam a validade heurística sobre a representação do passado. Dentro desse processo, as constantes repercussões sobre o Holocausto nos diferentes meios de comunicação contribuem para a construção de diferentes percepções em torno do tema, porém, é necessário um grande cuidado para analisar essas reverberações e seus desdobramentos dentro no ambiente escolar e para além dele. Aqui, nos concentraremos necessariamente nas representações da Shoá nas HQs.

Como já foi dito anteriormente, o Holocausto já foi e continua sendo um tema recorrente na cultura de massa, no universo dos quadrinhos, tanto como ficção, quanto como autobiografias. Um dos personagens mais icônicos dos quadrinhos de

---

[23] BAUER, Yehuda. Não único, mas sem precedentes**. Instituto Brasil Israel**, 18 de abril de 2023. Disponível em: https://www.institutobrasilisrael.org/2023/04/18/nao-unico-mas-sem-precedentes/. Acesso em: 26, set. 2023

super-heróis é o Magneto, o conhecido antagonista da saga de mutantes dos X-men, é sem dúvida nenhuma uma das figuras da ficção conhecida por ser um sobrevivente dos campos, seu passado traumático é retratado das HQs.

> O personagem de Max Eisenhardt, Magneto, era um sobrevivente de Auschwitz e foi lá que ele perdeu seu grande amor, Magda, de origem *rom* ou, em outras palavras, integrante do grupo vulgarmente conhecido como ciganos, uma das minorias perseguidas pelos nazis.(SCHURSTER; FERREIRO-VÁZQUEZ, 2023, p. 262)[24]

Outra obra que também apresenta um famoso personagem da ficção é "*Mickey au camp de Gurs"* (1942), um livreto ilustrado que conta a vida do ícone da Disney, Mickey Mouse, no campo de concentração em Gours, na França, construído para abrigar os republicanos espanhóis que fugiram da Guerra Civil. A vinheta é de Horst Rosenthal, um judeu alemão exilado em Paris transferido para o campo em 1942. Lá, ele desenhou três cadernos que contam sobre a vida local. Todas as obras têm uma coisa em comum: um rato de desenho animado.

"*La bête est morte!*" (1944), a história de Edmond François Calvo é considerada a primeira representação do Holocausto no mundo dos quadrinhos. A obra é um relato satírico da Segunda Guerra Mundial e da ocupação alemã, retratando humanos como animais. A história foi publicada em 1944, logo após a libertação da França. Contudo, sem dúvida, podemos afirmar que uma das obras mais conhecidas a retratar a Shoá no universo das *Graphic novel,* utilizando alegoria de animais, é "*Maus: A Survivor's Tale*" (1986). Nessa obra, Art Spiegelman conta a história de seu pai, Vladek, um judeu polonês sobrevivente do Holocausto. No livro, os judeus são retratados como ratos, os nazistas são gatos, os poloneses são porcos e os americanos são cães, todas as ilustrações foram feitas de forma minimalista em preto e branco. O livro é marcado por retratar momentos fundamentais da vida de Vladek e nele são descritos os campos de extermínio e a luta pela sobrevivência. Além disso, a história em quadrinhos ganhou o Pulitzer em 1992, tornando-se o primeiro *graphic novel* a ganhar o prêmio.

Maus é um relato singular, que traz à tona diversas questões que giram em torno dos debates sobre a Shoá. A primeira que podemos destacar refere-se à memória. Spiegelman faz diversas entrevistas com seu pai para escrever sua história e, a princípio, o livro foi classificado como uma ficção pelo jornal *The New*

[24] Schurster K, Ferreiro-Vázquez Ó. Trauma y Paratraducción: un abordaje histórico del Holocausto en el cómic "El testamento de Magneto". Rev Bras Hist [Internet]. 2023 Sep;43(94):255–79. Available from: https://doi.org/10.1590/1806-93472023v43n94-13 p. 262.

York Times, contudo, o autor pediu para que fosse reclassificado como “não ficção” por se tratar de um relato real, porém, é necessário salientar que os sobreviventes do Holocausto contam a história tal qual suas memórias os permitem lembrar. Segundo o historiador Marcos Guterman

> As testemunhas do Holocausto são, elas próprias, cativas de uma experiência apenas parcial e naturalmente traumática, razão pela qual seus depoimentos devem ser compreendidos não como relatos fiéis do passado, mas como expressão de perplexidade. Não se trata, é claro, de pôr em dúvida esses depoimentos, pois os sobreviventes mais do que ninguém, sabem perfeitamente o que padeceram nos campos de concentração e nos guetos. (GUTERMAN, 2020, p. 17)

Assim, podemos dizer que, ao analisarmos uma obra como *Maus*, temos que considerar como o sobrevivente consegue transmitir o que foi vivenciado, nenhum relato será, portanto, definitivo ou total, em relação ao Holocausto. Embora a memória e a história andem juntas, não podem ser tratadas como iguais, a memória, coletiva ou individual, é subjetiva, ao passo que a história busca um rigor científico para utilizar a memória como uma fonte de estudo. “[...]A história nasce na memória, da qual é uma dimensão; então, ao adotar uma postura de autorreflexão, transforma a memória em um de seus objetos.” (TRAVERSO, 2011, p. 21)

Outra questão importante a ser considerada é a forma como o trauma do Holocausto perpassa as gerações seguintes, no caso dos filhos e netos de sobreviventes. Spiegelman, ao narrar a história de seu pai, conta também momentos difíceis de convivência com ele e como isso afetou a sua vida. Segundo LaCapra, um evento traumático como Holocausto pode transformar a identidade de um povo e ser transmitido para as gerações seguintes. A figura 1 mostra um dos diálogos presentes no livro, no qual Spiegelman retrata um dos seus encontros com seu psiquiatra, também sobrevivente da Shoá. Logo após a morte de seu pai, ele conta que não consegue parar de pensar em Auschwitz, mesmo sem nunca ter estado lá.

Figura 7: Encontro de Spiegelman com o psicanalista.

Fonte: SPIEGELMAN, 2009, p. 204

Spiegelman, logo na abertura de seu livro, enfatiza “Meu pai sangra história e aqui começaram meus problemas” (SPIEGELMAN, 2009) Para LaCapra, embora um acontecimento traumático tenha maior efeito sobre a vítima, ele também afeta, de formas diferentes, outros indivíduos envolvidos no processo, como os colaboradores, as testemunhas e as gerações posteriores. Além disso, o autor acredita que, principalmente para as vítimas, o trauma causa uma ruptura com a memória e interrompe a continuidade com o passado, o que pode afetar até mesmo questões relacionadas à identidade de um povo.(LACAPRA, 2009, p. 21- 22)

Segundo o autor, outra parte que merece destaque é a problemática da identidade, observável na imagem acima, tendo em vista o uso de máscaras, em que tanto Spiegelman, quanto seu médico, são representados usando na figura 1. A culpa também é uma questão recorrente: embora possamos dizer que a sobrevivência ao Holocausto ocorreu de forma aleatória, os sobreviventes constantemente relatam culpa por terem sobrevivido, enquanto milhões de pessoas morreram nos campos. “Uma vez em liberdade, contudo, o sobrevivente experimentou o sentimento de culpa com força redobrada ao perceber que nenhum

de seus parentes e amigos havia escapado. Em lugar de júbilo por ter sobrevivido [...]" (GUTERMAN, 2020, p. 75- 76)

Em última análise, podemos dizer que *Maus* é, indiscutivelmente, uma obra fundamental para entender a construção da memória coletiva da Shoá, tendo em vista que promoveu o contato com um tema extremamente sensível a um público que, muitas vezes, não teria aproximação com uma literatura acadêmica: utilizando a linguagem em quadrinhos com uma abordagem excepcional, conseguiu tratar uma temática extremamente complexa de uma maneira acessível para um grande público. Embora tenha alcançado grande notoriedade, o premiado livro de Spiegelman gerou uma grande controvérsia nos EUA, provocando debates acalorados sobre o currículo das escolas públicas dos Estados Unidos, principalmente sobre o ensino de temas ligados à raça, à discriminação e à desigualdade. O conselho escolar de um condado do estado do Tennessee, nos EUA, decidiu proibir o uso de *Maus* em sala de aula e, para justificar sua decisão, foi alegado que a obra apresenta conteúdo inadequado a exemplo de palavrões e uma ilustração de nudez.[25] Evidentemente, uma obra como *Maus,* ao ser produzida, não foi pensada como material didático, cabe aos professores sistematizarem e elaborar possibilidades de utilização para discutir conteúdos sensíveis em sala de aula. Proibições como essa mostram muito mais sobre a sociedade atual e sua perversão do que necessariamente sobre a obra em questão.

Outra HQ que retrata a Shoá em HQ é a "*Die Suche*", em português *"A Busca"*, produzido originalmente pelo instituto holandês Centro Anne Frank, uma obra ficcional que relata eventos fundamentais da era nazista pela ótica de uma sobrevivente Esther, oriunda de uma família judia, os Hecht. Esther consegue sobreviver ao Holocausto, porém, seus pais morrem no campo de concentração. A obra, evidentemente didática, retrata os diversos fatos ocorridos durante a Segunda Guerra. As ilustrações no estilo de Hergé, cartunista de TinTim, são do artista holandês Eric Heuvel. A história tem início no tempo presente com Esther contando ao seu neto, Daniel, como seus pais foram presos pelos nazistas. Durante a narrativa, ocorrem vários *flashes backs*, como pode ser observado da figura 2, o

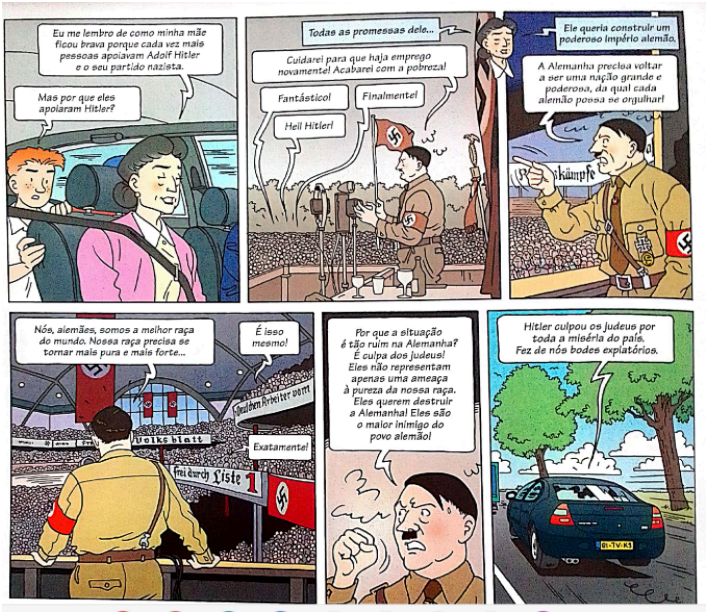
[25] "Maus", HQ de Art Spiegelman, é proibida em escolas dos EUA. **Rascunho**, 28 de janeiro de 2022. Disponível em: https://rascunho.com.br/noticias/maus-hq-de-art-spiegelman-e-proibida-em-escolas-dos-eua/#:~:text=Nesta%20quinta%2Dfeira%20(27),no%20Tennessee%2C%20nos%20Estados%20Unidos. Acesso em: 26, set. 2023.

recurso é utilizado para mostrar diferentes momentos da história da personagem principal e de sua família. O livro contém ilustrações dos discursos de Hitler completamente inflamados para as massas alemãs e retrata a Conferência de Wannsee em 20 de janeiro de 1942, quando os líderes nazistas decidiram pela chamada "Solução Final" que visava à aniquilação dos Judeus, a ser realizada através dos horrores nos campos de concentração.

Diferente de *Maus, A Busca* foi uma obra desenvolvida para ser utilizada em escolas, o didatismo da HQ pode ser observado do início ao fim. *A Busca* retrata a vida de Esther desde sua infância com seus pais, mostrando como ela conseguiu sobreviver ao Holocausto até sua vida adulta, quando decide procurar um amigo de sua família, Bob, que também sobreviveu a Shoá. Esther procurava mais respostas e informações sobre parte da história de sua família, paralelamente, ela relembra seu passado para contar ao seu neto e ao neto de sua amiga Helena, chamado de Jeroen. O livro foi desenvolvido como ferramenta de ensino, também foi testado em escolas. Utilizar novas abordagens para falar sobre a Shoá é uma preocupação gerada por estudos que comprovam que as crianças e adolescentes em diferentes partes do mundo sabem pouco sobre o Holocausto. O posfácio do livro destaca que “os personagens dessa história em quadrinhos foram inventados. Mas todos os fatos históricos e as imagens são baseados em testemunhos, textos e fotos. Pesquisadores trataram de garantir que nenhum detalhe histórico fosse inventado.”[26]

[26] Posfácio do livro **A Busca.** DIMENSTEIN, 2009, p. 62.

Figura 8: Ester contando para Daniel sobre o discurso de Adolf Hitler e a Solução final.



Fonte: HEUVEL, Eric; SCHIPPERS, Lies; VAN DER ROL, Ruud, 2009, p. 10

Trabalhar com história em quadrinhos na aula de história requer alguns cuidados. Quando levamos uma ficção histórica, é necessário fazer algumas distinções e deixar evidenciado o que é ficção e quais são os fatos históricos abordados. Como destaca Cerri, “o conhecimento histórico, ao ser quadrinizado, passa por determinadas alterações, tanto na adaptação do conteúdo à forma quanto na criação de novas relações entre o sujeito do conhecimento e o seu suporte”. (BONIFÁCIO; CERRI, 2005, p. 4) Utilizar histórias pessoais para abordar o Holocausto em sala de aula permite a construção de uma empatia com os sujeitos históricos, ficcionais ou não. Pois, ainda que as histórias sejam fantasiosas, os aspectos sociais abordados em cada uma delas fazem parte da realidade, mesmo quando as temáticas são abordadas por meio de alegorias. Usar relatos de pessoas comuns pode gerar uma autoidentificação com as vítimas, como veremos adiante ao abordar a utilização dos *Graphic novel* de Anne Frank como material didático para o Ensino de História da Shoá.

> O Holocausto acabou constituindo um ponto central na relação entre os quadrinhos e a representação dos genocídios, pois representou, durante décadas, dois princípios: a irrepresentabilidade e os limites da representação. Ambos os conceitos obrigaram à criação de novas narrativas, com estilos e estéticas que nos obrigaram a repensar se realmente existem formas “adequadas” de tratar o trauma, bem como a

> perseguição e morte de milhões de pessoas.(SCHURSTER; FERREIRO-VÁZQUEZ, 2023, p. 267)[27]

As HQs que utilizam as narrativas na Shoá em seu enredo acabaram confrontando a sociedade sob uma nova perspectiva quanto aos horrores do Holocausto. Abrindo caminhos para que esse debate chegasse a diversos públicos, entretanto, assim como os filmes, as *Graphic novel*s, não tem qualquer obrigação de apresentarem uma narrativa verossímil, portanto, podem ser analisadas e interpretadas como fontes, mas não substituem uma análise histórica e didática ao serem utilizadas em sala de aula. Mais adiante buscaremos construir uma interpretação crítica dos quadrinhos, pensado sobre diversas dimensões que fazem parte do processo complexo da construção das HQs abordando tanto as questões artísticas, quanto às questões históricas inerentes ao desenvolvimento dos *cómics*, exigindo uma abordagem de análise interdisciplinar de tudo que está à margem dos textos, para compreender as paratraduções do diário de Anne dentro do universo das *Graphic novel*s.

2.2. ANNE FRANK NAS *GRAPHIC NOVELS* E O ENSINO DE HISTÓRIA DA SHOÁ

No campo de Ensino De História da Shoá, o Yad Vashem, em Jerusalém, é uma referência mundial, atuando tanto na formação de professores quanto na produção de material didático voltado para o Ensino de História da Shoá. Criado em 1953, representa um importante centro de formação acadêmica e desenvolvimento de pesquisas educacionais. Em 2013, o Estado de Israel incorporou, em seu currículo oficial, a filosofia do Yad Vashem, que consiste em ensinar às crianças, ainda na primeira infância, a importância da negação ao fascismo.(SCHURSTER, 2017).

Para tal propósito, a construção dos materiais didáticos está centrada em mostrar *"*como os indivíduos viviam antes, durante e depois do Holocausto*"*. Dentro do currículo, também encontramos demonstrações de luta dos Judeus pela vida e as formas de resistência, bem como das designações que usamos com frequência quando falamos dos sujeitos históricos que vivenciaram a Shoá: vítima, perpetradores, observadores passivos. Também é abordado como os sobreviventes

[27] Schurster K, Ferreiro-Vázquez Ó. Trauma y Paratraducción: un abordaje histórico del Holocausto en el cómic "El testamento de Magneto". Rev Bras Hist [Internet]. 2023Sep;43(94):255–79. Available from: https://doi.org/10.1590/1806-93472023v43n94-13 p. 267.

dessa tragédia reconstruíram suas vidas. Todos os recursos são desenvolvidos de forma adequada para a faixa etária e a capacidade cognitiva e emocional dos estudantes. No Brasil as iniciativas do Museu do Holocausto de Curitiba, representa uma referência pioneira sobre a pesquisa e Ensino da História da Shoá, fundamentado em debates historiográficos e pedagógicos, a instituição dedica-se a desenvolver estratégias e materiais didáticos para compreensão e transmissão da Shoá, tanto em seu espaço físico quanto nas redes sociais. Tanto o Yad Vashem quanto o Museu do Holocausto de Curitiba, partem do princípio de personificação das vítimas, saindo de um prisma numérico — estatísticos — para centralizar os debates educativos em relatos pessoais, enxergando cada história de forma humanística e individualizada.

Dentre as diversas obras que foram produzidas com base no texto Anne, destacamos neste capítulo as duas HQs com os roteiros elaborados por Ari Folman, mencionadas no capítulo anterior: "*O diário de Anne Frank em quadrinhos*", publicado em 2017, e a mais recente *graphic novel* "*Onde está Anne Frank*?"(2021), que também foi adaptada para o cinema. As duas obras contêm semelhanças, tanto estéticas quanto no conteúdo abordado, como podemos observar na figura 3 as duas capas apresentam elementos visuais parecidos. Porém, na primeira imagem é possível notar que Kitty, está em primeiro plano, a garota é apresentada com roupas modernas, segurando o icônico diário de capa quadriculada, pois nesta obra ela é a personagem principal, e a história aparece com uma nova roupagem. Ao passo que Anne aparece em segundo plano, com o diário ainda aberto, como se estivesse escrevendo nele com sua caneta tinteiro. Ao redor de Anne podemos perceber uma moldura que aparenta ser uma janela para o passado, com paredes pichadas. Atrás de Anne, observa-se a representação em desenho, de todas as pessoas que viveram no Anexo.

Na segunda capa do *diário de Anne Frank em quadrinhos,* assim como na história, Anne é centro da narrativa, ela é a protagonista que ocupa o foco da imagem. No posfácio de "*Onde está Anne Frank*?", Folman afirma que "*O diário de Anne Frank — Diário Gráfico,* seguiremos o texto original tão perto quanto possível, aqui, no livro de Kitty, procuramos expandir os limites da história e fazer uma ligação com o nosso mundo atual" [28]. Kitty, a nova protagonista da história, representa um elo entre o passado e o presente, estabelecendo diálogos constantes entre a

[28] FOLMAN, 2021, p. 156.

História do Holocausto e outros genocídios. No *diário de Anne Frank em quadrinhos,* Kitty não é apresentada ao público de maneira tão visível, ela aparece apenas como uma sombra dentro do diário. Em "*Onde está Anne Frank?"* Kitty e os outros personagens ganharam rostos mais expressivos e cores mais vibrantes, atualizando os traços do ilustrador David Polonsky com o design de Lena Guberman.

Figura 9: respectivamente, capas das *graphic novels "Onde está Anne Frank"* e do *"O diário de Anne Frank".*

Fonte: FOLMAN, Ari; GUBERMAN, Lena, 2022.

Fonte: FOLMAN, Ari; POLONSKY, David, 2017.

Adaptar o diário para a linguagem dos quadrinhos certamente desafiou Folman na criação de um roteiro que honrasse a história que Anne escreveu, transformando o texto original para um formato mais lúdico e atrativo para as gerações contemporâneas. O próprio autor afirma que teve ressalvas em aceitar a proposta para adaptar o texto original de Anne para a linguagem dos quadrinhos, pois segundo ele, para seguir fielmente cada palavra escrita no diário, seria necessárias mais de 3.5000 páginas, isso tornaria o projeto inviável, e perderia a ideia fundamental de aproximar as crianças e adolescentes da leitura dessa história. Desta forma, ele condensou o texto original, selecionado apenas algumas partes do

diário, a cada trinta páginas do texto escrito por Anne, foram adaptadas para dez na versão em HQ.

Nas primeiras páginas do Diário em quadrinhos, foram agrupados os registros em que Anne apresenta-se como uma garota comum, que tinha muitos amigos na escola e era admirada por seus colegas. Anne também descreve sua relação familiar e as transformações que ocorreram na Holanda, depois da invasão nazista em 1940, ela chega à Holanda em 1934 com 5 anos. Assim que Adolf Hitler foi nomeado chanceler do Reich em 1933, iniciou-se o grande boicote às lojas, consultórios médicos, escritórios de advogados e a diversas instituições judaicas. Posteriormente, as ações do NSDAP ganharam cada vez mais força e começou o processo burocrático que culminou no Holocausto. É importante notar que esse processo foi desenvolvido de forma gradativa, e estendeu-se gradualmente aos territórios ocupados pelo exército nazista. Os judeus foram progressivamente expulsos dos cargos públicos, sob a alegação de que eles não deveriam decidir sobre a vida do povo alemão, também foram impedidos de frequentar ambientes educativos, atividades culturais tais como a participação em orquestras e entrada nos cinemas, até que em 1935 ocorreu a criação das Leis de Nuremberg, conhecidas como: a Lei de Cidadania do Reich e a Lei de Proteção do Sangue e da Honra Alemã.

A legislação racial instituída buscava excluir a população judaica do convívio social, tornando cada vez mais comum os cartazes de proibição da entrada de judeus em diversos ambientes das cidades. No diário fica evidenciado o quanto essas proibições afetaram a vida da população judaica. A família Frank foi diretamente afetada, com as circunstâncias políticas e econômicas vivenciadas na Europa, a crise financeira de 1929, afetou diretamente as propriedades da família de Otto, pois eram donos de um banco que passou por grandes dificuldades financeiras. Em função da crise econômica e do crescimento gradativo do ódio a população judaica na Alemanha, a solução encontrada por Otto, foi emigrar para Holanda e fundar uma filial da Opekta, empresa que estava vinculada também ao seu cunhado, Erich Elias, marido de sua irmã, que emigraram para Basileia na Suíça.

O início da Segunda Guerra Mundial em 1º de setembro de 1939, com a invasão da Polônia, a situação da população judaica ficou cada vez pior, tendo em vista que o discurso da Guerra carregava um teor racial, defendia-se uma

superioridade da “raça ariana” que deveria subjugar as demais, neste contexto tenebroso, o ódio era disseminado e buscava legitimar o genocídio perpetrado contra os judeus. Todas essas questões podem ser observadas nas páginas do diário em quadrinhos na Figura 4. As imagens buscam demonstrar o processo histórico ocorrido entre os anos de 1933 até a deflagração da guerra. Nesse período, Anne ainda não tinha uma real noção das questões políticas da época, as imagens representam tudo que ela narra em seu diário posteriormente. É possível observar na imagem diversos momentos que retratam a ascensão do partido nazista, na primeira página podemos observar: Anne, Margot e Edith, andando pelas ruas, onde as bandeiras com as suásticas estão por toda parte da cidade, os negócios judeus eram identificados com a estrela de Davi, enquanto uma multidão nas ruas escuta os discursos inflamados e fazem uma saudação nazista.

Figura 10: respectivamente, páginas 13 e 15 do *Graphic novels “O diário de Anne Frank”.*

Fonte: FOLMAN, Ari; POLONSKY, David, 2017.

Na segunda página, a imagem apresenta a chegada do tio de Anne para visitar sua família, os quadrinhos seguem mostrando em seus relatos o grande

pogrom antijudaico que teve início na Alemanha, na imagem é representada a destruição das sinagogas e das lojas cujos proprietários eram judeus, mostra também a queima de livros e as fugas massivas da população judaica que buscavam abrigos em diferentes partes do mundo. Entre 1933 até a rendição da Alemanha nazi em 1945, mais de 340.000 judeus fugiram da Alemanha. Infelizmente, quase 100 mil deles encontraram refúgio em países posteriormente conquistados pela Alemanha, onde as autoridades deportaram e assassinaram a maioria daqueles que tentaram escapar da perseguição.[29] Em 10 de maio de 1933, ocorreu a primeira queima de livros, esse evento era apenas uma amostra da brutalidade e violências que estavam por vir. A *Kristallnacht*, que traduzida literalmente quer dizer "Noite dos Cristais", na noite de 9 e 10 de novembro de 1938, foi um dos momentos críticos na Alemão Nazista, ficou conhecido por sua crueldade explícita contra a população judaica, sinagogas e comércios de judeus foram destruídos, a violência instigada pelo partido nazista era motivada unicamente pelo antissemitismo.

Na Holanda, após a ocupação alemã, os judeus foram sistematicamente limitados social e economicamente. Anne é obrigada a mudar de escola, pois as crianças judias deveriam frequentar escolas separadas. Ela deixa a escola Montessori e passa a frequentar o Liceu Judaico. Otto foi obrigado a colocar sua empresa no nome dos seus amigos Johannes Kleiman e Jen Gies, o marido de Miep, para evitar o processo de expropriação dos seus bens. Em 20 de junho de 1942, Anne descreve como era a vida dos judeus depois da ocupação:

> Depois de maio de 1940, os bons momentos foram poucos e muito espaçados: primeiro veio a guerra, depois, a capitulação, em seguida, a chegada dos alemães, e foi então que começaram os sofrimentos dos judeus. Nossa liberdade foi gravemente restringida com uma série de decretos antissemitas: os judeus deveriam usar estrelas amarelas; os judeus eram proibidos de andar nos bondes; os judeus eram proibidos de andar de carro, mesmo em seus próprios carros; os judeus deveriam fazer suas compras entre três e cinco horas da tarde; os judeus só devem frequentar barbearias e salões de beleza de proprietários judeus; os judeus eram proibidos de sair às ruas entre oito da noite e seis da manhã; os judeus eram proibidos de frequentar teatros, cinemas ou ter qualquer outra forma de diversão [...] (FRANK, 2021, p. 27).

Embora o relato de Anne seja uma percepção pessoal de uma adolescente, sua capacidade de observação é notável, seus registros constituem uma fonte histórica riquíssima, para compreender o contexto da guerra. Em diversas

[29] Disponível em: https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/refugees Acesso em: 07 de fev. de 2024.

passagens ela fala sobre as notícias que ouvia no rádio, sobre os campos de concentração, e sobre os horrores na guerra, gradualmente as narrativas imaginativas de Anne deram lugar a textos cada vez mais elaborados, sensíveis e reflexivos, que Ari Folman adaptou de forma cuidadosamente singular nos dois *Graphic novels*. As histórias de Anne e sua amiga imaginária são entrelaçadas, em *"Onde está Anne Frank?"* a narrativa é recontada sob uma nova perspectiva. Em primeiro lugar, é apresentada a história de Kitty, mas o enredo também conta a história de novos personagens como Awa e sua família, que fazem parte de um grupo de refugiados do Mali, eles vivem em Amsterdã. Assim, por meio de uma única HQ, podemos abordar dois temas em sala de aula, estabelecendo diferentes formas de leituras. É notória a busca de Folman de fugir de uma abordagem eurocentrada.

Embora a história de Kitty, seja uma ficção, e sua busca por Anne, conte com diversos elementos fantásticos, o filme retrata problemas contemporâneos, como disse o professor Túlio Vilela "[...] mesmo as histórias mais fantasiosas podem refletir a realidade de seu tempo e tratar questões pertinente para o ensino de História." (VILELA, 2022, p. 126). Em diversos momentos do enredo de *"Onde está Anne Frank?",* Kitty e Anne têm diálogos bastante emblemáticos por meio dos *flashbacks*. Em um deles, Kitty pergunta para Anne por que os judeus foram vítimas de tamanha perseguição e Anne responde: "Por que não? Ao longo da história, as pessoas sempre encontraram minorias a quem culpar pelas coisas más que lhes aconteceram"; o diálogo pode ser observado na figura 5. Yehuda Bauer destaca que "A Shoá não foi única. Se tivesse sido única, ou seja, um evento que não pode se repetir (uma vez que único significa algo que acontece uma única vez), então poderíamos esquecê-la, pois ela não vai se repetir de nenhuma maneira".[30]

É necessário compreender que todo fato histórico é único, porém, as condições que tornaram o genocídio possível não desapareceram, a Shoá foi executada por ações humanas, cometidas por pessoas em sua maioria plenamente normais. "[...] O Holocausto foi perpetrado por seres humanos, os elementos (históricos) que o produziram se encontram apenas conosco". (REISS, 2018, p. 112).

---

[30] BAUER, Yehuda. Não único, mas sem precedentes**. Instituto Brasil Israel**, 18 de abril de 2023. Disponível em: https://www.institutobrasilisrael.org/2023/04/18/nao-unico-mas-sem-precedentes/. Acesso em: 26, set. 2023.

Devemos, portanto, entender a Shoá como uma advertência sobre os perigos da emergência de novos discursos fascistas.

Na figura 5, é estabelecida uma correlação entre os genocídios que ocorreram em diferentes partes do mundo, os armênios na Turquia, os ciganos na Europa, os apaches no México e os namibianos em África. Esse diálogo não pode passar despercebido, tendo em vista a necessidade de romper com os clichês que corriqueiramente envolvem a temática, muitas vezes tratando o Holocausto como incompreensível ou em campo mitificado. Como foi dito anteriormente, comparações são possíveis, e podem ser feitas, respeitando os limites éticos que envolvem o Holocausto. Partindo das premissas debatidas pelo historiador Carlos Reiss, em seu livro "*Luz sobre o caos: Educação e memória do holocausto*", ele analisa a complexa tarefa de abordar temas como a Shoá em diferentes espaços de construção de memória, com os pressupostos que a Shoá é transmissível, explicável e comparável e deve ser utilizada como memória exemplar no combate às violações dos Direitos humanos na contemporaneidade.

Figura 11: Anne falando sobre diversos povos que também foram vitimados por genocídios.

Fonte: FOLMAN, Ari; GUBERMAN, Lena, 2022, p. 28 e 29.

A questão dos refugiados é parte fundamental da HQ. A história de Anne, que também foi obrigada a sair de seu país, ainda muito nova, retrata a realidade de pessoas que sofrem por perseguição política em seus países de origem. A vida da

família Frank muda por inteiro, até que, em 1942, após tentativas frustradas de sair da Europa, os Franks foram obrigados a esconder-se no "*anexo secreto*" onde conseguiram ficar a salvo até 4 de agosto de 1944 quando foram capturados. Voltando para o contexto da atualidade, a história narrada em "*Onde está Anne Frank*?" traz à tona a difícil realidade dos refugiados em Amsterdã. Kitty ao encontrar um grupo de refugiados e percebe que, embora o nome de Anne esteja em toda parte, a mensagem que pode ser transmitida através do diário foi esvaziada e, mesmo em tempos de relativa "paz", dos quais podem desfrutar algumas regiões no mundo, nem todos podem gozar de segurança e garantias de ter sua dignidade assegurada.

> A violência do global faz com que surjam mortos e refugiados como uma verdadeira guerra mundial. A paz a que o espírito de comércio força, não apenas expira como também é espacialmente limitada. A zona de bem-estar, sim, as ilhas de bem-estar como panópticos são circundadas de fronteiras, campos de refugiados e cenários de guerras. (HAN, 2022, p. 33.)

Kitty assume um compromisso de lutar pela segurança, principalmente das crianças em situação de vulnerabilidade. Logo após saber que Anne e sua família foram assassinados, Kitty rouba o diário e ameaça queimá-lo caso as famílias de refugiados sejam expulsas de Amsterdã, como retratado na figura 6. É notório o teor da denúncia contra as violações dos direitos humanos contida na obra. A utilização da história de uma personagem fictícia como Awa, que foge de seu país, o Mali, para tentar reconstruir sua vida juntamente com sua família, em busca de abrigo e segurança, tem um significado pujante, pois pode ser facilmente correlacionado com as histórias de vida de diversas famílias que tentam migrar de seus países, e acabam esbarrando em questões muito maiores como a xenofobia e o racismo.

Figura 12: Kitty e Awa, Kitty ameaça queimar o diário caso as famílias de refugiados sejam deportadas.

Fonte: FOLMAN, Ari; GUBERMAN, Lena, 2023, p. 142.

Ao abordar essas temáticas sensíveis, fica evidenciada a preocupação dos autores em romper com uma visão eurocêntrica que versa sobre as abordagens mais tradicionais em relação a história do Holocausto e de construir um diálogo com outros traumas contemporâneos. Tendo em vista que os constantes debates sobre a História da Shoá e os usos recorrentes dos passados traumáticos, demonstram que mesmo após o fim do evento histórico, as experiências vivenciadas são transmitidas às gerações seguintes e ressignificadas. Mostrando a importância de construirmos diálogos mais amplos sobre as questões que envolvem as opressões sociais, as perseguições políticas e religiosas e a emergência da expansão dos discursos fascistas em diferentes partes do mundo.

Segundo Hannah Arendt, em seu célebre texto *"Nós, os refugiados"*, os refugiados são em geral pessoas obrigadas a procurar refúgio, devido a algum ato, ou transgressões políticas, cometidas em seu país. Porém a maioria das pessoas que migram para outros países, em geral, não cometeram nenhum ato de rebeldia ou têm opiniões políticas "radicais". Em sua maioria, são pessoas forçadas a abandonar suas referências cotidianas, seus bens materiais e simbólicos, vivenciando uma experiência de ruptura profunda, muitas vezes com as suas próprias identidades. Tudo que lhe parecia familiar é deixado para trás, isso gera uma experiência de rompimento profundo com o mundo que o cerca. Seja em busca de melhores condições econômicas ou por situações de guerras, as pessoas

chegam em novos países em busca de ajuda e acolhimento, e muitas vezes são submetidas a situações tão terríveis quanto as que vivenciaram em seu país de origem, situações como essas são tão atuais agora, quanto foram durante as décadas que antecederam a Segunda Guerra. Assim como a família de Anne, foi obrigada a migrar em virtude das perseguições nazistas, milhares de judeus buscaram abrigos em diferentes partes do mundo. Ao serem forçados a saírem de seus países, perde-se não somente um espaço geográfico, mas também, como disse Arendt, “a familiaridade da vida cotidiana”, sua língua, sua profissão, seus familiares e amigos, que muitas vezes, também são compelidos a partir para diferentes lugares, despedaçando para sempre com os laços com a sua vida anterior.

A questão dos refugiados é uma temática transnacional, pois representa a realidade de milhares de pessoas em diferentes partes do mundo. Segundo dados da ACNUR, a agência da ONU para refugiados, cerca de 114 milhões de pessoas em todo o mundo foram forçadas a deixar seus países até setembro de 2023. Em torno de 108,4 milhões de pessoas são deslocadas à força em todo o mundo, entre elas estão 36,4 milhões de refugiados. Há também 4,4 milhões de apátridas, pessoas a quem foi negada a nacionalidade e que não têm acesso a direitos básicos como educação, saúde, emprego e liberdade de movimento. As crianças representam 30% da população mundial, e atualmente são 40% de todas as pessoas deslocadas à força.[31] A diferença entre refugiados e migrantes está diretamente ligada às motivações que levaram as pessoas a deixarem o seu país. São consideradas refugiadas pessoas que fogem por medo de perseguições religiosas, opinião política ou orientação sexual. Os migrantes, por sua vez, são pessoas que abandonam seus países em busca de melhores condições econômicas. Em ambos os casos, esses indivíduos não são protegidos automaticamente pelas organizações internacionais e, em sua maioria, passam a vivenciar situações de vulnerabilidade, arriscando suas vidas em perigosas travessias por diferentes rotas de fuga.

Ao explorar a complexa interseção entre História, memória e as expressões artísticas presentes nas *Graphic novels* que abordam a vida e o legado de Anne

---

[31] Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugiados/#:~:text=108%2C4%20milh%C3%B5es%20de%20pessoas,perturbaram%20gravemente%20a%20ordem%20p%C3%BAblica. Acesso em: 23 de jun. de 2024

Frank, buscamos, neste capitulo, aprofundar as diversas maneiras pelas quais o Holocausto tem sido representado por meio das histórias em quadrinhos. Compreender a experiência singular de Anne Frank e, por extensão, a narrativa coletiva da Shoá, revela-se fundamental para a construção de uma memória histórica que compreenda a relação intrínseca entre a história do Holocausto, a ascensão progressiva dos discursos fascistas.

Quando abordamos história como Anne em sala de aula, é necessário estabelecer diálogos com a questão da universalização da história da Shoá, e como podemos abrir caminhos para a construção de discussões muito mais amplas, sobre os crimes cometidos contra a humanidade e os genocídios contemporâneos, dialogando com os contextos de violência que perduram e que muitas vezes são invisibilizados cotidianamente. O Ensino de História tem, sobretudo, um imperativo de construção de uma responsabilidade social e está diretamente ligado ao campo da ação de combate a todas as formas de barbárie, como o racismo, a xenofobia, a homofobia e o antissemitismo.

2.3. OS USOS DIDÁTICOS DAS HQS NAS AULAS DE HISTÓRIA.

As HQs, assim como qualquer outro recurso didático utilizado nas aulas de história, demandam o desenvolvimento de procedimentos metodológicos para construção das atividades de leitura e interpretação das obras na aula de história, principalmente quando abordamos temáticas sensíveis. Assim como os filmes, quando falamos no capítulo anterior sobre a educação do olhar para além da ilustração, as histórias em quadrinhos têm especificidades particulares. Em seu texto *"Os quadrinhos na aula de história"*, Túlio Vilela fala sobre os cuidados quanto ao planejamento para a utilização das HQs como recurso pedagógico. Ele afirma que os quadrinhos podem ser usados para abordar conceitos históricos importantes, como, por exemplo: a noção de tempo e os diferentes pontos de vista de narrativa de um mesmo fato histórico. Para ele, algumas questões podem ser abordadas como ponto de partida para desenvolver os procedimentos de leitura das HQs de forma geral.

a. Quem é (são) o (s) autores?

Essa questão torna-se pertinente, pois diversos autores possuem razões pessoais para desenvolver ou para aceitarem participar de determinados projetos.

No caso das obras analisadas, o próprio Ari Folman, menciona suas próprias questões em relação à temática do Holocausto, em sua obra mais conhecida e premiada *Valsa com Bashi* (2008), que também foi adaptada para os quadrinhos e teve como diretor de arte e ilustrador David Polonsky. Ele retrata a busca do autor em superar sua amnésia sobre fatos traumáticos vividos durante a Guerra do Líbano (1982). Nesta obra, Folman busca fazer uma reconstrução dos fatos, e procura por ajuda de outras pessoas que também vivenciaram a mesma tragédia para tentar recuperar a memória. A HQ apresenta imagens fortes, embora seja ilustrada, no desfecho da história, fotografias perturbadoras do massacre ocorrido no Líbano são apresentadas, confrontando os leitores sobre os horrores da guerra. O fato de Folman ser filho de sobreviventes do Holocausto e ter crescido dentro de um contexto de guerra, certamente é um fato significativo para buscar entender a história de Anne e transmiti-la por meios particularmente únicos.

b. Quando e onde foi produzida?

Existem diferenças estéticas referentes à produção dos quadrinhos, que podem variar em relação ao estilo artístico, dependendo do lugar onde foi desenvolvida, e aos diferentes tipos de traços de cada desenhista ou estúdio de produção. Os mangás, por exemplo, são as histórias em quadrinhos originárias do Japão, eles têm um estilo completamente diferente das HQs produzidas em outras partes do mundo, possuindo uma forma de leitura específica. Um bom exemplo dessas produções é a história de *Gen: Pés Descalços*, que embora não aborde a temática da Shoá, apresenta um tema correlato, pois narra os horrores na Segunda Guerra após uso das bombas atômicas nas cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki em 1945, a história é contada sob a perspectiva de vida de um garoto, que perde sua mãe durante a explosão, como pode ser observada na figura 7. As *Graphic novels* sobre o diário também têm uma estética própria, tornando os elementos visuais das narrativas desenvolvidos por Lena Guberman e David Polonsky, ímpares. “Há diferenças visíveis entre os quadrinhos produzidos na Europa, nos Estados Unidos, e no Japão; quanto ao estilo, linguagem, gênero, mercado, forma de publicação (em jornal, revista, livro etc.).” (VILELA, 2022, p. 113). Todos esses fatores podem ser analisados em sala de aula.

Figura 13: Gen Pés Descalços volume 1. Hibakusha logo depois da bomba

Fonte: NAKAZAWA, Keiji, 2011, p. 271

c. Por quem fala?

Em geral, as histórias em quadrinhos que ganharam destaque e alcançaram uma grande popularidade são pensadas como passatempo recreativo da indústria do entretenimento, porém isso não impede que elas incorporem e disseminem diferentes formas de pensar a sociedade, visões ideológicas e políticas. No caso de *"Onde está Anne Frank?" e do* "*O diário de Anne Frank em quadrinhos*", ambos foram encomendados por *Anne Frank Fonds*. Segundo o site da própria organização[32] em 1963, Otto Frank fundou a Fundação Anne Frank, em nome de sua filha. Ele nomeou a organização como seus herdeiros e legou todos os direitos autorais em seu testamento. A missão da fundação é representar o patrimônio e a família Frank e disponibilizar ao público o diário de Anne Frank e outras obras. Todos os *royalties* das obras de Anne Frank vão para projetos educacionais. Assim, é justo considerar os fins educativos das obras, que buscam transmitir a história de Anne às novas gerações. Porém, isso não elimina as questões comerciais, nem as disputas pelos direitos autorais do diário.

[32] ANNE FRANK FONDS. Disponível em: https://www.annefrank.ch/de/q-and-a Acesso em: 20 de jun. de 2024.

d. A quem se destina?

Para conhecer o público-alvo das histórias em quadrinhos é necessário a construção de uma extensa pesquisa de campo, em via de regra, poderíamos dizer que são destinadas ao público infantojuvenil, porém cada vez mais esses estereótipos vêm sendo desconstruídos gradativamente, atualmente a leitura das HQs têm se popularizado atendendo a um público cada vez mais diversificado. As duas obras analisadas têm um evidente didatismo, tendo em vista que buscam alcançar o público de crianças e adolescentes. Mesmo assim, a utilização da história de Anne em quadrinhos nas escolas já passou por embargos, chegando a ter seu uso didático censurado. Dois casos recentes podem ser citados como exemplos: o primeiro ocorreu em uma escola em Vitória, aqui no Brasil, onde o uso da versão em quadrinhos do diário foi considerado inapropriado para os alunos do 7º ano que, em geral, têm 12 anos.[33] O pai de um dos alunos julgou alguns trechos com conteúdo ligado à sexualidade inadequados para a faixa-etária do seu filho. No segundo caso, em uma escola dos Estados Unidos, a professora foi afastada de suas atividades por ler com os alunos a edição em quadrinhos do diário, adjetivados como “trechos picantes” e inapropriados para crianças e adolescentes.[34]

Compreender o processo de descoberta do próprio corpo é parte fundamental do desenvolvimento e amadurecimento dos adolescentes, utilizar o diário para construir debates saudáveis, responsáveis e sensíveis sobre a puberdade é um caminho possível, a erotização da escrita de Anne, diz muito mais sobre o processo de deturpação da história da jovem, do que necessariamente sobre a obra escrita por ela. Cabe ressaltar que Otto também tentou censurar parte da escrita de Anne, nas quais ela falava das descobertas de seu corpo, dentre outros assuntos. Porém, no ano de 1991, a versão do diário editada por Mirjam Pressler, foi publicada com o texto completo, é com base nessa nova versão que o diário em quadrinho foi produzido. Na figura 8 pode ser observado a adaptação de um dos diálogos entre Peter e Anne, onde eles falam sobre os nomes dos órgãos genitais. É importante

---

[33]Versão em quadrinhos de O Diário de Anne Frank causa polêmica em escola de Vitória.G1. 29 de mar. de 2018. Disponível em: https://g1.globo.com/es/espirito-santo/noticia/versao-em-quadrinhos-de-o-diario-de-anne-frank-causa-polemica-em-escola-de-vitoria.ghtml. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

[34] Professora é afastada por ler adaptação de 'O Diário de Anne Frank' para os alunos. Noticias R7. 27 de set. de 2023. https://noticias.r7.com/educacao/professora-nos-eua-e-demitida-por-ler-trecho-de-livro-de-diario-de-anne-frank-para-alunos-26092023. Acesso em: 20 de jun. de 2024.

salientar que o diário de Anne compreende a um relato privado, de foro íntimo, a própria Anne começa a editá-lo quando pensa em publicar, infelizmente ela não termina a edição.

Figura 14: página 103 da *graphic novels "O diário de Anne Frank".*

Fonte: FOLMAN, Ari; POLONSKY, David, 2017.

e. Qual a finalidade?

Para além do entretenimento, os quadrinhos podem ter um teor crítico, reflexivo e informativo. Hoje indiscutivelmente, as HQs conquistaram o *status* de arte e contém elementos que permitem construir uma análise crítica sobre diversos aspectos sociais. Além de serem utilizadas para contar histórias de vida, na construção de biografias, que podem ser usadas no Ensino de História para apresentar diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto.

> A maioria das histórias em quadrinhos faz parte da chamada "indústria do entretenimento". Foram publicadas com fins comerciais, portanto. Mas isso não impede que uma história em quadrinhos seja uma obra de arte, ou que tenha pretensões intelectuais (VILELA, 2022, p. 115).

A recente publicação da biografia em quadrinhos da poetisa, jornalista, correspondente de guerra e anteriormente membro da Resistência francesa, Madeleine Riffaud, demonstra que a popularidade das histórias em quadrinhos pode ir além do lazer. *Madeleine, resistente: 1. A rosa engatilhada,* conta a primeira parte da história de Madeleine, com o roteiro de Jean-David Morvan e às ilustrações espetaculares de Dominique Bertail, em aquarelas em tons de azul, apresenta de

forma brilhante as memórias de Madeleine Riffaud. História em quadrinhos como essas abrem caminhos para debates sobre a intrínseca relação entre a história e a memória, e como ocorre a seleção dos testemunhos ouvidos atualmente. “A memória está sempre conjugada no presente, o que determina as suas modalidades: a seleção dos acontecimentos cujo a recordação que deve ser preservada (e as testemunhas que devem ser ouvidas), a sua interpretação, as suas ‘lições’, etc.” (TRAVERSO, 2011, p. 18).

As *Graphic novels* que narram a história de Anne Frank proporcionam uma abordagem única e acessível para o ensino da Shoá. Elas transcendem as limitações do texto tradicional, incorporando elementos visuais que estimulam a empatia e a compreensão emocional. A simbiose entre imagem e palavra cria um poderoso meio de comunicação, permitindo que os leitores de diversas idades e origens absorvam a complexidade e a gravidade do Holocausto de maneira impactante. Ao analisar obras específicas, é possível observar a multiplicidade de perspectivas e estilos artísticos empregados pelos criadores de *Graphic novels* para representar a vida e o sofrimento dos judeus durante a Shoá. Desde abordagens mais realistas até estilizações expressivas, cada obra carrega consigo uma interpretação única, oferecendo uma variedade de caminhos para a compreensão da tragédia histórica. Essa diversidade não apenas enriquece a representação visual, mas também destaca a necessidade de um diálogo constante sobre como as narrativas do Holocausto são moldadas e transmitidas.

A presença contínua das narrativas de Anne Frank no cenário das *Graphic novels* reflete a persistência de seu testemunho e a universalidade das questões éticas e humanas levantadas pelo Holocausto. Através das lentes das HQs, as memórias de Anne Frank continuam a ecoar, desafiando diversas gerações a refletirem sobre os horrores do passado. “[...] mas devemos lembrar que as coisas modestas e humildes da terra podem ser mais instrutivas do que as grandes e imponentes [...] (LACAPRA, 2005, p. 32). O relato pessoal de uma adolescente representa hoje uma das principais fontes históricas sobre o Holocausto e os horrores da Guerra, partindo desse princípio é possível compreender que o Ensino de História da Shoá pode ser abordado por meios relativamente simples para abordar questões extremamente complexas e sensíveis. Quando utilizamos as HQs em sala de aula, podemos desenvolver estratégias que conectem as crianças e adolescentes com histórias pessoais.

Embora pareça óbvia que a construção da memória da Shoá devesse está centrada nas vítimas em suas histórias pessoais, isso nem sempre foi assim, durante muito tempo as vítimas foram reduzidas a um número frio de “seis milhões”, que contribuiu para estabelecer uma massificação numérica. Dentro desse trabalho foram selecionados materiais para a construção de uma proposta educativa focada nos relatos das vítimas e suas histórias de vida. Os nazistas empreenderam uma grande campanha para desumanizar as vítimas da Shoá. Porém, novos paradigmas foram construídos focando em dar um nome para cada indivíduo envolvido na tragédia, personificando cada um deles.

Assim, podemos dizer que esse trabalho não está focado em compreender fatos históricos isoladamente, mas, além disso, tivemos em vista analisar como ensiná-los e transmiti-los às novas gerações. Deste modo, a relação com o campo da Didática da História, que abordaremos no próximo capítulo, nos ajuda a pensar muito mais na forma pela qual ensinamos e como os alunos aprendem a História, do que necessariamente sobre os conteúdos abordados. Segundo Bodo von Borries, historiador alemão, em seu texto “*Lidando com história difíceis” “a* história só é aprendida eficazmente sob três condições dadas: se novas percepções podem ser ligadas com as antigas, se elas estiverem conectadas a emoção, negativas ou positivas — e se é relevante na vida.” (BORRIES, 2016, p. 32.)

Partindo desse pressuposto, podemos compreender que o relato de Anne, e as histórias de vida podem ser uma ferramenta eficaz para a abordagem não somente de Shoá, mas para diversas temáticas socialmente vivas, pois podem construir vínculos com as emoções dos alunos, desenvolvendo uma autoidentificação, além de conceber pontes entre o passado e o presente, problematizando os eventos traumáticos para além da cristalização recorrentes. Temáticas como essas nos desafiam a pensar não somente sobre o passado, mas sobre qual futuro queremos construir e como as nossas ações no presente têm impacto sobre as nossas vidas e o mundo que compartilhamos.

> [...] o ensino de história participa do trabalho socializado da escola, tirando o sujeito do egocentrismo e introduzindo-o na vida pública, com o que nos confrontamos com o individualismo e o esvaziamento do espaço público que vivenciamos. [...] a coletividade é uma tarefa comum que transcende a tolerância e demanda trabalho comum: assumir a responsabilidade pelos outros como forma de construir proteção para si mesmo. (CERRI, 2011, p. 113)

Em tempos de crescimento da intolerância e da indiferença, é fundamental elaborar estratégias para o Ensino de História voltado para construção de valores democráticos, de respeito às diferenças e de valorização da vida de todos os indivíduos, que superem as aspirações egoístas, buscando a construção de diálogos para uma coexistência pacífica e de respeito mútuo, entre todos os povos.

3. DIDÁTICA DA HISTÓRIA: ENSINO DE HISTÓRIA E TRAUMAS COLETIVOS.

Atualmente, no Brasil, encontramos uma vasta produção no campo da Didática da História. Esse crescimento tanto quantitativamente quanto qualitativamente estimula cada vez mais produções dedicadas à pesquisa sobre o Ensino da História com novas abordagens centradas no contexto brasileiro. Segundo Rüsen, "[...] a história como uma matéria a ser ensinada e aprendida tem de passar por um exame didático referente à sua aplicabilidade de orientar para a vida" (2010, p. 36). Assim, o autor argumenta veementemente sobre a utilidade do Ensino de História voltado às questões da vida prática. Aprender história deve servir como orientação no tempo, por isso, requer uma abordagem específica teórica e metodológica. Diversos autores brasileiros têm voltado sua atenção aos estudos da Didática da História, em sua maioria, influenciados pelas obras do autor alemão Rüsen.

Ao empregar as perspectivas da Didática da História alemã, é importante considerar as produções nacionais no campo da Educação Histórica, professores como Saddi, Cerri, Schmidt e Martins, dentre outros autores, têm desenvolvido pesquisas significativas nesse campo de estudo. Embora a Didática da História (*Geschichtsdidaktik)* seja um campo epistemológico vasto e complexo, que abrange uma variedade de autores com diferentes concepções, a tradução dos livros de Rüsen foi fundamental para expandir esse conhecimento no Brasil e ajudar a responder a questões específicas no âmbito no Ensino de História.

A Didática da História, segundo Klaus Bergmann, "[...] é a disciplina científica que investiga e expõe sistematicamente os processos de ensino e aprendizagem, processos de formação e autoformação de indivíduos, grupos e sociedades a partir da e pela História" (BERGMANN, 1990, p.30). Partindo desse princípio, podemos compreendê-la como uma disciplina que visa refletir sobre o ensino e a aprendizagem da História, além da sua fundamentação teórica e prática, investigando o significado geral da circulação do conhecimento histórico por meio da práxis social. Partindo desse pressuposto, a *Geschichtsdidaktik* traz uma perspectiva mais abrangente de análise do conhecimento histórico, abordando conceitos fundamentais, como o de Cultura Histórica, de Consciência Histórica e da Aprendizagem Histórica.

Segundo o pesquisador Rafael Saddi (2014), embora aqui, no Brasil, as teorias de Rüsen tenham ganhado um grande destaque, diversos autores que não foram traduzidos para o português são muito reconhecidos na Alemanha como fundadores da *Neu Geschichtsdidaktik.* “[...] a didática da história alemã tem sido apropriada no Brasil. Nossa hipótese é que essa apropriação implica em um processo de ressignificação” (SADDI, 2014, p. 135). Essa teoria espalhou-se e deu fôlego a diversas pesquisas que rompem com a compreensão simplista da didática, pensada tradicionalmente como um “conjunto de técnicas pedagógicas” que traduz o conhecimento “científico” produzido na academia em um conhecimento escolar a ser ensinado pelos professores. Compreendendo que o professor não faz uma “transposição didática” ou simplesmente transforma o saber acadêmico em um conhecimento escolar “simplificado”, segundo o professor Cerri:

> O professor de história definitivamente não é um tradutor de conhecimento erudito para o conhecimento escolar, um simplificador de conteúdo. É, sim, um intelectual capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo — inclusive o seu próprio — e de assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na história (CERRI, 2011, p. 18).

Essa mudança de paradigma iniciou na Alemanha nos anos 60 e 70, quando os historiadores passaram a ser confrontados sobre qual é a função social do conhecimento histórico para a vida prática, sendo obrigados a repensar a relação da história com a orientação existencial e sua articulação com a educação (RÜSEN, 2010). Assim, Rüsen desenvolveu conceitos de suma importância para compreender o valor educativo das análises voltadas sobre o desenvolvimento da Consciência e da Cultura Histórica.

Após a Segunda Guerra Mundial, grandes transformações ocorreram no cenário mundial. O conflito que abalou drasticamente a história da humanidade deixou resquício catastrófico especificamente para a Alemanha, que foi duplamente derrotada. Havia uma grande necessidade de encontrar maneiras de lidar com seu passado traumático e os desdobramentos históricos. Dentro desse contexto, o caso alemão pode servir como exemplo para diversos países sobre como lidar com suas próprias querelas e aborda traumas da história do tempo presente (CARDOSO, 2019).

Certamente, as traduções das obras de Rüsen *Didática da História: Razão histórica* (2001), *Reconstrução do passado* (2007) e *História viva* (2007), realizadas inicialmente pelo professor Estevão Rezende Martins, abriram caminhos para

ampliação das pesquisas em Didática de História no Brasil. Entretanto, deve-se ressaltar que não se trata de fazer uma cópia das teorias alemãs, mas de usá-las como referencial teórico para a construção de soluções e análises das problemáticas que envolvem o campo do Ensino de História no Brasil.

Em suma, as pesquisas em Didática da História ampliaram a compreensão sobre as diversas formas teóricas e metodológicas do Ensino da História nas escolas e para além delas, pois analisa também os diferentes espaços de circulação dos conhecimentos históricos e os diálogos que podemos estabelecer entre o Ensino de História e as questões da vida prática dos estudantes.

Dentre os muitos conceitos que perpassam o campo de análise da Didática da História, a construção e o desenvolvimento da Consciência Histórica ocupam um lugar de destaque, segundo Saddi (2014, p.135), embora o conceito de Consciência Histórica não tenha sido elaborado necessariamente por Rüsen, foi abordado por ele de forma mais profunda. Os professores Bonete e Szlachta (2021) ressaltam que, embora não existam consensos sobre a concepção de Consciência Histórica, atualmente, ela é compreendida como universal e antropológica, partindo do pressuposto de que cada ser humano é dotado da habilidade de pensar temporalmente sua existência, articulando intencionalmente suas ações no tempo e no espaço.

Deste modo, a Consciência Histórica não está restrita apenas aos seres humanos de um determinado espaço geográfico ou de um tempo histórico específico, está relacionada diretamente à forma como todos os seres humanos interpretam o mundo em que vivem e articulam seus projetos de futuro, compreendendo o tempo como experiência e como intenção (BONETE; SZLACHTA, 2021). “[...] Se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001 p. 57).

Assim, podemos compreender que a construção da análise do conhecimento histórico não deve estar restrita apenas ao espaço escolar, contudo, devemos analisar como os estudantes elaboram, ao entrarem em salas de aulas, o pensamento histórico no meio social no qual estão inseridos. De acordo com Cerri, esse campo epistemológico — referente à Didática da História — proporciona um amplo espaço de pesquisas, e não apenas aquelas concebidas para e a partir das

escolas, abre um leque muito maior às reflexões sobre o Ensino de História e a aprendizagem histórica, além do que é ensinado nos currículos escolares, mas também na utilização didática de programas de TV, filmes, revistas, histórias em quadrinhos, etc. (CERRI, 2011, p. 52).

Partindo do princípio de que o Ensino de História aborda as experiências sociais ao longo tempo e espaço, entendendo que existe uma relação entre o passado, o presente e o futuro que desejamos — embora tenhamos pouco, ou quase nenhum controle sobre o futuro — podemos projetá-lo com esperança em dias melhores. Assim, analisar as possíveis abordagens de temas sensíveis nas aulas de história representa uma questão de suma importância, pois parte do esforço para investigar como os professores e alunos lidam com temáticas dolorosas como genocídios, guerras, chacinas, massacres, dentre outras violações dos direitos humanos que não podem ser simplesmente ignoradas ou naturalizadas no ambiente escolar. Cada parte dessa pesquisa teve em vista desenvolver abordagens concretas para o Ensino de História da Shoá, bem como a compreensão da ascensão dos governos fascistas e os horrores da guerra como temáticas indissociáveis. Nessa perspectiva, estudar esses passados traumáticos tem como base não somente a interpretação dos fatos, mas a construção de uma orientação temporal.

Dentro desse contexto, o ensino de História do Holocausto é um tema fundamental para a História no tempo presente, constituindo-se como um dos centros de gravidade para a mudança de perspectiva da Didática da história alemã, que precisou lidar com seu passado traumático, vivenciando uma crise no Ensino de história: “[...] a história e o ensino de história não eram capazes de responder às carências de orientação da sociedade alemã pós-guerra, perdendo em importância social” (SADDI, 2014, p. 136). Segundo Saddi, o sociólogo Norbert Elias (1997) destacou o conflito geracional da juventude que cresceu no contexto da derrota alemã, com seu território ocupado e dividido. “Crescida no pós-guerra, por um lado, ela não havia participado da experiência do nazismo, mas por outro, acabava inviavelmente por ser culpada pelo Holocausto” (SADDI, 2014, p. 136). Embora ninguém seja culpado pelos erros cometidos por seus antepassados, os indivíduos não estão separados da culpa, do trauma, da vergonha, nem do luto que as gerações passadas transmitem às atuais.

Segundo Schurster e Araújo (2022), o campo disciplinar do ensino de história dos traumas coletivos, temas “sensíveis” e “difíceis” é relativamente novo e possui uma grande diversidade de análise, mantendo uma relação intrínseca entre a história e a psicanálise. Para o historiador Bodo von Borries (2011), as *“burdening historys”,* histórias pesadas, são particularmente difíceis de serem ensinadas, pois estão ligadas a experiências dolorosas como a culpa e a vergonha, a exemplo do Holocausto e os crimes cometidos pelos nazistas durante a Segunda Guerra, exigindo muito mais que uma abordagem factual.

> Aprender ou compreender história não é somente um processo cognitivo, mas também uma questão de emoções, estética e julgamentos morais. (...) Conectar certos pequenos pedaços do passado (alguns chamados fatos) pode ser importante, mas não é suficiente. A questão é: como dar uma versão geral, válida e consonante da narrativa histórica e como lidar com os efeitos para o presente (BORRIES, 2016, p. 35 - 35).

A construção das propostas de atividades deste capítulo visa desenvolver abordagens para o ensino dos eventos traumáticos nas aulas de história, particularmente referente a Shoá, tendo em vista os crescentes desafios para pesquisadores e professores. Além disso, compreender os fatos traumáticos, desenvolver formas para ensiná-los e transmiti-los às novas gerações, mediante a constante batalha de narrativas históricas que circulam em diferentes espaços midiáticos e reverberam no Ensino de História, por vezes, gerando grandes tensões em sala de aula.

Diante do exposto, o ensino de temas sensíveis vai muito além da abordagem de fatos isolados, tal ação por si só não é suficiente. A questão crucial é como apresentar uma narrativa histórica que seja abrangente, válida e coerente, e como lidar com suas implicações no presente. Desta forma, a presente sequência didática parte do princípio de que os alunos devem desenvolver uma compreensão histórica não somente sobre o Holocausto, mas também sobre os genocídios que seguem em curso, reconhecendo as características desses eventos históricos em seu cotidiano.

3.1. PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM ENSINO DE HISTÓRIA DA SHOÁ

O processo de construção da presente sequência didática está centrado em analisar e selecionar imagens, fotografias, filmes, documentários, séries de TV, *websérie* e HQs que abordam a história de Anne Frank e sua família, tratando cada material como objetos de investigação com ênfase em seu potencial para o Ensino

de História da Shoá. Para tal proposta, foram seguidos os seguintes percursos metodológicos:

a. Selecionar e analisar as diferentes adaptações sobre a História de Anne Frank disponíveis em *sites*, no *youtube* e nas plataformas de *streaming*. Os materiais selecionados foram, em sua maioria, produzidos e aprovados pela Anne Frank Fonds e a Anne Frank House;
b. Desenvolver os roteiros com apontamentos para a utilização do material selecionado em sala de aula, salientando a importância de que os conteúdos escolhidos devem ser adequados para a faixa-etária e os contextos sociais dos alunos, tendo em vista que qualquer proposta didática de ensino deve encontrar sentido na vida prática dos estudantes;
c. Construir atividades que estimulem os alunos a desenvolver sua própria narrativa histórica. “Narrar é, pois, ‘um procedimento mental’ que articula ‘interpretação do passado com um entendimento do presente e as expectativas de futuro’” (FREITAS, 2019, p. 174). O ponto principal para utilizar a história de Anne como material didático perpassa pelo processo de autoidentificação dos adolescentes com uma narrativa histórica que, embora esteja temporalmente distante, é tão próxima dos dilemas que eles enfrentam na contemporaneidade, a exemplo: a dificuldade de diálogo com os adultos, os problemas de convivência familiares, o primeiro amor, as preocupações com o futuro; todos são impasses tão próprios desta fase. Partindo desse princípio, os estudantes podem, além de entender o diário como uma fonte histórica, perceberem o valor de suas próprias narrativas enquanto sujeitos históricos.

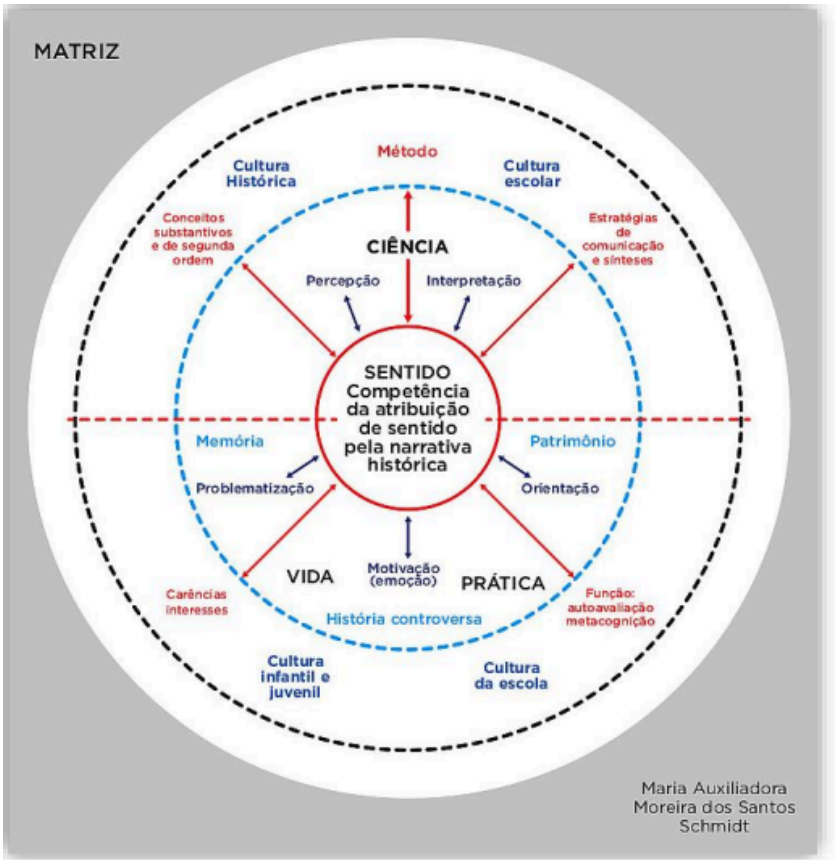
Segundo o professor Cerri, um dos principais aspectos do Ensino de História é o desenvolvimento da competência narrativa. Essa competência ocupa um valor educativo primordial e está subdividida em três categorias: a *competência da experiência*, a *competência da interpretação* e a *competência da orientação*. A primeira consiste em compreender o passado, fazendo uma distinção entre presente e o futuro, entendendo que não podemos modificá-lo, mas podemos interpretar o passado e narrá-lo de diferentes formas. Já a segunda, a competência da interpretação, está relacionada à forma pela qual os sujeitos atribuem significados aos eventos do passado, podendo, assim, construir seu próprio julgamento sobre os processos históricos. Por último, a competência da orientação compreende a

maneira com a qual os indivíduos utilizam o conhecimento histórico em suas próprias vidas, na construção e organização dos seus objetivos pessoais, pensando também nos rumos coletivos da sociedade na qual está inserido (CERRI: 2011, p. 123 e 124).

Nesse sentido, consideramos que a construção deste produto parte do pressuposto de que o Ensino de História deve estar voltado, principalmente, para o desenvolvimento do pensamento crítico de jovens e adolescentes e na construção de narrativas históricas desenvolvidas por eles. Como disse Isabel Barca, “eles precisam de exercitar um pensamento crítico, de aprender a selecionar respostas mais adequadas sobre real, passado e presente” (2001, p. 30). Partindo dos princípios de respeito às diferenças, e do exercício constante do diálogo, tão necessário para ensinar a convivência em sociedade de forma pacífica, salientando o potencial transformador que cada pessoa possui tanto em sua trajetória pessoal, quanto coletiva, mostrando que nós não estamos aprisionados a um destino, a realidade que vivenciamos em nosso presente é fruto de um processo historicamente construído. E “[...] portanto modificável, depende da ação humana, e que vale a pena agir da esfera coletiva [...]” (CERRI, 2011, p. 127).

A sequência didática foi elaborada segundo as metodologias da *“Aula Histórica”* e da “*Aula Oficina”*, desenvolvidas respectivamente pelas professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Isabel Barca. A *aula histórica* já integra as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (SCHMIDT, 2017, p. 69). Posteriormente, foi aprimorada no livro “*Didática construtivista da história*” (2020) que pode ser observada na figura 1. A proposta foi desenvolvida seguindo a referência da Matriz Didática da História de Rüsen e a ideia central é analisar novos caminhos para o Ensino de História, construindo metodologias para desenvolver a cognição histórica. “[...] Nas aulas de história, professores e alunos percorrem o caminho da relação presente, passado e futuro, reconstituindo-a e reconstruindo-a, desafiados pela possibilidade de produzir novas compreensões e novas narrativas históricas.” (SCHMIDT, 2020, p. 15).

Figura 15: Segunda Matriz da Aula Histórica de Maria Auxiliadora Schmidt.



Fonte: SCHMIDT, 2020, p. 135.

Na primeira matriz, a autora destaca cinco pontos principais para o desenvolvimento da aula de história (SCHMIDT, 2017):

1. A aula deve ser iniciada com uma investigação a respeito dos interesses e da carência dos alunos em sua consciência histórica, partindo do princípio de que todas as pessoas possuem consciência histórica, porém, é necessário construir uma orientação para a vida dando sentido à sua experiência temporal;
2. Cabe ao professor selecionar os conceitos que serão trabalhados em sala aula, partindo das carências e interesses dos alunos;
3. O professor deve sistematizar metodologicamente sua prática, levando os alunos a interpretar e problematizar diferentes tipos de fontes históricas em sala de aula;
4. Os alunos devem ser levados a construção de suas narrativas com base nas interpretações e problematizações;

5. A avaliação metacognitiva tem como objetivo fazer com que os sujeitos compreendam e percebam seu próprio processo de aprendizagem, atribuindo significado ao conhecimento adquirido e construindo suas narrativas.

Já na segunda matriz apresentada acima, na figura 1, novos elementos são incorporados à estrutura da aula histórica, seguindo as mesmas perspectivas de Jörn Rüsen, em que a aprendizagem histórica está diretamente ligada à relação entre a vida prática e a ciência da História. Foram acrescentadas na nova matriz as categorias de Cultura Infantil e Juvenil e a Cultura da Escola, diretamente ligadas à vida prática, também Cultura Histórica e Cultura escolar, ligadas à ciência da História. É a partir dessas categorias que são entrelaçados os conteúdos Memória, Patrimônio e *"História Controversa"* que ocupa um ponto central nas reflexões da autora, fundamentadas nas teorias de Bodo von Borries de*"burdening historys",* também ligados às emoções e a motivação.

O historiador alemão Bodo von Borries teve seu texto *"Coping with burdening history"* traduzido para o português em 2016. Desde então, é uma das grandes referências para o ensino do que ele denominou "*Burdening History*". Ele afirma que, para ocorrer uma aprendizagem eficaz da história, novos *insights* devem estar relacionados com antigos e as emoções, negativas ou positivas, devem estar presentes no processo educativo.

Porém, lidar com temáticas vergonhosas, como experiências traumáticas que envolvem injúrias, vergonhas e culpa tornam o processo muito mais difícil. Desta forma, a negação pode ocorrer como meio de fuga. Entretanto, segundo Borries, admitir e lidar com o luto pode ser um caminho possível para um processo de reconciliar-se com as histórias difíceis. "A solução produtiva inclui a admissão dos crimes cometidos; o manejo e refletir - e evitar - a tentação de negar ou esquecer: a rejeição a qualquer culpa pessoal, enquanto distanciar-se dos perpetradores e reconhecer a responsabilidade (liability)" (BORRIES, 2016, p. 35).

Ainda que as narrativas de grandes vitórias sejam aceitas mais facilmente, encontrar caminhos para trabalhar temáticas como a do Holocausto, entre outros crimes cometidos contra a humanidade, representa um desafio necessário para os professores de história, tendo em vista que histórias como essas podem afetar profundamente a construção da identidade de um povo e, muitas vezes, permanecem como *tabus* em sala de aula.

O ponto de partida para desenvolver a aula de história está voltado para as carências e o interesse dos estudantes, dialogando com o universo em que eles estão inseridos. Dentro do princípio, os alunos devem aprender a interpretar fontes, como agentes ativos dentro do desenvolvimento do processo educativo, para compreenderem os percursos que envolvem a construção do conhecimento histórico. Desta forma, a aula deixa de ser somente uma anunciação e passa a ser um momento de diálogo, em que tanto os professores quantos os alunos assumem um “estatuto narrativístico da ciência da história” (SCHMIDT, 2020, p. 132). Assim, a ideia primordial é elaborar caminhos para a construção de uma aprendizagem significativa em que todos os sujeitos estão inseridos no processo de ensino e aprendizagem da história. “Isto não significa que o objetivo é transformar os alunos em historiadores, mas contribuir para a formação do pensamento histórico e da consciência histórica” (SCHMIDT, 2020, p. 133).

Partindo de pressupostos semelhantes, podemos citar também a historiadora Isabel Barca (2004), que foi uma das precursoras no desenvolvimento de novas abordagens para o ensino de história. Pensando nas relações entre aprendizagem e a cognição histórica, ela desenvolveu o modelo da “Aula Oficina”. Em sua proposta, o processo de construção didática busca parte de três competências primordiais: 1. a interpretação de fontes históricas; 2. a compreensão e contextualização das situações humanas em diferentes tempos e espaços, buscando entender os diferentes contextos sociais; 3. a comunicação, expressando a compreensão e a interpretação das ações humanas, por diferentes meios de apresentar o que foi assimilado (BARCA, 2004).

Segundo Barca, o professor deve desenvolver o papel de investigador social, buscando interpretar o universo teórico no qual os estudantes estão envolvidos. “Aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos [...]” (BARCA, 2004, p. 132). Deste modo, os alunos são vistos como produtores de seus conhecimentos e todas as atividades desenvolvidas durante a aula são compreendidas como parte do processo avaliativo, como demonstra o quadro conceitual a seguir:

Figura 16. Modelo da aula-oficina

Paradigmas Educativos – modelo de aula-oficina	
Lógica	o aluno, agente de sua formação com idéias prévias e experiências diversas o professor, investigador social e organizador de atividades problematizadoras
Saber	modelo do saber multifacetado e a vários níveis: - senso comum, - ciência, - epistemologia
Estratégias e recursos	múltiplos recursos intervenientes aula-oficina
Avaliação	material produzido pelo aluno, testes e diálogos
Efeitos sociais	agentes sociais

Fonte: BARCA, 2004, p. 133.

Cabe destacar também que, como instrumento normativo, foram seguidas as habilidades e os conteúdos estabelecidos pela BNCC e o Currículo de Pernambuco, que seguem basicamente os mesmos parâmetros para o Ensino Básico nos Anos Finais do Ensino Fundamental[35]. Quanto ao Ensino Médio, os debates seguem em aberto em função da grande pressão dos segmentos da sociedade civil para revogação da Nova BNCC, que, basicamente, reduz de forma drástica a carga horária estabelecida para o Ensino de História, não cita em nenhum momento o Holocausto como conteúdo a ser abordado, referindo-se genericamente e de forma generalizante a temas como: “Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.”[36]. Embora o Holocausto conste como tema obrigatório de história somente para o 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental II, o roteiro apresentado pode ser utilizado com outras turmas dos anos finais, ou até mesmo do Ensino Médio. Passando por adaptações, o *Diário de Anne Frank* pode ser utilizado para diferentes abordagens e não somente para trabalhar uma temática específica.

O desenvolvimento da sequência didática ocorreu na Escola Soberano, situada no bairro de Cajueiro Seco, em Jaboatão dos Guararapes. A escola de rede

[35] BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental (História)** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
[36]BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

privada de Ensino, fundada no ano de 2020, atende a um público bastante diversificado dos bairros de Cajueiro Seco, Prazeres, Piedade, dentre outros. Atualmente, abrange os segmentos dos anos finais do Ensino Fundamental e funciona em dois turnos, manhã e tarde, com oito turmas do 6º ano ou 9º ano do Ensino Fundamental II.

Os anos finais do Ensino Fundamental incluem, geralmente, alunos com faixa etária entre 11 até os 14 anos. Investigar a cultura juvenil e as dinâmicas as quais envolvem a construção do conhecimento histórico entre os jovens e adolescentes é um processo que integrou a construção dessa pesquisa, tendo em vista que os padrões de comportamentos dos adolescentes podem variar significativamente em diferentes espaços, considerando regiões geográficas, contextos socioeconômicos, períodos históricos e também a forma de interação proposta por cada educador.

Compreender a construção de valores, interesses, estilos de vida, normas sociais e práticas culturais dos jovens é um processo extremamente complexo e perpassa pela formação da identidade pessoal e social dos jovens, bem como na maneira como eles interagem com o mundo ao seu redor. Cabe ao professor considerar a diversidade de alunos com os quais ele dialoga cotidianamente ao construir suas práticas pedagógicas.

3.2. O DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O Diário de Anne Frank como instrumento para o Ensino de História do Holocausto.

Existem diversas formas de explorar os usos didáticos do *Diário de Anne Frank*. A presente sequência didática aborda as múltiplas linguagens pelas quais a obra foi traduzida. Foram exploradas não somente as narrativas escritas por Anne, mas também as linguagens cinematográficas e as narrativas gráficas construídas por meio do diário. Dentro desse contexto, os estudantes percorreram caminhos de análises, focando tanto no processo de contextualização das obras, quanto nas características de um diário e sua importância como fonte histórica, como também nos desdobramentos e a repercussão do texto até os dias atuais. Uma das questões fundamentais é perceber como um diário de uma adolescente enclausurada durante a guerra pode revelar para os leitores, com detalhes tão viscerais, as realidades brutais do conflito bélico.

Como já foi abordado anteriormente, o texto de Anne foi adaptado para diversas linguagens a fim de alcançar diferentes públicos, em momentos históricos distintos. Traduzir um texto em outras linguagens é um processo dinâmico que permite a transformação de uma obra para se adequar a diferentes modos de expressão, como teatro, cinema, HQs, dentre outros. Como vimos, as adaptações permitem aos roteiristas a chamada licença poética. Embora o enredo original seja mantido como base, alguns elementos da história são modificados. Essa liberdade possibilita que as novas obras ressoem com o público de maneiras distintas ao longo das gerações, muitas vezes, incorporando novos temas ou perspectivas que não estavam presentes no texto original. Desta forma, a construção dessa sequência está voltada também para abordar temáticas contemporâneas, como veremos nos desenvolvimentos dos roteiros. Os estudantes foram desafiados a pensar sobre como podemos evitar que histórias como a de Anne ocorram atualmente.

Logo, esse tópico do capítulo está centrado muito mais na forma de abordagem do que, necessariamente, no conteúdo específico. Diversas pesquisas têm sido realizadas sobre a Educação Histórica e o desenvolvimento de um pensamento histórico, podemos citar como referência nesse campo de investigação: Peter Seixas, Pete Lee, Robert Thorp, Anders Persson, dentre outros. O que esses autores têm em comum é a busca por compreender o que caracteriza especificamente o Ensino de História das demais disciplinas escolares. No geral, podemos dizer que a resposta mais aceitável para essa questão é que o Ensino de História deve estar amparado em fontes para encontrar determinados padrões satisfatórios com explicações sobre os fatos históricos (THORP, R.; PERSSON, 2023, p. 12). Assim, visamos desenvolver um processo que levasse os alunos à construção de uma análise crítica de todas as fontes que foram estudadas.

Embora a educação histórica não esteja focada necessariamente em divulgar determinadas narrativas, estando voltada muito mais para os processos metodológicos por meios dos quais as narrativas históricas são construídas, aqui desenvolvemos os procedimentos de investigação voltadas, especificamente, para o diário de Anne e o contexto histórico da Shoá. Construímos uma sequência didática para levar os alunos a examinarem, criticamente, o diário enquanto fonte e construírem suas próprias narrativas por meio de suas interpretações. O modo como eles compreendem o passado podem dar sentido para isso em suas vidas. Buscar

esta orientação temporal, e percebê-las nas narrativas dos estudantes, não é uma tarefa fácil, tão pouco simplista, perpassa por análises qualitativas extremamente complexas, pois, embora cada estudante carregue consigo uma noção temporal e construa suas próprias interpretações, cabe ao professor, muitas vezes, confrontar essas noções previamente adquiridas.

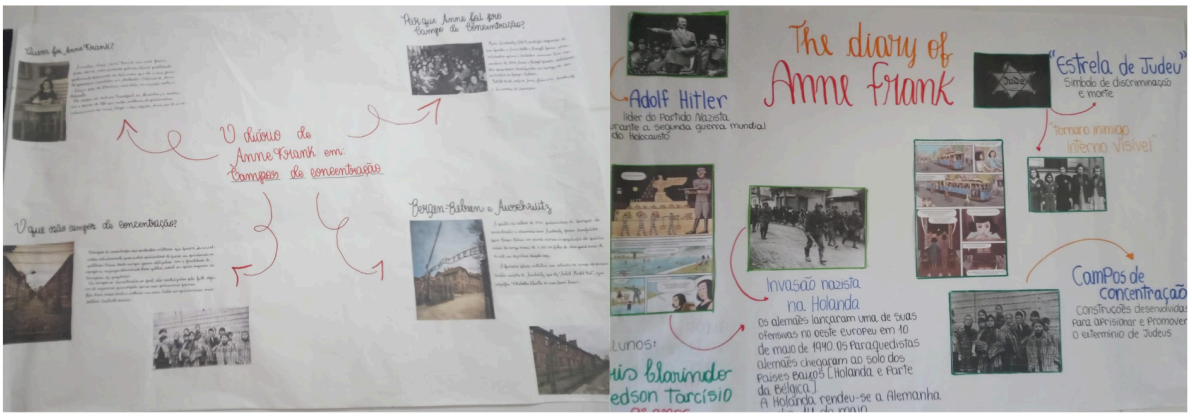
Desta forma, podemos dizer que a educação histórica se preocupa em instruir os alunos com as competências históricas de pensar como o conhecimento histórico é construído, mostrando os caminhos sérios, responsáveis e éticos, percorridos pelos professores e pesquisadores no desenvolvimento de suas investigações históricas. Esses procedimentos vão muito além do processo de memorização e internalização de fatos históricos específicos e perpassam pela construção de um pensamento histórico. Assim, expomos como ocorreu a formulação das aulas planejadas. Foram programadas cinco aulas geminadas com o tema: *"Diário de Anne Frank como instrumento para o Ensino de História do Holocausto"*, algumas foram reorganizadas no desenvolvimento da sequência didática.

Na primeira aula, buscamos, por meio de perguntas diretas e objetivas, compreender quais os conhecimentos prévios dos alunos em relação à história de Anne Frank e do Holocausto. Os estudantes demonstraram grande curiosidade e entusiasmo com a temática, embora poucos conhecessem a história de Anne e o que foi o Holocausto. Continuamos os diálogos, analisando, inicialmente, o nível de familiaridade dos alunos com a temática proposta. Temas como o Holocausto e a Segunda Guerra, em virtude da abundância de narrativas encontradas nas mídias, suscitam um grande interesse nos alunos. Entretanto, como já foi falado anteriormente, esse excesso de conteúdos, sem que ocorra uma filtragem antecipada, pode gerar grandes problemas na percepção dos alunos sobre um contexto extremamente complexo. É importante salientar que qualquer material levado para sala de aula deve ser antecipadamente analisado pelo professor. Logo em seguida, partimos para o processo de contextualização da temática do Holocausto, destacando os aspectos históricos e políticos que caracterizaram genocídio dos judeus. Para isso, utilizamos a linha do tempo disponível no site do Centro Anne Frank Educação[37], que oferece informações e fotografias úteis como recursos didáticos.

[37] Disponível em: <https://ipbrasil.org/centroannefrankeducacao/linha-tempo-anne-frank.html> Acesso em: 05 de abril de 2023.

Utilizar linhas do tempo como recurso didático pode ser extremamente proveitoso, ainda mais quando acompanhado de recursos visuais, que podem ser explorados e debatidos em sala. Evidentemente, é importante que os estudantes compreendam as diferenças entre o passado e o presente, percebendo que o tempo não funciona linearmente. “[...] A educação histórica não é sobre, essencialmente, disseminar relatos ou tradições históricas, mas sim sobre se envolver com os problemas epistemológicos que uma percepção linear do tempo nos coloca” (THORP, R.; PERSSON, 2023, p. 12). A atividade proposta nesta aula consistiu em solicitar que os alunos construíssem suas próprias linhas do tempo ou mapas mentais, utilizando a história em *timeline* da Anne Frank House, como podem ser observados na figura 2.

Figura 17: Mapas mentais construídos pelos alunos.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Atividades como essas incentivam os estudantes a trabalharem coletivamente e organizarem, com seus respectivos grupos, os conteúdos que mais lhes impactaram durante a aula. Cada equipe utilizou diferentes recursos para a construção dos cartazes, feitos por meio de colagens, que incluíram as imagens dos campos, dos personagens da história e das HQs. Exercícios como esses também podem ser realizados individualmente no caderno. É crucial que o professor oriente a produção e análise dos fatos e selecione justamente com alunos as imagens apresentadas, evitando o uso de fotos com cadáveres exibidos de forma massificada, para que não ocorra uma banalização da barbárie.

Começamos a aula seguinte apresentando as diferentes adaptações do “*Diário de Anne Frank*” e explicando sua importância como fonte histórica. É necessário incluir nesse diálogo o que Peter Seixas (2017) nomeia como a significância dos eventos e agentes históricos, pois problematiza as motivações das

escolhas de determinados fatos ou pessoas ganharem mais notoriedade que outras dentro do campo dos estudos históricos. Dentro dessa questão, apresentar a história de uma adolescente em linguagens acessíveis visa comunicar para outros jovens a importância de suas próprias narrativas:

> [...] isso significa que somos produtos da mesma História que tentamos dar sentido. Como seres humanos, não vivemos a História, as nossas vidas podem antes ser entendidas como históricas em si mesmas. Entramos e vivemos nossas vidas em um mundo que já existe. Sempre que tentamos dar sentido ao mundo em que vivemos, fazemos isso a partir de nossas próprias experiências e de uma rede coletiva de concepções (THORP, R.; PERSSON, 2023, p. 20).

Na mesma aula, foi apresentado o primeiro episódio da *websérie* "Vídeo Diário", disponível no *YouTube*[38]. Co-produzida pela Casa de Anne Frank na Holanda, a série substitui o diário escrito por uma câmera e apresenta a vida de Anne Frank antes do esconderijo. Esta abordagem permitiu conduzir debates sobre o uso das redes sociais atualmente, contextualizando o motivo pelo qual muitos jovens e adolescentes sentem-se mais confortáveis em falar frente a câmeras de celulares ao ter que encarar outras pessoas pessoalmente. Em seguida, os alunos foram convidados a analisar a estrutura do diário, destacando os principais elementos que o compõem. A edição escolhida para ser trabalhada com os estudantes foi a 92ª do ano de 2021. Essa edição apresenta uma réplica da icônica capa xadrez do primeiro diário, além de fazer uma distinção entre os textos reescritos por Anne, quando ela tinha cerca de 15 anos. Essa edição também apresenta fotos da família de Anne e imagens do diário original.

Os trechos escolhidos para a leitura coletiva foram selecionados baseados nos critérios de apresentação da vida de Anne, antes e depois da invasão da Holanda pelos alemães. Como já foi dito anteriormente, Anne e sua família viveram na Alemanha até 1933, quando foram forçados a emigrar para a Holanda, tendo em vista a ascensão de Adolf Hitler como chanceler do Reich e a crescente crise econômica. As partes escolhidas mostram o processo gradativo de mudanças enfrentadas por Anne e sua família até a invasão da Holanda em 1940. As páginas selecionadas foram de 25 até 28, pois nelas Anne narra, especificamente, seus anseios por escrever em seu diário, o fato de ter dado um nome para ele, Kitty, e o processo de perseguição vivenciado pelas comunidades judaicas depois de 1938 com os *pogroms* antissemitas. Essa atividade pode ser realizada em rodas de

[38] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uTray5x3WKs> Acesso em: 05 de abril de 2023.

leituras e, mesmo que nem todos os alunos tenham o livro, cada um pode ler uma parte, a fim de que todos participem.

Já a leitura coletiva dos quadrinhos exige uma dinâmica diferenciada por se tratar de um texto composto de linguagem verbal e não verbal, além de conter vários recursos expressivos, tais como: onomatopeia, balão e sinais gráficos. É fundamental que os alunos visualizem as expressões do que está sendo exposto. Desta forma, ao longo da aula em que foram realizadas as leituras dos quadrinhos, o texto foi projetado na TV para que todos os alunos acompanhassem.

Esse processo já demonstra empiricamente as diferentes formas de apreciação que devem ser empregadas em diferentes textos. Dentro desse método, apresentamos a complexa relação de trabalhar diretamente com diferentes tipos fontes históricas, tendo em vista que o processo de leitura e interpretação perpassa por questões de análise que vão além de uma leitura pragmática, exige uma contextualização das obras que estão sendo examinadas em sala de aula. Foi fornecido para os alunos um roteiro de análise para que eles realizassem em seus cadernos, e também foi solicitado que eles registrassem suas dúvidas para seguir como ponto de partida para a próxima aula.

Na terceira aula, a proposta é a leitura coletiva de trechos do HQ *"Diário de Anne Frank*", produzido por Ari Folman, envolvendo toda a turma. As HQs exigem uma leitura sequenciada, mas, quando feita de forma organizada, proporcionam uma dinâmica de interação com todos os alunos. As primeiras páginas na HQ estão focadas na relação da autora com seus amigos de escola e sua família, gradativamente são introduzidos os trechos que contam as perseguições aos judeus e que apresentam os personagens até o dia que Anne e sua família são obrigados a esconder-se. Durante a aula, foram lidas as páginas 8 até 19. Após a leitura, foi realizado um diálogo no qual os alunos puderam expor suas dúvidas em relação aos trechos abordados, tanto em relação ao contexto da Segunda Guerra, quanto em relação às motivações que levaram ao processo de perseguição aos judeus.

Embora nem todas as perguntas possam ser respondidas de maneira objetiva, o processo de leitura proporciona aos estudantes o exercício da interpretação dos fatos históricos, compreendendo que existem diferentes perspectivas de análise das fontes, que estão diretamente relacionadas às condições sociais, políticas e culturais de cada época. Dentro do desenvolvimento na análise, é crucial que os alunos também entendam os limites em relação a

compreensão dos fatos históricos e seus desdobramentos, bem como as decisões tomadas pelos indivíduos que vivem em outras épocas.

> O passado inevitavelmente se foi; o que quer que tenha sido nunca mais voltará. Se aceitarmos estes pressupostos básicos, isso significa que a História é sempre construída pelos seres humanos de forma retrospectiva, em momentos diferentes e em outros contextos culturais que não condizem com os eventos históricos ou os agentes históricos que são fabricados historicamente [...] (THORP, R.; PERSSON, 2023, p. 19).

Na quarta aula, dividimos a turma em grupos para que os pudessem analisar as HQs relacionadas ao Holocausto. Foram selecionadas três HQs citadas no capítulo anterior: *A busca* (2009), *O diário de Anne Frank em quadrinhos* (2021) e *À procura de Anne Frank* (2022), que foram cuidadosamente escolhidas para serem estudadas em suas dimensões históricas e artísticas. Foram colocadas algumas questões no quadro para os alunos responderem com os seus grupos, como pode ser observado no modelo abaixo:

Quadro 2: Atividade proposta para análise das HQs.

1. Quem é (são) o (s) autores e ilustradores? 2. Quando e onde a HQ foi produzida? 3. Quem são os principais personagens da narrativa? 4. Qual é o público-alvo da história? 5. Quais tópicos da história podemos contextualizar com os dias atuais? 6. Faça um resumo da história que podemos aprender com ela.

Fonte: Elaboração própria.

A Figura 2 exibe dois grupos de alunos analisando as HQs propostas. Outro recurso apresentado na aula foi o material online do Museu do Holocausto de Curitiba, a exposição virtual "*Caminho do Holocausto: 90 anos da ascensão do nazismo*"[39]. Esse pode ser um recurso valioso como fonte de pesquisa, já que a exposição amplia a compreensão histórica sobre o Holocausto e lembra que o nazismo foi resultado de uma construção social que se deu por meio de longo processo, abarcando desde a construção do imperialismo até as fragilidades democráticas na República de Weimar.

Figura 18: Dois grupos de alunos analisando as HQs: *O diário de Anne Frank em quadrinhos* (2021) e *À procura de Anne Frank* (2022).

[39] Disponível em: https://www.museudoholocausto.org.br/memoria/exposicoes/o-caminho-para-o-holocausto/ Acesso em: 05 de abril de 2023.

Fonte: Arquivo pessoal da autora[40]

É fundamental debater, durante a aula, a validade das fontes históricas, apresentando para os alunos recursos didáticos como sites, vídeos, dentre outros materiais, que sejam desenvolvidos por instituições que respeitem a temática, com uma abordagem ética e responsável. Embora existam diferentes procedimentos para trabalhar os temas voltados à história, que partem de percursos singulares, é crucial que os professores entendam a importância de construir caminhos de análises.

O museu do Holocausto em Curitiba tem desenvolvido um trabalho educativo divulgando, em postagens nas redes sociais, orientações sobre o potencial da literatura e das histórias de vida no ensino de história da Shoá. Algumas indicações foram de grande valia para o desenvolvimento da prática em sala de aula, tais como a importância de escolher obras testemunhais, centradas nas narrativas das vítimas, estabelecendo conexões entre o passado e o presente. Ao focar no desenvolvimento da empatia, como já foi dito anteriormente, é impossível sentir exatamente as dores e horrores vivenciados por outras pessoas, mas podemos incentivar a construção de uma análise com sensibilidade e respeito às histórias pessoais de cada indivíduo.

[40] Seguimos o protocolo encaminhado pelo Comitê de ética da UPE (CEP), para preservação da identidade dos alunos, parte do rosto é ocultada na fotografia.

Outro ponto fundamental está focado em apresentar múltiplas visões sobre o Holocausto por meio de diferentes fontes e testemunhos, isso acrescenta mais percepções sobre o evento histórico. A construção de diálogos e debates, durante as aulas, é imprescindível para o desenvolvimento de ideias e construção das narrativas pessoais dos alunos. É importante incentivar os alunos a expressarem suas opiniões, levando a estabelecerem comparações com o que foi lido nos livros.

Contudo, cabe salientar que as opiniões pessoais não podem ser confundidas com fatos históricos. Somente quando submetemos as fontes aos questionamentos, podemos dizer que os alunos estão desenvolvendo um pensamento histórico. O passado tal qual ocorreu já não existe, portanto, segundo o professor Arthur Chapman (2021), só podemos conhecer o passado por meio de inferências a partir dos fragmentos que existem no presente. Logo, o pensamento histórico é construído com base no modo como interrogamos esses registros do passado.

> Desenvolver o pensamento histórico também envolve ajudar os alunos a aprenderem como analisar e avaliar argumentos históricos, explorando e testando as afirmações que outros fizeram sobre os significados da evidência e sobre as implicações das afirmações factuais estabelecidas (CHAPMAN, 2021, p. 23)

Segundo Chapman, embora o passado esteja ausente, podemos conhecê-lo por meio de inferências. Desta forma, a construção de uma compreensão mais complexa da história perpassa pelo processo de entender que a história é construída ativamente pelos historiadores a partir das questões que ele propõe em suas pesquisas. Logo, o conhecimento histórico complexo é diferente de uma rolagem de relatos. Os alunos devem compreender como interrogar os vestígios históricos, para só então entenderem o que é um argumento e como julgá-lo. Assim, os alunos devem antes construir seus próprios argumentos, aprendendo a analisar as evidências que foram apresentadas e até que ponto essa afirmativa o convence.

A última aula vivenciada com os alunos teve como principal objetivo a construção do roteiro do *podcast*. Embora todos os alunos já estivessem cientes que essa seria a atividade final da sequência didática, a prática de uma gravação exige uma preparação prévia elaborada. Os estudantes tiveram que produzir, com seus respectivos grupos, o roteiro de um episódio com base na narrativa do *“Diário de Anne Frank”*. Cada grupo abordou diferentes aspectos da história e do contexto histórico em que Anne viveu. Dentro desse contexto, foram sorteados cinco temas específicos: 1. Contexto de episódios; 2. A história da publicação do Diário; 3. A

história da Família Frank; 4. A história dos ajudantes; 5. A história da Família van Pels.

Todos os grupos receberam um modelo de roteiro prévio, apresentado no quadro 3. Alguns livros específicos foram utilizados como referências na elaboração do roteiro. Para os grupos que ficaram com as temáticas da história das famílias Frank, van Pels e dos ajudantes, o livro utilizado como referência principal foi *"Para além do diário de Anne Frank: O dia a dia do esconderijo e de todos os seus habitantes"* (2016), que retrata a história de todas as pessoas que passaram pelo anexo durante os dois anos de isolamento, mostrando os diversos aspectos do esconderijo e da vida dos clandestinos e de seus ajudantes.

Quadro 3: Atividade de construção de roteiro.

Tema:
Nome dos integrantes do grupo:
Desenvolvimento do tema por ordem de fala dos participantes do grupo:
Debater com o grupo e escrever um resumo 1. Descrever os pontos que mais chamaram atenção do grupo na história de Anne Frank ? 2. Reflita: Quais lições podemos aprender com Anne por meio da leitura do seu diário? 3. O que podemos fazer para que história como Anne Frank não aconteça novamente em nossa sociedade?

Fonte: Elaboração própria.

Para os alunos que ficaram responsáveis pelos episódios da história da publicação do diário, foram selecionados alguns trechos do livro *"Anne Frank obra reunida"* (2019). A obra foi escolhida porque, além de apresentar aos leitores partes pouco conhecidas e exploradas de tudo que Anne escreveu, também aborda o pano de fundo da história, mostrando como ocorreu a publicação do diário. Para o grupo que abordou o contexto histórico, o texto escolhido como referência foi *"Dear Kitty: worksheets for the film Where is Anne Frank?"*[41], desenvolvido pela Anne Frank Fonds em parceria com a UNESCO. Além de conter atividades propostas para os alunos, contém uma linha do tempo resumida sobre o contexto da Segunda Guerra Mundial e a vida de Anne.

Fornecer outras referências para estudantes é fundamental para que eles compreendam que o processo de análise de uma fonte depende de um cruzamento

[41] Dear Kitty: worksheets for the film Where is Anne Frank? Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379860 Acesso em: 20 de jun. de 2024.

de dados e de informações que eles precisam buscar para além do objeto de estudo em si. O desenvolvimento do *podcast* demandou que os alunos praticassem habilidades importantes, como pesquisa, seleção de informações relevantes, organização de ideias, roteirização e oratória. Os esforços coletivos dependem do engajamento dos alunos e foram focados na produção de um produto final que pode ser compartilhado com outros alunos e disponibilizado em plataformas de *streaming* para alcançar um público mais amplo. O processo de produção foi elaborado focando na participação de todos os alunos nas gravações, porém, alguns optaram por fazer as partes técnicas de gravação; essa também é uma divisão possível. Em meio ao desenvolvimento dos roteiros, os próprios alunos sugeriram que fosse dado um nome específico para o nosso *podcast*, a opção majoritariamente aceita foi: *AnneCast*.

3.3. Sobre as gravações do *AnneCast* e os aspectos didáticos para o Ensino de História.

A inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), em sala de aula, é cada vez mais frequente nas Instituições de Ensino, nos mais variados contextos. A tecnologia faz parte da cultura juvenil e não pode ser ignorada na atual conjuntura do ensino. Nesse último tópico, discutiremos o processo de construção do AnneCast, bem como as perspectivas didáticas para o Ensino de História.

Algumas iniciativas contribuíram como referência para o desenvolvimento deste trabalho, a exemplo da dissertação de Raone Ferreira, *"Usos e possibilidades do podcast no ensino de história"* (2016), pesquisa desenvolvida também no profhistória que analisou e produziu podcasts no contexto das narrativas históricas dentro da escola e para além dos espaços formais de ensino. Esses novos espaços digitais integram a chamada "*podosfera*", que corresponde à junção de vários podcasts e abarca um público cada vez mais diversificado por meio de diferentes plataformas digitais, tais como o *Spotify*, o *SoundCloud* e até mesmo o *YouTube*.

Os ambientes virtuais têm sido explorados por professores de história, tanto da educação básica quanto nas universidades, para democratizar os debates históricos sobre diversas temáticas. A facilidade de produção e divulgação em diferentes redes sociais torna o processo cada vez mais acessível, além do que os equipamentos para gravação também envolvem um baixo custo financeiro. Embora

os aparatos de melhor qualidade certamente possam interferir nos atributos do produto, no âmbito de gravação de *AnneCast* foi utilizado somente um celular e um simples microfone de lapela.

No processo de construção do *AnneCast*, os alunos foram protagonistas da produção. Embora tenham sido orientados na pesquisa e no desenvolvimento dos roteiros, as interferências na composição das gravações foram mínimas. O objetivo estava centrado em dar a cada grupo a liberdade criativa de desenvolver seus trabalhos com autonomia e autogestão do tempo de fala de cada participante e dos conteúdos que seriam abordados na temática proposta.

A finalidade era compreender como os alunos construíram sua própria narrativa singularmente, tendo em vista que todo o processo de pesquisa foi acompanhado em cada passo do desenvolvimento até o produto final. Porém, é notório que as narrativas em cada episódio não seguiram um padrão uniforme. Cada grupo e indivíduo da equipe demonstrou possuir diferentes formas de expressar-se e de recontar a história estudada, algumas análises apresentaram componentes mais objetivos e descritivos, outras apresentaram questões mais subjetivas, demonstrando um envolvimento emocional com a narrativa de Anne. Embora seja feita uma análise qualitativa de cada grupo, é importante notar que cada integrante pode ser impactado de forma diferente em um processo como esse.

Algumas exigências foram seguidas com mais rigor, tendo em vista que se trata de uma análise histórica, como, por exemplo, o uso de marcadores temporais. Foi estabelecido que todos os grupos deveriam apresentar cronologicamente partes da história, esses detalhes podem ser observados com mais precisão em dois episódios específicos que abordam o contexto histórico da obra. Durante os dois episódios, é notória a preocupação das estudantes em apresentar os marcadores temporais, tais quais as linhas do tempo que foram observadas em sala de aula. “Importante ressaltar que a referência às fontes e o uso de marcadores temporais podem ser considerados importantes indícios de que a narrativa das crianças e jovens tem uma natureza histórica” (SCHMIDT, 2020, p. 139).

Os grupos que exploraram as relações familiares dos personagens da história fizeram uma análise mais subjetiva, menos factual. Foram analisadas as relações de Anne com sua família e os outros moradores do anexo secreto, como a família dos van Pels, relações por vezes tensas e conflituosas, e outras vezes repletas de carinho e união. No total, foram gravados oito episódios pelos alunos e um episódio

de introdução, gravado por mim, para apresentar um pouco do projeto aos ouvintes. Segue abaixo a lista de episódios disponibilizada no *Spotify* [42]. Cada episódio tem uma duração média de cinco minutos, com exceção do *Contexto de episódios (grupo 2)* que tem duração de dezesseis minutos e quatorze segundos. Os episódios podem ser ouvidos separadamente, tendo em vista que cada grupo apresentou diferentes temas pertencentes à mesma história e não seguem uma ordem linear dos fatos.

Lista de episódios e descrição do AnneCast
1. Episódio Introdutório. Neste episódio, é apresentado um resumo sobre o desenvolvimento do projeto e como ocorreu a construção metodológica do AnneCast, como produto da dissertação de mestrado do Profhistória da UPE.
2. Contexto Histórico (Grupo 1) Integrantes do grupo: Yaretza, Dharla, Maria Eduarda, Maria Helena, Maria Luiza e Leticia. Neste episódio, as alunas abordam o contexto histórico que dá início a Segunda Guerra Mundial, narrando a perseguição aos judeus, começando pelo relato da Noite dos Cristais em 1938, até a invasão da Holanda em 1940.
3. Contexto Histórico (grupo 2) Integrantes do grupo: Ananda, Maria, Jhully Hadassa e Geovanna. Esse episódio é o mais longo da série, pois apresenta uma visão geral da história de Anne desde seu nascimento até a publicação de sua história. As alunas abordaram de forma singular a situação dos judeus na Alemanha e a ascensão de Adolf Hitler, nomeado chanceler em janeiro de 1933. Com o crescimento dos discursos de ódio contra a população judaica, a Família Frank, com os van Pels e o dentista Fritz Pfeffer, são forçados a migrar para a Holanda, e têm suas histórias entrelaçadas ao se esconderem no anexo secreto em 1944.

[42] Todos os episódios do AnneCast estão disponíveis no Spotify. Disponível em: https://open.spotify.com/show/5de3VAhW6v81FhgvLUSX7W?si=fc05bd857ddf47d7&nd=1&dlsi=5bfb7f60f5074913. Acesso em: 23 de jul. de 2024.

4. A história da publicação do Diário. Integrantes do grupo: Maria Clara, João Henrique, Ana Marcelly, Julia Gabriely e Laura Cristine. Neste episódio, os alunos abordam a história da publicação do diário de Anne Frank. Eles desenvolvem sua narrativa contando como o diário foi encontrado no anexo por Miep até sua publicação em 1947. Tornando-se um dos principais relatos históricos dos horrores do holocausto, e como a história de Anne repercutiu até os dias atuais.
5. A história da Família Frank. Integrantes do grupo: Laura Maria, Bianca, Aline e Evelly. Durante esse episódio, são abordadas as relações familiares de Anne, e também um pouco da história pessoal de cada integrante da família: Anne, Otto, Margot e Edith.
6. A história da família Frank, grupo 2 Integrantes do grupo: Isabelle, Gabriel, Lethicia e Gleissiwellen Neste episódio, também é abordada a história da família Frank e como eles ficaram confinados por dois anos no anexo secreto até serem capturados em 4 de agosto de 1944.
7. A história dos ajudantes. Integrantes do grupo: Radames, Douglas e Matheus. Durante esse episódio, os alunos contam a história dos corajosos ajudantes: Miep, Bep, Johannes Kleiman, Victor Kugler e Jan Gies. Os alunos falam sobre a função que cada um deles desempenhou para manter os oito clandestinos a salvo no esconderijo.
8. A história da Família van Pels. Integrantes do grupo: Whitnney, Jhennyfer e Maria Clara do Nascimento. Neste episódio, é narrada a história da família van Pels: August van Pels, Hermann van Pels e Peter van Pels. As alunas contam um pouco da história de cada personagem, destacando seus traços de personalidade.

No desenvolvimento do projeto, buscou-se valorizar as habilidades de cada aluno, seja no processo de construção dos roteiros, seja nas gravações, cada estudante contribuiu de forma única. É perceptível os diferentes níveis de desenvoltura de cada aluno no momento de gravação frente ao microfone. Tivemos em vista valorizar a colaboração e contribuições de todos os indivíduos na construção do produto final. O AnneCast é, portanto, uma construção coletiva, em que não há lugar para hierarquização. Cada episódio apresenta diferentes características, mas todos demonstram a formação de um espaço de diálogo onde os estudantes foram incentivados a apresentar suas narrativas. O objetivo principal era utilizar a narrativa de Anne para promover reflexões e debates sobre a importância do respeito às diferenças e contra os discursos de ódio recorrentes nos *ciberespaços*. Assim, por meio dos podcasts, os estudantes comunicaram o que aprenderam em sala de aula,

> [...] buscando o sentido de uma educação para a alteridade e o respeito às diferenças. Nesse sentido, o podcast abre espaço de diálogo entre a Escola e os espaços públicos na sociedade pelo acesso gratuito e democrático da mídia nos ambientes virtuais de aprendizagem – a podosfera. (SOUZA, 2016, p. 71).

A ideia primordial é dar destaque às vozes dos alunos. O fato do *podcast,* geralmente, usar somente áudios, privilegia os estudantes mais tímidos que, em geral, podem ficar mais reticentes diante de uma câmera. Outra característica dos áudios que facilita a divulgação está relacionada ao fato de serem arquivos menos densos que as gravações de imagem, isso facilita o compartilhamento dos arquivos. Embora todo processo de construção esteja conectado, podemos dividi-lo em cinco etapas:

a. **A pesquisa:** sempre sob a orientação da professora, os alunos pesquisaram utilizando diferentes fontes históricas, elaborando mapas mentais, resumos, linhas do tempo, até a etapa de construção do roteiro propriamente dito. É fundamental que os estudantes compreendam como ler e interpretar as fontes históricas, tanto para confirmar, quanto para refutar as ideias previamente adquiridas. Durante o processo de pesquisa e de cruzamento dos dados, os alunos são desafiados cognitivamente a entender os procedimentos desempenhados pelos historiadores em seu ofício de investigação. Embora uma fonte não fale por si só, o que cabe ao historiador interpretar, ela impede que façamos afirmações enganosas e, por vezes, falsas a respeito do tema

analisado. “A interpelação do passado a partir das fontes tem como ponto de partida as questões ou perguntas suscitadas pelos agentes no contexto de sua vida prática” (SCHMIDT, 2020, p. 139);

b. **A roteirização**: o roteiro funciona como guia, nunca como uma amarra. Os alunos definiram as partes da história abordadas por cada aluno, bem como a ordem de fala e o tipo de interação que ocorreu durante a gravação. A construção do roteiro é imprescindível, porém, isso não significa que será seguido à risca durante o processo de gravação. A roteirização foi direcionada com questões previamente estabelecidas, a elaboração das questões debatidas buscava não somente uma interpretação do passado, mas também uma problematização do presente, referente às lições que podemos aprender com a história de Anne. A última pergunta foi construída para que os alunos pensassem sobre *o que podemos fazer para que história como a de Anne Frank não aconteça novamente em nossa sociedade?*

Ainda que a maioria dos grupos tenha focado em apresentar as histórias específicas sobre a temática que receberam, algumas equipes demonstraram, em suas narrativas, a preocupação em expressar suas análises mais pessoais sobre a história. O grupo 4, por exemplo, demonstrou uma grande percepção sobre as condições emocionais de Anne diante das adversidades enfrentadas por ela, sua família e amigos. Outra consideração importante do grupo, a respeito do tema, demonstra que, embora os alunos compreendam que não podem modificar o passado, lutar pelos seus direitos na sociedade atual é fundamental para que história como a de Anne não voltem acontecer.

Cabe salientar a importância de entender que o Holocausto se deu por meio de um processo gradual e complexo, compreensão fundamental para que os alunos não reproduzam ideias simplistas sobre a Shoá e seus desdobramentos. É crucial buscar estabelecer um entendimento sobre as profundas relações humanas e sociais que se desenvolveram durante esse momento histórico, sem a construção de julgamentos apressados ou reprodução de estereótipos. Esse é um processo gradual e demanda um esforço coletivo, partindo tanto de quem ensina, quanto de quem aprende e vice-versa.

> Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria história, revela já um esforço de compreensão histórica. Este nível de pensamento poderá ser mais elaborado do que aquele que assenta em frases estereotipadas, desprovida de sentido humano (BARCA, 2004, p. 137).

c. **A gravação:** uma das partes mais desafiadoras do processo, tendo em vista que o ambiente escolar nem sempre dispõe de espaços que facilitem o processo de gravação. Os alunos também são desafiados a manter um ritmo de gravação, ainda que por meio da leitura de um roteiro previamente estabelecido, podem sentir-se um pouco inseguros ou desconfortáveis nesse momento. Barulhos e ruídos externos também podem interromper o processo, gerando a necessidade de repetir a gravação ou de uma edição mais elaborada. No caso de AnneCast, o processo de gravação se deu ao longo de quatro aulas, e alguns episódios foram gravados mais de uma vez, ou até mesmo em duas partes para serem aprimorados na etapa seguinte da edição. Na figura 3, é possível observar um dos momentos de gravação, em que todo processo foi acompanhado pela professora e cada uma das alunas poderia consultar o roteiro previamente elaborado.

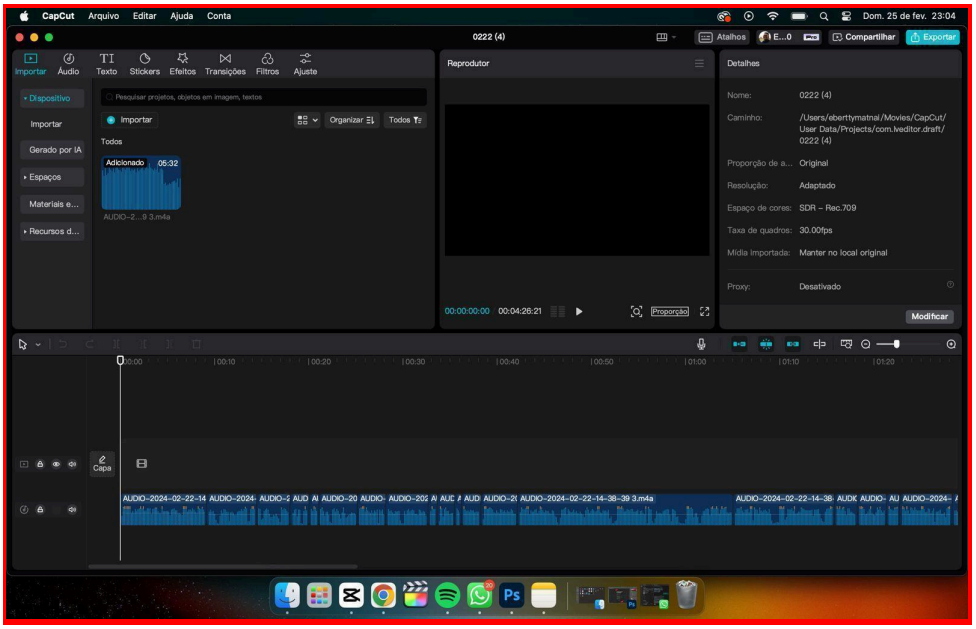
Figura 19: Imagens das gravações AnneCast

Fonte: Arquivo pessoal da autora[43]

[43] Como mencionado anteriormente, alguns alunos não participaram das gravações, mas contribuíram para o desenvolvimento das pesquisas e da parte técnica do projeto. A foto apresentada na Figura 2, tirada no dia da gravação, é de autoria da aluna Sara. Seguimos orientações do Comitê de ética da UPE (CEP) e todos os créditos foram atribuídos aos envolvidos no projeto, porém, para preservação da identidade dos alunos, parte do rosto é ocultada na fotografia, tendo em vista que esse projeto envolve adolescentes.

d. **A edição:** esse processo pode ser feito por meio de diversos *softwares* de edição de áudio, que são facilmente encontrados na internet em versões gratuitas; também podem ser utilizadas em versões onlines, sem necessidades de downloads, permitindo que as edições sejam realizadas em qualquer dispositivo com acesso à internet. Essa etapa também pode ser delegada aos alunos, porém, tendo em vista que demanda uma análise mais criteriosa dos conteúdos e até mesmo, por questões técnicas referentes à eliminação de ruídos, o processo de edição foi realizado com auxílio técnico, em ambiente extraescolar, usando o *CapCut* - na figura 4, é possível observar a tela de edição. Nessa plataforma, é possível editar vídeos, áudios e fazer criação de imagens. Durante o processo de edição, algumas partes dos áudios foram descartadas, em virtude da baixa qualidade sonora. Mesmo com a ferramenta de aprimoramento de áudio, seja por ruídos externos, seja pela dicção dos alunos durante a gravação, algumas partes dos áudios permaneceram incompreensíveis.

Figura 20: Tela de edição dos áudios no *CapCut*



Fonte: Arquivo pessoal da autora

e. **A publicação:** embora existam diversas plataformas onde os podcasts podem ser veiculados, tais como *Amazon Music*, *GoogleCast* e *Youtube*, após o processo de edição do *AnneCast*, optamos por publicar no *Spotify* que,

> atualmente, abarca uma grande variedade de podcasts, incluindo as temáticas referentes à história. Portanto, possibilita, de forma dinâmica, a distribuição do podcast, atendendo às possíveis expectativas de um público interessado nos temas abordados.

Referente ao processo avaliativo, por se tratar de uma pesquisa qualitativa e produzida por etapas, o objetivo central era compreender o processo de aprendizagem dos estudantes durante o desenvolvimento de cada passo ao longo do projeto. Essa forma de avaliação gradual supera os pareceres, por vezes simplistas, que consiste em “testar” ou “provar” os conhecimentos adquiridos pelos alunos, fundamentados em critérios quantitativos, com alternativas de múltipla escolha, em que as afirmações são reduzidas em: verdadeiro/ falso, certo/errado. Conforme destaca a professora Schmidt (2020), é fundamental a construção de uma avaliação contínua e sistemática, em uma perspectiva metacognitiva, nas quais os estudantes percebam o seu próprio processo de aprendizagem.

Ao final do projeto, os alunos puderam ouvir o produto final de cada grupo. A produção de áudios permite que o produto final seja utilizado como uma forma de autoavaliação de cada estudante. Ouvir os episódios construídos por eles gera bastante entusiasmo, além de desenvolver novas formas de compartilhamento de tudo que foi estudado. Utilizar a *podosfera* como espaço virtual de aprendizagem é um caminho possível. Pesquisas desenvolvidas pela Associação Brasileira de Podcasters apontam que os podcasters são vistos pelos ouvintes não somente como forma de entretenimento, mas também de aprendizagem. 80,7% afirmam que escutam as mídias para aprender coisas novas e 79,9% ouvem para buscar informações educativas. Outra porcentagem interessante é o fato de que, entre os dez conteúdos mais consumidos, cinco estão voltados para os temas educativos e informativos, conteúdos sobre história ocupam o topo da lista com 52,5%.[44] É importante destacar que essas porcentagens foram construídas com base em pesquisas quantitativas, já que, para uma abordagem qualitativa, caberia uma análise muito mais profunda sobre os conteúdos históricos veiculados nos podcasters.

[44] ABPOD. PodPesquisa: produtores. ABPod. 2018. Disponível em: https://abpod.org/podpesquisa/ Acesso em: 16 de jul .2024.

Logo, durante o processo de construção do AnneCast, os alunos foram estimulados a construir diálogos com seus pares e expressar suas ideias por meio de diferentes atividades que buscavam desafiá-los cognitivamente, tanto no processo de pesquisa, quanto na construção dos textos, até a forma de expor suas narrativas na gravação. Essas diversidades de exercícios permitem que cada aluno reconheça as diferentes formas de aprender história, por meio da elaboração de conceitos e debates mais complexos que vão além de afirmações prontas e acabadas, ou fórmulas de memorização.

Em última análise, podemos dizer que a construção desse projeto foi não somente idealizada para os alunos, mas principalmente pelos alunos. Cada estudante desempenhou um papel significativo e fundamental na produção, tendo em vista a participação ativa de cada um deles em todo o processo. Indubitavelmente, o impacto que determinadas narrativas geram em cada estudante não pode ser medido com exatidão, porém, partimos do pressuposto de que cada atividade desempenhada envolveu a construção de senso crítico e o desenvolvimento de reflexões autônomas. Diante disso, o professor assume o papel fundamental como investigador das questões relacionadas à aprendizagem histórica, à construção do pensamento histórico e aos níveis de desenvolvimento da consciência histórica e da competência narrativa dos alunos no processo de escolarização e para além dele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito dessa pesquisa está centrado em pensar sobre o Ensino de História da Shoá e como transmiti-lo por meio da história do *“O Diário de Anne Frank”*. Compreender os aspectos que envolvem a transmissibilidade da Shoá é certamente uma tarefa extremamente complexa. Porém, a construção da sequência didática apresentada nessa obra buscou tornar essa tarefa mais acessível, por meio da análise de fontes históricas compreensíveis para os jovens, adolescentes e professores que se dediquem a interpretá-las.

> Se há hoje uma ampliação significativa de narrativas sobre os passados traumáticos a ponto de quase se constituir um “mercado”, um processo contínuo de reificação do trauma; o dever da “escola” e do professor de história está em proporcionar uma interconexão entre indivíduos e sociedades por meio da reflexão do tempo histórico e da relação entre a experiência e a expectativa. (SCHURSTER; ARAÚJO, 2022, p. 12)

Cabe aos docentes analisar e desenvolver estratégias didáticas destinadas ao ensino dos passados traumáticos. Neste contexto, o texto não propõe a elaboração de um manual definitivo e unificado, mas sim a adaptação das práticas pedagógicas conforme os distintos contextos em que serão aplicadas. A sequência didática apresentada pode servir como exemplo para a criação de novas abordagens para o Ensino de História voltadas à educação e memória do Holocausto. A construção desta sequência didática visa estimular os alunos a examinar criticamente o diário como fonte histórica, encorajando-os a construir suas próprias narrativas baseadas em suas interpretações. Essa metodologia possibilita uma compreensão mais profunda e significativa do passado pelos estudantes.

A proposta apresentada nesta dissertação aborda o Holocausto como evento histórico: transmissível, comparável e profundamente humano. Partindo das narrativas de Anne, personificamos as vítimas da Shoá. Durante muito tempo o Holocausto foi tratado como um tema inexplicável, quase inumano, perpetrado por monstros, essa perspectiva além de extremante equivocada, coloca o evento histórico em patamar mitificado, que não pode ser compreendido, nem ensinado.

Fazer uma análise comparada entre o Holocausto e outros genocídios, é um caminho possível para explicá-los as novas gerações. Assim, rompemos com as narrativas que o nazismo tentou impor, de que os judeus são "diferentes" e, portanto, fora da história da sociedade como um todo. Isso nos leva a entender que o

verdadeiro problema não reside nas comparações em si, mas na maneira como são feitas. É crucial que essas comparações sejam realizadas sem esvaziar a memória da Shoá e das comunidades que foram vítimas de genocídio. Portanto, é fundamental destacar a importância do ensino da História dos Traumas Coletivos e dos temas socialmente vivos para desenvolver o pensamento crítico das novas gerações, não apenas em relação à Shoá, mas também em relação a diversas questões contemporâneas.

Outro debate necessário é a abertura de novos caminhos para pensarmos sobre a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como instrumento para veicular a história e memória da Shoá na era digital. A utilização das novas tecnologias no Ensino de História percebe um caminho óbvio a ser seguido. Entretanto, sem uma abordagem ética e responsável, pode ocorrer um esvaziamento da perspectiva educativa.

Portanto, o desafio é construir novas maneiras pelas quais os alunos possam expressar interpretações pessoais das narrativas históricas. Desde o início do processo de construção do *AnneCast*, os alunos foram incentivados a estabelecer diálogos com seus colegas e a expressar suas ideias por meio de diversas atividades. Esse estímulo ocorreu tanto no processo de pesquisa quanto na elaboração dos textos e na apresentação das narrativas durante as gravações. A variedade de exercícios oferecidos permite que cada aluno reconheça as distintas formas de aprender história, por meio da elaboração de conceitos e debates mais complexos, que ultrapassam as meras afirmações prontas e acabadas ou fórmulas de memorização.

Pensar em novos caminhos para o Ensino de História deve ter em vista também as formas pelas quais as novas gerações constroem o conhecimento histórico, bem como repensar os currículos para a inclusão das temáticas que estejam mais próximas à realidade dos alunos. Embora tenhamos trilhado uma longa jornada até aqui, podemos dizer que ainda há muito a ser feito na construção de novas práticas voltadas para o Ensino de História e os temas sensíveis. Sabemos que a mídia influência a construção da memória coletiva do Holocausto e as instituições formais de ensino não detém a hegemonia enquanto espaço de construção do conhecimento. Entretanto, a escola, sem dúvida, ocupa uma posição de destaque fundamental no Ensino da História da Shoá.

Utilizar novas tecnologias no ensino de História também levanta questões importantes sobre inclusão digital, especialmente no que se refere ao acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). É fundamental lembrar que, em muitas escolas, o acesso a dispositivos como computadores, smartphones e tablets conectados à internet, que possibilitam o uso de recursos digitais e serviços *on-line*, ainda não é uma realidade para todos os alunos. Além disso, é necessário desenvolver formações continuadas que capacitem e encorajem os professores a integrar essas ferramentas no cotidiano escolar.

Foram analisadas diversas paratraduções, presentes nos textos de Anne Frank e suas adaptações. Ao longo deste trabalho investigamos as nuances muitas vezes sutis que estão presentes em todas as obras. Que desempenham um papel crucial na interpretação e percepção de cada uma delas. Todos os elementos que compõem uma obra são considerados importantes para compreender a forma pela qual os conteúdos estão interrelacionam, oferecendo ao espectador ou leitor uma experiência multifacetada. Comprovando que este não é um tema que se limita à uma temporalidade histórica distante da realidade atual, tendo em vista que as diferentes narrativas da história de Anne são frequentemente os meios pelos quais muitos jovens e adolescentes têm o primeiro contato com a história do Holocausto.

Recentemente, a estátua de Anne Frank em Amsterdã foi pichada com a inscrição “Gaza”. A pichação foi feita em referência aos recentes conflitos entre Israel e o Hamas. Sabemos que parte dessas querelas remonta às disputas territoriais entre israelenses e palestinos. As tensões nessa região cresceram ainda mais depois da Guerra árabe-israelense em 1948. Durante o conflito, milhares de palestinos foram forçados a fugir de seus territórios, essa data passou a ser chamada de "al nakba", em árabe "a catástrofe", e para os israelenses esse conflito foi chamado de guerra de independência.

Fatos como esses atestam que as diferentes interpretações do passado interferem diretamente no presente. Lidar com histórias sensíveis, nos desafia a pensar para além dos conflitos e de toda a violência inerente a eles. Pensar em diferentes formas e linguagens para descrever e tratar o ódio, o desejo de vingança e tudo que se desdobra disso, é um desafio para todos que buscam compreender e ensinar traumas sociais coletivos. “O objetivo é procurar as condições e possibilidades de um futuro em comum (apesar das histórias hostis)” (BORRIES, 2016, p. 33), e com isso retomar a uma ideia universal de sociedade onde o

encontro com o outro seja a reverberação daquilo que Levinas chamou de “rosto de Deus”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. In: ADORNO, Theodor W. **Educação após Auschwitz**. Trad. Wolgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

ARENDT, Hannah. **Nós, os refugiados**. Tradução Ricardo Santos, Covilhã, Portugal: LusoSofiapress, 2013.

BARCA, Isabel. **Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história**. In: BARCA, Isabel, org. - "Perspectivas em Educação Histórica: actas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica, 1, Bra8 ga, 2001". Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2001.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação: In. **Para uma educação de qualidade. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica.** Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.

BAUER, Yehuda. Não único, mas sem precedentes**. Instituto Brasil Israel**, 18 de abril de 2023. Disponível em: https://www.institutobrasilisrael.org/2023/04/18/nao-unico-mas-sem-precedentes/. Acesso em: 26, set. 2023.

BERGMANN, Klaus. **A história na reflexão didática**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 9, n. 19, p.29-42, set. 1989/fev. 1990, pp. 29-42.

BITTENCOURT, Circe (org.) e outros. **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo, Contexto, 2021.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

BONETE, WILIAN JUNIOR; SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. Didática da História e consciência histórica: princípios para a pesquisa e aprendizagem histórica. In: Wesley Oliveira Kettle. (Org.). **História Ensinada: em múltiplas abordagens.** 1ed.Maceió, AL: Editora Olyver, 2021, v. 1, p. 101-118.

BONIFÁCIO, Selma de Fátima; CERRI, Luis Fernando. **Histórias em quadrinhos: conhecimento histórico e comunicação de massa no espaço escolar.** In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005. CD-ROM.

BORRIES, Bodo von. **Lidando com histórias difíceis**. In: FRONZA, Marcelo; SCHMIDT, Maria A. M. S.; NECHI, Lucas P. Jovens e consciência histórica. Curitiba: W.A. Editores, 2016. p. 32-41

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). p. 558

CABRERA, Julio. **O cinema pensa: uma introdução à Filosofia através dos filmes**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006

CARDOSO, Oldimar. Didática da História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2019. p. 79- 84.

CASA DE ANNE FRANK.**Para além do diário de Anne Frank: o dia a dia do esconderijo e de todos os seus habitantes.** São Paulo: LeYa, 2016.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica.** 1ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHAPMAN, Arthur. CONSTRUINDO A COMPREENSÃO E O PENSAMENTO HISTÓRICO ATRAVÉS DO ENSINO EXPLÍCITO DE RACIOCÍNIO HISTÓRICO. In: ALVES, Luís Alberto Marques & GAGO, Marília (coord.). **Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar**. Porto: CITCEM, 2021. ISBN: 978-989-8970-31- Disponível em: https://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id024id1764&sum=sim

FERRO, Marc. **Cinema e História.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Luz, Câmera e História:** práticas de ensino com o cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank.** Edição integral. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2021.

FRANK, Anne. **Obra reunida: Anne Frank**; tradução Cristiano Zwiesele do Amaral. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Record, 2019.

FOLMAN, Ari; POLONSKY, David. **O diário de Anne Frank**. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2017.

FOLMAN, Ari; GUBERMAN, Lena. **À procura de Anne Frank**. Lisboa: Porto Editora, 2022.

FREITAS, Itamar. Narrativas Históricas. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2019. p. 173- 178.

GUTERMAN, Marcos. **Holocausto e memória**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

HAN, Byung-Chul. **A expulsão do outro**: sociedade, percepção e comunicação hoje. Petrópolis: Editora Vozes, 2022.

LACAPRA, D. **Escribir la historia, escribir el trauma**. Buenos Aires: Nueva Vision, 2005.

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

NAKAZAWA, Keiji. **Gen - Pés Descalços: O nascimento de Gen, o trigo verde. v.1**. Tradução de Drik Sada. São Paulo: Conrad Editora, 2011.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o Cinema em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2022.

O Holocausto e o mundo dos quadrinhos. **EL PAÍS,** 30 de Março de 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/23/album/1490283326_853935.html#foto_gal_1. Acesso em: 26, set. 2023.

REISS, Carlos. **Luz sobre o caos: educação e memória do holocausto**. Rio de Janeiro: Imprimatur, 2018.

ROSENSTONE, Robert A. **A história nos filmes, os filmes na história.** São Paulo: Paz e Terra, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão.** In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora.;BARCA, Isabel.; MARTINS, Estevão de Rezende. (Org). Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. **História viva. Teoria da história III:** formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007b.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história**: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SADDI, Rafael. **Didática da história na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da Neu Geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova didática da história no Brasil.** OPSIS, Catalão, v. 14, n. 2, p. 133-147, jul./dez. 2014.

SEIXAS, Peter. **A model of historical thinking. Educational Philosophy and Theory, Randwick**, v. 49, n. 6, p. 593-605, 2017. DOI:

https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363. DOI: https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363.

SCHMIDT, M. A. **Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. Intelligere**, *[S.l.]*, v. 3, n. 2, p. 60-76, 2017. DOI: 10.11606/issn.2447-9020.intelligere.2017.127291. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/127291. Acesso em: 6 fev. 2023.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. **Aprendizagem da "burdening history"**: desafios para a educação histórica. Mneme - Revista de Humanidades, *[S. l.]*, v. 16, n. 36, p. 10–26, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/8094. Acesso em: 19 set. 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática reconstrutivista da história.** Curitiba: CRV, 2020.

SCHURSTER, K. ; SILVA, K. F. ; FERREIRO-VAZQUEZ, O. **(PARA) TRADUZIR O DIÁRIO DE ANNE FRANK: CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA DA SHOÁ.** In: Sandra Mara de Oliveira Vicente; Julia Amaral Amato Moreira. (Org.). Reflexões para o ensino do holocausto: memória, educação cidadã e direitos humanos. 1ed.Porto Alegre: fi, 2023, v. 1, p. 128-160.

SCHURSTER, Karl; GHERMAN, Michel; FERREIRO-VÁZQUEZ, Óscar (Org.). **Negacionismo: a construção social do fascismo no tempo presente**. Recife: EDUPE, 2022.

SCHURSTER, Karl; FERREIRA DA SILVA, Karine. Ensino da História do Holocausto por meio de Narrativas Gráficas: O Caso de Anne Frank. **Boletim Historiar**, *[S. l.]*, v. 10, n. 03, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/20142. Acesso em: 23 jul. 2024.

SCHURSTER, K.; ARAÚJO, R. P. de. **O ensino de história dos traumas sociais coletivos e dos temas socialmente vivos: trajetórias de um campo disciplinar**. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 14, n. 36, p. e0108, 2022. DOI: 10.5965/2175180314362022e0108. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180314362022e0108. Acesso em: 1 fev. 2023

SCHURSTER, Karl; FERREIRO-VÁZQUEZ, Óscar. **Traducción y paratraducción del odio**: historia, historiografía y representación de los fascismos y del Holocausto. Granada: EDITORIAL COMARES, 2023.

SCHURSTER, Karl. **ATRAVÉS DE NOSSOS OLHOS: UMA ANÁLISE SOBRE O**

ENSINO DE HISTÓRIA DO HOLOCAUSTO EM ISRAEL. In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da.; SCHURSTER, Karl (Orgs.). **Ensino de História, regimes autoritários e traumas coletivos.** Rio de Janeiro; Porto Alegre: Autografia: EDUPE; EDIPUCRS, 2017.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SCHURSTER, Karl. **Passageiros da tempestade: fascistas e negacionistas no tempo presente**. Cepe editora. Edição do Kindle, 2022.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SCHURSTER, Karl. **Antissemitismo: uma presença atual**. Rio de Janeiro: Autografia, 2021.

SOUZA, Raone Ferreira de. **Usos e possibilidades do podcast no ensino de história**. 2016. 118 f. Dissertação (mestrado profissional em ensino de história). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SPIEGELMAN, A. ***Maus***: a história de um sobrevivente. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

THORP, R.; PERSSON, A. **Sobre pensar historicamente e o desafio da educação histórica**. História & Ensino, *[S. l.]*, v. 29, n. 1, p. 010–029, 2023. DOI: 10.5433/2238-3018.2023v29n1p010-029. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/50293. Acesso em: 1 jun. 2024.

TRAVERSO, Enzo. **El pasado, instrucciones de uso**. Historia, memoria, política. Buenos Aires: Prometeo Libros , 2011.

VILELA,Túlio. Os quadrinhos na aula de História In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2022

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2022.

YUSTE FRÍAS, José; GARRIDO VILARIÑO, Xoán Manuel (eds.) **Traducción & Paratraducción I. Líneas de investigación**, Berlín: Peter Lang, Col. Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation, 2022.