

REVISTA DE

ESTUDOS JUDAICOS

Belo Horizonte
Ano XVI
Número 13
2019 | 2020
ISSN 1517.7904

REVISTA DE
ESTUDOS
JUDAICOS

Belo Horizonte
Ano XVI
Número 13
2019 | 2020
ISSN 1517.7904

Parceria: **Museu do Holocausto de Curitiba**



Instituto Histórico Israelita Mineiro

Gestão 2019-2021

Diretoria executiva

Presidente

Daniel de Souza Costa Calvo

1º Vice-Presidente

Leon Menache

2ª Vice-Presidente

Welbert Belfort

1º Tesoureiro

Rodrigo López Santos

2º Tesoureiro

Juliano Klevanskis

1ª Secretária

Julia Calvo

2ª Secretária

Debora Balabram

Comissão Cultural Eleita

Ana Lúcia Zarnowski

Jacques Ernest Levy

Natan Rozenbaum

Editoras

Aléxia Teles Duchowny

Bruna Amarante de Mendonça Cohen

Comissão Editorial

Dr. Angelo Faria de Assis (UFV)

Dr. Elcio Cornelsen (UFMG)

Dra. Julia Calvo (PUC-MG)

Dra. Maria Antonieta A. de M. Cohen (UFMG)

Dra. Marta Topel (USP)

Dr. Naftale Katz (Fiocruz)

Projeto gráfico

Guilherme Martins

Imagem de capa

Museu do Holocausto de Curitiba

Revisão

Bruno Dorfman

Patrocínio

Federação Israelita do Estado de Minas Gerais (FISEMG)

Museu do Holocausto de Curitiba

Instituto Histórico Israelita Mineiro

Rua Pernambuco, 326

30.130-150 – Funcionários

Belo Horizonte/MG

Telefone (31) 97400-1305

contato@ihimg.com.br

<http://ihimg.com.br/>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Elaborada por Júlia Amorim Pereira Azevedo CRB-6/MG-003812/O

Revista de Estudos Judaicos [recurso eletrônico] –
ano XVI, n.13 (2019-2020). – Belo Horizonte, MG: Instituto
Histórico Israelita Mineiro (IHIM), 2022.
189p.: il.
Bianual
e-ISSN: 1517-7904
Disponível apenas on-line
Sigla da Revista: REJ
1. Judaísmo – Periódicos. 2. Direitos Humanos. 3. Nazismo.
4. Segunda Guerra Mundial 1939-1945. 5. Ídiche. I. Instituto
Histórico Israelita Mineiro. II. Título.

CDU 296.05
CDD 296(05)

Proibida a reprodução de qualquer parte ou do todo sem a prévia autorização do Editor.

Os artigos publicados são de inteira responsabilidade de seus autores, não sendo, necessariamente, a opinião da revista.

Disponível no site: <http://ihimg.com.br/>

SUMÁRIO INTERATIVO (clique nos títulos para acessar)

	Apresentação	5
<hr/>		
ARTIGOS		
1	Daniela Vicedomini Coelho A Musealização do Holocausto: uma análise a partir do Museu do Holocausto de Curitiba	11
2	Aline Michele Leves Gilmar Antonio Bedin A Segunda Guerra Mundial e a proteção internacional dos direitos humanos	41
3	Michel Ehrlich Shoah e nazismo no Brasil: levantamento de teses e dissertações da base de dados da Capes - 2006 a 2018	69
4	Diana Vaisman Pais de ontem, filhos de hoje: tradição e transgressão em <i>Um Violinista no Telhado</i>	97
5	Ana Beatriz Siqueira Bittencourt As identidades na narrativa de Tácito sobre a primeira guerra romano-judaica	115
6	Laura Silva de Andrade Correspondências das vogais anteriores arredondadas do alemão no ídiche	134
7	Julia Amaral Luísa Parreira Kattaoui O projeto <i>Aprendendo com Anne Frank</i> em Belo Horizonte na escola municipal Francisca Alves	161
<hr/>		
	Colaboradores	184
	Pareceristas <i>ad hoc</i>	186
	Chamada para publicação / Call for papers	187
	Normas para a redação de trabalhos	187
	Prazos para a publicação na Revista de Estudos Judaicos n. 14	189

Apresentação

Inaugurado em novembro de 2011 e idealizado pela Associação Casa de Cultura Beit Yaacov, o Museu do Holocausto de Curitiba é uma proposta pioneira que uniu os pilares de educação, memória e pesquisa com um projeto permanente sobre o tema, a fim de manter viva a memória da Shoá e conscientizar acerca da importância dos Direitos Humanos.

Tendo em vista o aspecto fundamental de conhecer e promover pesquisas realizadas no Brasil sobre a temática judaica, os artigos publicados neste volume da *Revista de Estudos Judaicos* nos dão um panorama da dimensão destes estudos no país. A partir de uma colaboração com o Instituto Histórico Israelita Mineiro, reunimos artigos sobre o Holocausto e a História Judaica que evidenciam a variedade de áreas que desenvolvem estudos sobre o tema. Um desses artigos, “Um panorama das pesquisas sobre Shoah e Nazismo no Brasil: levantamento de teses

e dissertações da base de dados da CAPES entre 2006 e 2018”, também contribui para a difusão de pesquisas sobre a Shoá. Nele, o autor Michel Ehrlich faz um apanhado dessas pesquisas a partir das teses e dissertações defendidas em universidades brasileiras entre 2006 e 2018. Através de busca no catálogo de teses e dissertações da CAPES, Ehrlich mapeou as regiões e universidades que mais estudam sobre os temas e concluiu que estes estudos são bastante consolidados no país, ocorrendo independentemente de uma relação com comunidades judaicas e núcleos de estudos judaicos.

Um dos principais enfoques dos estudos sobre a Shoá no Brasil tem sido a relação entre a Segunda Guerra Mundial e os direitos humanos. Como mais uma contribuição importante nesta linha de pesquisa, Aline Leves e Gilmar Bedin escrevem o artigo “A Segunda Guerra Mundial e a proteção internacional dos direitos humanos”, retomando como teve início a Segunda Guerra Mundial e quais as consequências da consolidação do poder de Hitler na Alemanha. Os autores centram sua atenção no Pós-guerra e na preocupação mundial de refletir sobre as ações violentas e destrutivas que culminaram no genocídio de milhões de seres humanos e sobre a busca por mecanismos que pudessem garantir a proteção universal dos seres humanos. Diante dos horrores vividos nos campos de extermínio, o mundo passou a refletir sobre a dimensão da vida e a importância de se estabelecer um conjunto mínimo de direitos universais.

Com a Segunda Guerra Mundial, ficaram evidentes os extremos que podem ser alcançados quando se une conflito bélico a ideologias que desumanizam grupos sociais, como foi o caso da perseguição aos judeus, negros, ciganos, pessoas com deficiência, homossexuais e opositores. As propagandas nazistas foram fundamentais para aumentar o antissemitismo e a discriminação na Alemanha, além de fortalecer uma representação identitária que marginaliza outros povos.

No entanto, o preconceito contra judeus antecede a Segunda Guerra Mundial, como podemos analisar no artigo “As identidades na narrativa de Tácito sobre a primeira guerra romano-judaica: uma visão de ‘si’ e do ‘outro’”, em que Ana Beatriz Bittencourt escreve sobre o relato de Tácito a respeito do povo judeu e a Primeira Guerra Romano-Judaica (66-73 EC). Nesses escritos, é possível identificar o desprezo em relação aos aspectos da cultura e da religiosidade judaica. Por meio dessa narrativa, Bittencourt aponta para a construção de identidades e as noções sobre “si” e sobre o “outro”. A razão do desprezo de Tácito se deve ao fato de o autor considerar que os costumes adotados pelos judeus se afastavam dos ideais romanos, acarretando noções de inferioridade e superioridade. A relevância deste estudo está na identificação de que os eventos da Primeira Guerra Romano-Judaica reverberaram durante a Segunda Guerra e prosseguem até os dias de hoje nas diferentes memórias sobre este conflito e nas disputas territoriais que se sucederam à destruição e à expulsão final dos judeus de seu espaço de origem e fixação.

O debate acerca da construção de identidades étnicas se apresenta na atualidade como desafios a serem pensados, sendo importante compreender os conceitos de identidade hoje a partir de suas construções no passado. Outra forma de se pensar em identidade e Holocausto é colocar as histórias e memórias das vítimas no centro das discussões sobre o tema, sendo um elo com as discussões sobre os direitos humanos.

Na esteira da importância de se ensinar sobre os fatos que culminaram no Holocausto a partir de uma perspectiva que também abranja os direitos humanos, o artigo “O ensino do Holocausto: o projeto *Aprendendo com Anne Frank* em Belo Horizonte e a experiência na Escola Municipal Francisca Alves” apresenta a experiência educativa de ensino do Holocausto para crianças e adolescentes a partir do projeto em questão. Julia Amaral e Luísa Kattaoui discorrem acerca do projeto que se cons-

titui por uma exposição itinerante sobre a vida da escritora Anne Frank e uma série de atividades que abordam temas como a Cultura Judaica, a história do Holocausto, os Direitos Humanos, a Juventude e a Literatura. O projeto, promovido em 2018 pelo Núcleo Anne Frank de Belo Horizonte, contemplou 36 espaços, sobretudo escolas públicas, da região metropolitana de Belo Horizonte, atingindo cerca de 50 mil pessoas.

A ideia do projeto tem como inspiração a história de Anne Frank como ferramenta de reflexões sobre os perigos de discursos fascistas e suas ramificações no presente. Seguindo muitas das premissas do diretor do Museu do Holocausto de Curitiba e escritor, Carlos Reiss, as autoras comparam o projeto com uma abordagem consciente do Holocausto no âmbito da educação embasada na transmissibilidade, ineditismo, universalismo e personificação. Desta maneira, o ensino do Holocausto permite uma maior empatia pelas vítimas, personificando as atitudes dos perpetradores, dos espectadores e dos salvadores. Por meio das ações deste projeto, os estudantes se aprofundaram também na cultura judaica e no antissemitismo e sua relação com outras formas de discriminação.

Conhecer as histórias das vítimas e dos sobreviventes é um caminho para se conhecer os movimentos de resistência durante o Holocausto. Um desses movimentos foi o uso do ídiche, língua falada pela maioria dos judeus na Europa daquele período, enquanto uma das estratégias de resistência utilizada pelos judeus nos guetos, campos de trabalho forçado e mesmo nos campos de extermínio. A resistência cultural e a produção literária em ídiche nesses contextos foram de suma importância para se tomar conhecimento sobre o que aconteceu. No artigo “Correspondências das vogais anteriores arredondadas do alemão no ídiche: uma análise comparativa”, Laura de Andrade analisa a parte técnica desta língua e suas correspondências vocálicas com o alemão. De

acordo com a autora, os movimentos migratórios de judeus em direção aos novos continentes foram responsáveis pela expansão e difusão da cultura ídiche, e, após o Holocausto, a língua sobreviveu com a migração dos que fugiram ou sobreviveram. Estima-se que, durante a Segunda Guerra Mundial, houvesse cerca de 11 milhões de falantes do ídiche, número que foi drasticamente reduzido pelas perseguições aos judeus durante o Holocausto, que não só assassinou milhões, como levou inúmeros outros a abandonarem o idioma por medo de perseguições. Andrade enfatiza a importância dos estudos sobre esta língua que se revela também enquanto uma tradição cultural e experiência identitária.

Ainda sobre tradição, em “Pais de ontem, filhos de hoje: tradição e transgressão em *Um violinista no telhado*”, Diana Vaisman analisa o musical *Um Violinista no Telhado*, obra de Scholem Aleikhem, em que o papel das tradições e das transgressões é analisado. O musical sobre os Tevye, uma família judia que vivia na cidade de Anatevka, no Império Russo, em 1905, abre caminhos para que a autora reflita sobre as ideias de tradição e transgressão, sendo a tradição o elemento fixador do violinista no telhado, o que lhe dá equilíbrio, enquanto a transgressão lhe propicia a criação de melodias inovadoras que o incentivam a continuar tocando. Assim, a tradição tem a difícil tarefa de ser o compromisso com o passado em meio às demandas do futuro. De acordo com a autora, para que uma tradição continue viva, é fundamental que tenha lugar de valorização na sociedade, e nossas ações no presente são melhor embasadas se nos guiarmos pelos eventos do passado para que saibamos inovar sem repetir os mesmos erros.

Refletir sobre isso é parte da vocação social e educativa de museus e memoriais. Em “A musealização do Holocausto: uma análise a partir do Museu do Holocausto de Curitiba”, Daniela Coelho elucida bem essa importância do espaço museal, na medida em que apresenta a operação

museológica de pesquisa, preservação e comunicação de objetos, documentos e testemunho no Museu do Holocausto. Explorar a musealização do Holocausto significa refletir sobre o comportamento das sociedades contemporâneas frente à memória e à história, mostrando a importância da missão educativa abraçada pela instituição em se orientar pela conscientização do público em relação aos perigos da intolerância, do racismo estrutural e da necessidade da promoção dos direitos humanos para a formação de pensamento crítico e independente.

Colocando em prática o eixo de pesquisa, o Departamento Acadêmico do Museu do Holocausto, em parceria com o Instituto Histórico Israelita Mineiro, fortalece as relações dessas instituições com o meio acadêmico, considerando que a difusão de pesquisas para o grande público de forma democrática é uma atividade essencial de qualquer espaço voltado à educação. Esperamos que esta parceria seja a primeira de muitas outras para a promoção de eventos, cursos e pesquisas sobre o Judaísmo.

Bruna Gonçalves de Pádua Reis

Rafaela Courbassier

Coordenação acadêmica do Museu do Holocausto

Daniela Vicedomini Coelho

A musealização do Holocausto: uma Análise a partir do Museu do Holocausto de Curitiba

Resumo

O presente texto procura elucidar a importância da vocação social e educativa dessa tipologia de museus e memoriais. Assim, apresentam-se os processos da cadeia operatória museológica envolvidos na idealização, o desenvolvimento e a implantação do Museu do Holocausto de Curitiba e, ao mesmo tempo, introduzem-se reflexões acerca de outras exposições congêneres visitadas na Europa e nos Estados Unidos.

Palavras-chave: Museu do Holocausto de Curitiba; Holocausto; Musealização.

The musealization of the Holocaust: an analysis from Curitiba's Holocaust Museum

Abstract

This text intends to elucidate the importance of the social and educational role of such museum and memorial institutions. while presenting the processes of the museum operating chain involved in the idealization, development and implantation of the Holocaust Museum of Curitiba and, at the same time, introducing reflections about other Holocaust exhibitions visited in Europe and in the United States.

Keywords: Holocaust Museum of Curitiba; Holocaust; Musealization.

Uma breve introdução ao conceito de ‘musealização’, articulada a temática do Holocausto

A museóloga Waldisa Rússio Camargo Guarnieri¹ identificou a origem do processo de ‘musealização’ no olhar seletivo do homem para a identificação de objetos (materiais e imateriais) que possuam valor de testemunho, de documento e de autenticidade, e a sua estruturação em atividades de coleta, conservação, documentação e comunicação (ações expositivas, educativas e culturais), no enclave do museu, enquanto “*agente da troca museológica*” (GUARNIERI, 1981, p. 124-125). Essa valorização, ao mesmo tempo em que assinala uma preocupação do homem com a informação contida nos objetos, pressupõe testemunhar, representar e comunicar a veracidade de algo.

Em consonância com Guarnieri, para Maria Cristina de Oliveira Bruno², o campo de estudo da museologia se interessa, sobretudo, em “administrar e conservar a informação contida nos objetos [...] e também em organizar novas maneiras de informação, por meio da elaboração de discursos expositivos e estratégias pedagógicas” (BRUNO, 1996, p. 57). Nesse contexto, as atividades dessa ‘cadeia operatória museológica’ vinculadas à coleta, conservação, documentação, armazenamento, exposi-

1 Waldisa Rússio Camargo Guarnieri foi uma personalidade de referência no cenário da museologia brasileira, tendo inclusive contribuído para o estabelecimento das bases do pensamento museológico contemporâneo. Foi certamente uma das primeiras profissionais no Brasil a defender uma museologia mais engajada socialmente, na qual o foco era a relação social inerente entre o homem e os objetos representativos de sua memória.

2 Maria Cristina Oliveira Bruno é professora titular em Museologia no Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE/USP), onde também foi diretora (gestão 2014-2018). Como docente do MAE/USP, além de ministrar aulas e orientar trabalhos de mestrado e doutorado, coordenou as quatro edições do Curso de Especialização em Museologia (1999-2006) e o Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia (2012-2014). Desde 1996, colabora com a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT) de Lisboa como professora convidada. Seu campo de pesquisa e atuação em museologia enfoca planejamento e comunicação em museus. É autora e responsável pela organização editorial de livros como os dois volumes da publicação *Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional* (2010).

ção, ação sociocultural e avaliação estão relacionadas à “salvaguarda e comunicação dos indicadores da memória” (BRUNO, 1996, p. 19-20).

De maneira similar, o museólogo tcheco Zbynek Zbyslav Stránský argumentou que nesse processo de seleção e valorização do objeto, no qual o mesmo é retirado de seu contexto de origem, opera-se uma mudança em seu estatuto: “Uma vez dentro do museu, assume o papel de evidência material ou imaterial do homem e do seu meio, e uma fonte de estudo e de exibição, adquirindo, assim, uma realidade cultural específica” (STRÁNSKÝ, 1995, apud DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 57). Ou seja, o objeto de museu, ao ser extraído de seu contexto original, torna-se testemunho dessa realidade ‘fabricada’ (musealidade)³ no cenário institucionalizado. Sob esse ponto de vista, o processo de musealização pode ser entendido como o conjunto das atividades ligadas à seleção, indexação e apresentação daquilo que se tornou *musealia*⁴.

Diante do exposto, inferimos que ao explorar processos de musealização do Holocausto estamos refletindo sobre o comportamento das sociedades contemporâneas frente à memória e à história do Holocausto, identificadas como patrimônio a ser preservado diante de seu valor em termos de documentalidade, testemunhalidade e fidelidade, e também sobre o desenvolvimento de procedimentos técnicos de pesquisa, preservação e comunicação para transformar essa memória em herança cultural, compartilhada no âmbito das instituições museológicas.

3 Conceito que exprime uma representação da realidade a partir dos processos de musealização e que se constitui no valor documental da realidade (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 58).

4 Objeto de museu, coisa musealizada, entendendo-se por “coisa” tudo aquilo que se tornou parte concreta da vida, qualquer tipo de realidade. Nessa acepção, o objeto de museu é produzido para ser mostrado para “emocionar, distrair ou instruir”. Museólogos selecionam objetos em função de seu potencial de testemunho, ou seja, pela riqueza e qualidade das informações que portam. Nessa operação de “valorização” são descontextualizados de seu meio de origem, entrando no campo do simbólico ao incorporarem novos significados de “testemunhos sagrados da cultura”. Tornam-se “objetos portadores de significado”, ou semióforos, conforme designado por Krzysztof Pomian (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 68-70).

O Museu do Holocausto de Curitiba

O envolvimento da autora do presente artigo no projeto do Museu do Holocausto de Curitiba foi extremamente compreensivo e deu-se no âmbito da Coordenação de Produção Executiva, posição que ocupava na Base7 Projetos Culturais⁵, empresa responsável pela concepção, planejamento e implantação dos projetos de curadoria, expografia e museografia da exposição de longa duração do referido museu. Em janeiro de 2016, a autora concluiu seu Mestrado em Museologia pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias-ULHT de Lisboa após defender sua dissertação⁶ cujo tema central era o Museu do Holocausto de Curitiba e a importância de sua função social na sociedade contemporânea.

O Museu do Holocausto de Curitiba é uma iniciativa da Associação Casa de Cultura Beit Yaacov – pessoa jurídica de direito privado, presidida pelo empresário Miguel Krigsner⁷ – e da comunidade israelita de Curitiba, Paraná. Seu edifício, sediado no bairro do Bom Retiro, em Curitiba, faz parte de um complexo arquitetônico que compreende as sedes do Centro Israelita do Paraná (CIP), da Escola Israelita Brasileira Salomão Guelmann e da Sinagoga Beit Yaacov.

Miguel Krigsner⁸ foi o principal idealizador do projeto. A ideia de

5 A Base7 é uma empresa de produção cultural especializada na concepção, planejamento, produção e coordenação de projetos, produtos e eventos, além de fornecer consultoria especializada a organizações e empresas no Brasil e no exterior. Mais detalhes em <http://www.base7.com.br/home/>.

6 A dissertação está disponível em http://www.museologia-portugal.net/files/upload/mestrados/daniela_vicedomini.pdf.

7 Miguel Krigsner é formado em Farmácia e Bioquímica pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Em 1977, abriu uma farmácia de manipulação no centro de Curitiba, negócio que daria origem à fundação da rede O Boticário, empresa líder no setor de perfumaria no Brasil. Miguel ainda é presidente do Conselho Curador da Fundação Grupo Boticário de Proteção à Natureza.

8 Miguel Krigsner possui uma relação muito próxima com a temática do Holocausto: é descendente de sobreviventes por parte de pai e mãe. Seu pai, polonês, perdeu diversos membros de sua família durante a atuação do Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães (NSDAP). Sua mãe conseguiu escapar da Alemanha Nazista antes do início da Segunda Guerra Mundial, fugindo para a Itália e viajando em seguida com a família para a Bolívia. Posteriormente, os pais de Miguel, por motivos de saúde, vieram a fixar residência no Brasil.

conceber um espaço museológico voltado para a valorização da memória do povo judeu surgiu há quase duas décadas, durante algumas visitas a memoriais e museus do Holocausto e quando Miguel Krigsner iniciou a coleção do futuro museu, ao adquirir um conjunto de relevos de autoria do artista Andrew Rogers⁹ que representa a perseguição dos judeus.

Essa fase inicial de estruturação do projeto contou com a participação do Professor Sérgio Alberto Feldman¹⁰ que, além de desenvolver uma pesquisa iconográfica em Jerusalém, sob orientação de Avraham Milgram, historiador do Museu Yad Vashem¹¹, conseguiu reunir uma coleção de 14 vídeos com depoimentos de sobreviventes do *Shoah* estabelecidos em Curitiba, entrevistados em 1997 pela equipe da *University of Southern California Shoah Foundation*¹² de Steven Spielberg. Ao conjunto de relevos e depoimentos somou-se um acervo inicial de objetos históricos, documentos e fotografias reunidos com o apoio da comunidade judaica local e a partir de aquisições, doações e/ou comodatos com outras instituições e museus internacionais dedicados ao tema.

O ato de lançamento da pedra fundamental do museu e da Sinagoga Beit Yaacov ocorreu em 07 de novembro de 2010, quando o projeto arquitetônico do edifício foi apresentado à comunidade. Os edifícios viriam a ser construídos no complexo do CIP de novembro de 2010 a setembro

⁹ Andrew Rogers é um artista reconhecido internacionalmente. Suas esculturas e fotografias integram acervos públicos e privados na Austrália, Sudeste Asiático, Oriente Médio, Europa e Estados Unidos. O artista é o idealizador de *Rhythms of Life*, considerado o maior projeto de arte contemporânea do mundo, composto por uma cadeia de 51 esculturas de pedra espalhadas ao redor do globo e envolvendo mais de 7.500 pessoas em 16 países e seis continentes.

¹⁰ Doutor em História pela UFPR (2004), atualmente é professor associado da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

¹¹ Criada em Israel em 1953, hoje é considerada instituição de referência em homenagem às vítimas do Holocausto. Localizada em Jerusalém, possui um Museu de História do Holocausto, centro de documentação, pesquisa e educação.

¹² A Fundação *USC Shoah Foundation – The Institute for Visual History and Education* integra, desde 2006, a Faculdade de Letras, Artes e Ciências da University of Southern California (USC) de Los Angeles. Mais detalhes em <http://sfi.usc.edu/about>.

de 2011. Foi ainda em 2010 que Miguel Krigsner entrou em contato com a empresa Base7 Projetos Culturais, buscando o estabelecimento de uma parceria profissional. Após um ano de trabalhos intensos, o Museu do Holocausto foi inaugurado em novembro de 2011. Em linhas gerais, a Base7 coordenou o desenvolvimento, a produção e a implantação do projeto de museu em três fases distintas:

Fase Inicial – Diagnóstico e concepção inicial

- » Concepção inicial do museu a partir de mapeamento dos conteúdos existentes e realização de pesquisa complementar de contextualização.
- » Desenvolvimento do conceito geral da exposição a partir da elaboração de estudo de massa, contemplando: proposta de percurso, fluxos de visitação e de composição de núcleos expositivos; estudos preliminares de recursos expográficos – mobiliário, objetos, cenografias, multimídias (aplicativos e audiovisuais); diretrizes iniciais para desenvolvimento de projetos complementares (de luminotécnica, *design* sonoro, recursos multimídia, segurança e conservação preventiva de acervos).

Fase Intermediária – Projeto Museográfico e Expográfico (Detalhamentos)

- » Desenho do projeto expográfico e suportes expositivos (painéis, vitrines, totens), com especificação de materiais e acabamentos (memorial descritivo).
- » Desenvolvimento de instalações cenográficas e de recursos multimídia, com indicação de equipamentos.
- » Desenvolvimento dos projetos de comunicação visual¹³, luminotécnica e de percurso sonoro do espaço expositivo.

13 Concepção de logotipo do museu; identidade visual (padrão e conceito gráfico) para comunicação visual da sinalização expositiva (painéis e legendas), e predial (orientação ao público).

- » Contatos com fornecedores, levantamento de orçamentos e contratações.
- » Conservação preventiva do acervo a ser exposto (higienização de documentos).
- » Licenciamento de iconografia.

Fase Final – Implantação e consolidação de relatórios

- » Implantação física de todos os projetos e recursos propostos.
- » Montagem fina do acervo histórico.
- » Elaboração de relatório de conteúdos, reunindo seleção de cultura material em exposição (objetos e documentos originais e/ou réplicas e reproduções), iconografia, textos, roteiros de vídeo e multimídias.
- » Elaboração de memorial descritivo compreensivo, detalhando todos os equipamentos e a infraestrutura necessários à implantação do projeto museográfico, incluindo mobiliário, instalações, multimídias, painéis, vitrines, sinalização e demais recursos museográficos e de comunicação.



Figura 1 – Estudo de massa do Museu do Holocausto com proposta de composição de núcleos e percurso expositivo.

Fonte: Base7 Projetos Culturais.

A partir da consolidação da linha curatorial e dos núcleos expositivos na fase inicial do projeto, a historiadora Denise Hasbani¹⁴ foi integrada à equipe para produção de pesquisa histórica complementar. O trabalho desenvolvido por Denise contou novamente com orientação de Avraham Milgram e contemplou as seguintes atividades: produção de textos (texto introdutório dos núcleos expositivos e legendas comentadas); levantamento de iconografia histórica (estática e em movimento); indicação de conteúdos a serem apresentados (textos, fotos, objetos, documentos, vídeos e fac-símiles de jornais da época etc.); elaboração de argumentos de base para a produção de vídeos e multimídias.

Na medida em que a pesquisa avançava, outros profissionais integravam-se à equipe multidisciplinar do projeto: *designer* gráfico, roteirista, editor de vídeo, museólogos, consultores para concepção de produtos multimídia e *design* sonoro, pesquisadores, produtores, músicos etc.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, foram realizadas reuniões periódicas de produção; reuniões para compatibilização dos projetos de arquitetura, luminotécnica, audiovisual e comunicação visual; e reuniões com Miguel Krigsner e os futuros responsáveis pela Coordenação Geral e pelo Departamento Pedagógico do museu, respectivamente Carlos Reiss e Denise Weishof, para apresentação, discussão e validação dos desenvolvimentos.

Além de principal idealizador do projeto, a construção do museu e da Sinagoga Beit Yaacov foi patrocinada pela família de Miguel Krigsner. A esse cenário favorável, caracterizado pela liderança de Miguel Krigsner na preservação e difusão da história do Holocausto e a disponibilidade de recursos financeiros, somaram-se o apoio da comunidade judaica de Curitiba que, quando convocada, colaborou com doações de documentos e fotografias históricas e autorizações de exibição de de-

14 Mestre em Língua e Cultura Judaica pela Universidade de São Paulo.

poimentos de familiares, e o envolvimento de uma competente e comprometida equipe técnica multidisciplinar.

A solenidade de inauguração do museu, ocorrida em 20 de novembro de 2011, contou com a presença de diversas autoridades locais e nacionais, de sobreviventes do Holocausto e de lideranças da comunidade judaica no país. Boa parte da equipe técnica da Base7 Projetos Culturais envolvida na concepção e execução do projeto também esteve presente.

A exposição de longa duração

A exposição de longa duração do Museu configura-se como a principal ferramenta de comunicação museológica da instituição, sendo o produto visível de um processo de musealização direcionado à construção de uma narrativa expositiva facilitadora de difusão e de partilha de conhecimento entre o museu e seus públicos.

O partido arquitetônico da exposição concebida pela Base7 Projetos Culturais e implantada num espaço de 250 m² utiliza-se de ângulos agudos e desconstruídos, que buscam simbolizar o caminho tortuoso vivenciado pelas vítimas do Holocausto. A expografia desenvolve a temática central do Holocausto por meio de uma narrativa cronológica, a partir de um percurso expositivo composto por três espaços de imersão e sete núcleos temáticos.

O projeto da expografia foi desenvolvido de forma integrada com os projetos de comunicação visual, iluminação e de recursos audiovisuais (sonorização, vídeos, projeções e multimídias) e considerando critérios de segurança e conservação preventiva de acervos históricos em exposição de longa duração.

O percurso expositivo é permeado por um diversificado universo de recursos expográficos: instalações cenográficas, painéis de textos e imagens, reprodução de cartografias, trilha sonora, filmes, *slide shows*, áudios, aplicativos multimídia, objetos e documentos originais, réplicas e reproduções, buscando-se a construção de um cenário representativo do Holocausto, que promova momentos de reflexão e de sensibilização ao visitante.

Os recursos ‘tradicionais’ traduzem-se na apresentação de objetos e documentos históricos, testemunhos da história. Estão em evidência, expostos em vitrines com desenho padronizado e protegidos por cúpulas de acrílico figurando como relíquias ou, como se referiu o historiador Ulpiano T. Bezerra de Meneses acerca de objetos históricos apresentados em exposições taxonômicas em museus históricos, mistificados como um ‘objeto-fetiche’ (MENESES, 1994, p. 26-27). Procurando de certa forma desmistificar esse objeto relíquia, o acervo histórico é exposto em contexto com painéis de textos e iconográficos, como o emblemático capacete usado pelo soldado alemão.

Figura 2 – Painel com imagem ampliada de soldados olhando para as valas onde os corpos de judeus eram jogados após terem sido executados e vitrine com capacete usado por soldado nazista.

Fonte: Base7
Projetos Culturais.



Os recursos mais tecnológicos materializam-se em produtos audiovisuais e multimídias, que complementam e aprofundam informações. A maior parte dos produtos audiovisuais produzidos tem o formato de minidocumentários, que estão disponibilizados em monitores ou projetados conforme a sua relevância no contexto do núcleo temático. Os produtos multimídias são acessíveis a partir de terminais de consulta especialmente desenhados para o museu. A interface de interatividade ocorre a partir de um monitor *touchscreen*, no qual o visitante escolhe os critérios de navegação e/ou o tema a ser explorado.

A comunicação visual do museu utiliza-se de tons sóbrios, partido que igualmente permeia a linguagem visual dos vídeos e aplicativos multimídia. O estilo e tamanho da fonte utilizada procurou proporcionar boa legibilidade de maneira geral. Os painéis de textos apresentam formato e dimensões padronizadas em todos os níveis de informações – textos introdutórios, legendas comentadas e legendas técnicas de objetos e imagens –, buscando oferecer conforto em sua leitura.

Os textos introdutórios de cada núcleo apresentam brevemente os fatos históricos do período abordado e, ao mesmo, pontuam informações que orientam o visitante no percurso. Para atrair a atenção do visitante, a linguagem desses textos, editados e revisados a partir da pesquisa histórica de Denise Hasbani, procurou ser clara e objetiva. Os painéis iconográficos apresentam uma imagem principal em destaque, ampliada em grande formato, combinada com imagens secundárias de menor formato, causando sensível impacto visual. Em complemento aos textos introdutórios, as legendas comentadas discorrem sobre assuntos específicos da história, ampliando informações sobre determinados conjuntos de iconografia e objetos em exposição. Por sua vez, as legendas técnicas de objetos e imagens apresentam as seguintes informações: autor, título/denominação, data da produção, técnica/material e crédito do acervo.

A seguir, apresentamos uma planta esquemática do espaço expositivo e uma série de registros fotográficos seguindo o roteiro do percurso expositivo cronológico sugerido aos visitantes:

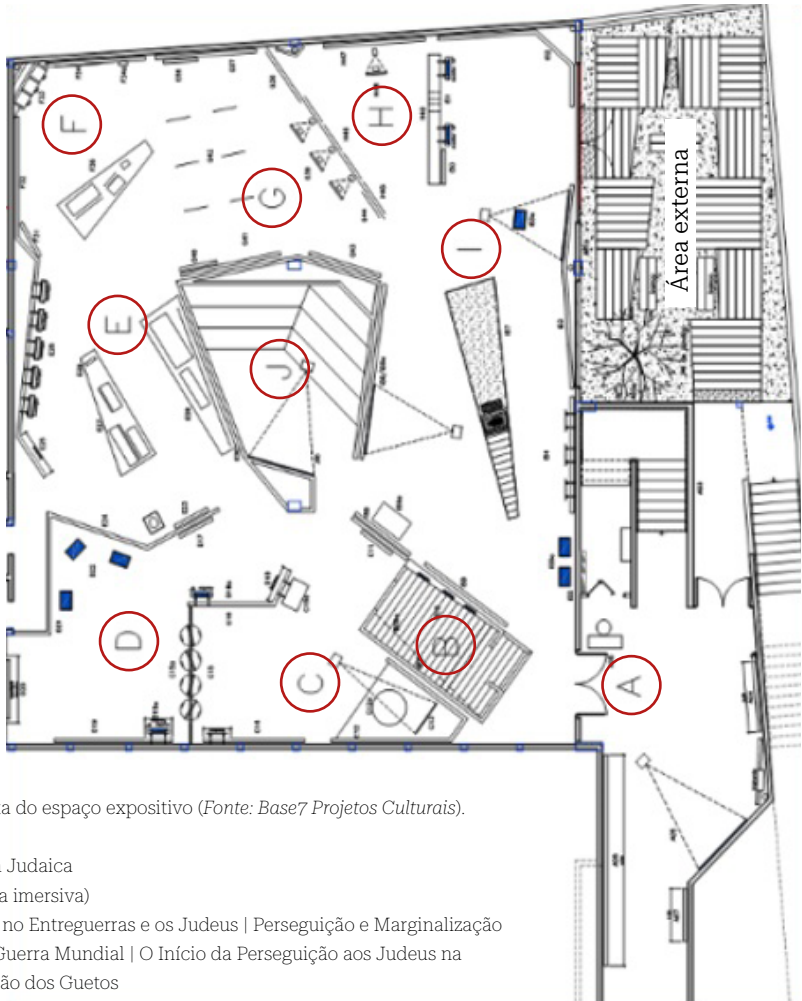


Figura 3 – Planta do espaço expositivo (Fonte: Base7 Projetos Culturais).

Área externa

A – A Vida Plena Judaica

B – Ruptura (área imersiva)

C – A Alemanha no Entreguerras e os Judeus | Perseguição e Marginalização

D – A Segunda Guerra Mundial | O Início da Perseguição aos Judeus na Polônia | A Criação dos Guetos

E – O Avanço da Ocupação Nazista no Leste Europeu | A Operação Barbarossa e o Início do Assassinato em Massa

F – O Campo de Extermínio e a Indústria da Morte

G – Os Movimentos de Resistência | Os Justos entre as Nações

H – As Marchas da Morte

I – Retorno à Vida | She'erit Hapleita | Chegada dos judeus no Brasil

J – Espaço Anne Frank (Auditório)

Figura 4 – Vista da área externa onde se observa frase de “Apesar de tudo, ainda acredito na bondade humana” de Anne Frank aplicada em parede de madeira e conjunto de relevos da obra de Andrew Rogers.
Fonte: Base7 Projetos Culturais.



Figura 5 – Instalação cenográfica de estação de trem com malas ('Ruptura').
Fonte: Daniela V. Coelho.



Figuras 6 e 7 – Fragmento de *Torah* em primeiro plano, e painéis com reprodução de iconografia histórica ao fundo; Terminais interativos sobre os guetos judeus.

Fonte: Daniela V. Coelho.



Figuras 8 e 9 – Vitrines com réplicas de objetos; Terminais com projeção de depoimentos de sobreviventes.

Fonte: Base7 Projetos Culturais





Figuras 10 e 11 – Instalação multimídia que apresenta os principais destinos para onde os judeus migraram no período pós-guerra. Fonte: Daniela V. Coelho.



Figuras 12 e 13 – Projeção de imagens de famílias de imigrantes judeus que se estabeleceram no Paraná; Painel com informações sobre genocídios no mundo. Fonte: Base7 Projetos Culturais.

O Museu do Holocausto de Curitiba em operação

O Museu do Holocausto de Curitiba é uma instituição cultural e educacional, com atuação dedicada à pesquisa, preservação e comunicação da memória e história do Holocausto. Nesse contexto, apoia sua atuação em ações de documentação, conservação e comunicação com o objetivo de:

- » Promover a preservação da memória do Holocausto e sua disponibilização para pesquisas científicas.
- » Constituir-se em espaço dinâmico de debates e reflexões aprofundadas de temas relacionados ao Holocausto.
- » Comunicar o evento do Holocausto a partir da difusão de valores universais, baseados na tolerância e na convivência pacífica entre os povos e, nesse contexto, colaborando com a construção de uma cultura de paz, de superação do ódio, racismo, discriminação e intolerância.
- » Aproximar a memória e história do Holocausto da comunidade judaica e da sociedade, no contexto local e nacional.

É importante pontuarmos que o Museu do Holocausto de Curitiba concluiu a elaboração de seu Plano Museológico¹⁵ em 2011, documento estratégico dedicado ao ordenamento e à priorização das ações de cada uma de suas áreas de funcionamento, tendo por base os objetivos acima propostos, os relatórios de expografia e museografia elaborados pela Base7 na época da inauguração do museu em 2011, e o projeto pedagógico. Este último foi elaborado a partir do estudo aprofundado de trabalhos

¹⁵ Em janeiro de 2009 foi decretada a Lei n. 11.904 estabelecendo o Estatuto de Museus, que representa um conjunto de diretrizes para o campo de atuação museológica. O referido documento indica a importância da elaboração do Plano Museológico, entendido como “ferramenta básica de planejamento estratégico, [...], indispensável para a identificação da vocação da instituição museológica para a definição, o ordenamento e a priorização dos objetivos e das ações de cada uma de suas áreas de funcionamento” (Brasil, 2009).

acadêmicos realizados em Israel e nos Estados Unidos a partir da década de 1970 sobre metodologias pedagógicas de ensino do Holocausto.

Buscando atingir seus objetivos, o planejamento e gestão de sua linha programática de ações são desenvolvidos por uma equipe técnica composta por coordenadores de departamentos distintos: Pedagógico, Museologia, História, Infraestrutura, Redes Sociais, Acadêmico, Organizacional e Administrativo, todos sob a supervisão do coordenador geral Carlos Reiss. O museu ainda possui um Conselho Consultivo composto pelo presidente Miguel Krigsner, por Carlos Reiss e pela coordenadora do Departamento de Museologia, Fernanda de Souza que delibera sobre a programação de exposições; incorporação de novos itens ao acervo; baixas patrimoniais; solicitações de empréstimo, entre outros assuntos relativos à natureza exclusivamente cultural e educativa do museu.

Os serviços de assessoria de imprensa, segurança, limpeza e manutenção são compartilhados com o CIP. Nas esferas jurídica e administrativa, o Museu do Holocausto está subordinado à Associação Casa de Cultura Beit Yaacov.

A seguir um breve descritivo das ações desenvolvidas:

Salvaguarda do acervo

O acervo do museu é composto por documentos e objetos relacionados ao período da ‘vida plena’ judaica¹⁶, do Holocausto e pós-guerra, como passaportes, documentos de imigração, cédulas, selos, cartas, documentos de identidade etc. As formas de ingresso são variadas: aquisição, empréstimo em comodato e doações provenientes de coleções particulares e/ou institucionais.

A catalogação do acervo é realizada constantemente em conjunto pelo coordenador geral, a coordenadora, uma funcionária e uma volun-

¹⁶ Vida cotidiana judaica antes da Segunda Guerra Mundial.

tária do Departamento de Museologia¹⁷. As informações são organizadas num sistema de gerenciamento integrado de dados de coleções. Existem atualmente 480 objetos e documentos catalogados e muitos outros na fila de espera, provenientes de sobreviventes e familiares, colecionadores e outras instituições. Procurando avançar nesse intensivo trabalho de catalogação, o museu oferece projetos diversificados que integram o programa de voluntários: projeto de revisão da catalogação de todo o acervo seguindo um novo padrão de ficha catalográfica; catalogação e digitalização de fotos históricas; catalogação e classificação de selos; e catalogação de jornais históricos.

A coordenadora do Departamento de Museologia igualmente se ocupa da manutenção e do monitoramento do estado de conservação do acervo exposto ou em reserva técnica. A propósito, uma nova reserva técnica, mais ampla, foi construída para abrigar o acervo em expansão¹⁸.

Coleta de depoimentos

A exposição de longa duração apresenta trechos de 14 depoimentos licenciados junto à *USC Shoah Foundation*. Outros 62 depoimentos provenientes da referida fundação foram licenciados para difusão em projetos de exposições itinerantes concebidas pelo museu e/ou disponibilizados no novo *website*. Em breve esse conjunto de depoimentos estará acessível na íntegra nos terminais de consulta ao final do percurso expositivo.

Ao mesmo tempo, o museu também convida pessoas a contarem histórias sobre o Holocausto. O Museu disponibiliza um formulário¹⁹

¹⁷ Em novembro de 2014, o Museu iniciou um programa formal de voluntários, baseado na Lei federal 9.608 de 18 de fevereiro de 1998. Mais detalhes em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm.

¹⁸ Informação disponibilizada pela equipe técnica do Museu do Holocausto de Curitiba em julho de 2019.

¹⁹ Disponível anteriormente de forma online, atualmente no modelo físico. O novo website, lançado em 2021, possui uma aba dedicada a registro de sobreviventes que chegaram ao Brasil - <https://www.museudo-holocausto.org.br/pesquisa/historia/registro-de-sobrevivente/>.

baseado no trabalho desenvolvido pelo *United States Holocaust Memorial Museum* de Washington, instituição com a qual firmou parceria educativa em maio de 2014. Atualmente o museu oferece um projeto de catalogação dessas fichas e de testemunhos de sobreviventes que chegaram ao Brasil no âmbito do programa de voluntários, que conta com a colaboração de duas pessoas e com o apoio da agência de publicidade Leite Quente Comunicação, que desenvolveu o *website* do museu.

A partir dos depoimentos recolhidos, o museu também já produziu 48 “Cartões de Identificação” que são disponibilizados ao público no momento inicial da visita. Esses “Cartões de Identificação” relatam as experiências de uma vítima perseguida durante o Holocausto. Como no museu da cidade de Washington, logo na primeira página desse pequeno folheto em formato de um passaporte há uma foto e uma breve biografia da vítima. As histórias de vida vão se desvelando ao longo do percurso expositivo e se relacionam com Curitiba e/ou com outra parte do Brasil ao apresentar sobreviventes ou familiares daqueles que pereceram e/ou imigraram para a capital paranaense ou para o país. A partir dessas histórias, o museu procura aproximar o evento do Holocausto ao visitante comum, ao mobilizar sua empatia pelas vítimas e, consequentemente, para reflexões a respeito de situações atuais de violação dos direitos humanos, nas quais pessoas são discriminadas pela cor de sua pele, seu cabelo, por sua crença religiosa, orientação sexual etc.

Comunicação

A área de Comunicação está estruturada no entendimento contemporâneo de que o Holocausto faz parte da identidade e da memória coletiva não só do povo judeu, mas igualmente da humanidade. Partindo desse contexto mais universal, o Museu do Holocausto de Curitiba promove ações culturais e educativas direcionadas a diversos públicos, enfocando o respeito à diversidade humana a partir da memória e história do

Holocausto, procurando alertar seu público dos perigos da intolerância e da indiferença, e mobilizá-lo para a construção de uma cultura da paz.

Conforme mencionado anteriormente, a exposição de longa duração do museu configura-se como a principal ferramenta de comunicação museológica da instituição. Outro vetor fundamental de comunicação ancora-se no programa de ações educativas.

Desde o início da concepção do Museu do Holocausto de Curitiba, Miguel Krigsner já visualizava o museu como uma instituição dedicada à história e à memória do Holocausto, mas também como um centro de referência nacional na promoção de debates acerca das diversas formas de preconceito existentes na sociedade atual, com a finalidade de conscientizar o público, principalmente jovem e escolar, sobre as consequências perigosas advindas da intolerância e sobre a importância dos direitos humanos: “Nosso objetivo é lutar contra a banalização do ódio e da violência, fazendo deste museu um lugar de reflexão” (KRIGSNER, 2012, p. 24).

Nesse contexto, um programa de ações educativas e culturais dedicado ao acolhimento de estudantes, professores e educadores e ao público em geral estava contemplado no escopo embrionário da instituição. Esse programa inclui visitas orientadas ao espaço expositivo para públicos escolar e espontâneo; cursos de formação para educadoras/es e professoras/es; organização de exposições temporárias e itinerantes; edição de publicações e materiais pedagógicos; organização de seminários e cursos abertos a/os interessadas/os, entre outras atividades, buscando assim atender às demandas de públicos específicos²⁰.

Desde sua inauguração o Museu do Holocausto de Curitiba já recebeu mais de 220.000 visitantes²¹. Por conta da pandemia do coronaví-

²⁰ Mais detalhes em: <https://www.museudoholocausto.org.br/educacao/>.

²¹ Índice de visitação informado pela equipe técnica do Museu do Holocausto de Curitiba em junho de 2022.

rus, o museu esteve fechado a visitação entre abril de 2020 e outubro de 2021. Durante o período em que permaneceu fechado, o museu promoveu uma programação de encontros virtuais na forma de debates, aulas e *lives* com a presença de convidados de diferentes áreas²². Mais além, o museu passou a integrar a Rede Latino-Americana para o Ensino da Shoá-LAES em conjunto com outras instituições dedicadas ao estudo, ensino e divulgação da Shoá na América Latina²³. O museu possui também a Biblioteca Marian Grynbaum Burstein que disponibiliza, mediante agendamento prévio, uma coleção de centenas de livros e dezenas de títulos de filmes, documentários e programas de TV a cabo.

Exposições de longa duração sobre o Holocausto no Mundo

No âmbito do desenvolvimento da dissertação de mestrado defendida na ULHT de Lisboa, realizamos visitas técnicas em instituições museológicas dedicadas à memória do Holocausto localizadas nas capitais da Inglaterra (Museu Judaico de Londres), França (*Mémorial de la Shoah* de Paris), Holanda (*Hollandsche Schouwburg* - Memorial Nacional do Holocausto, Museu Histórico Judaico e Casa Anne Frank em Amsterdã), Alemanha (Fundação Topografia do Terror, Memorial aos Judeus Europeus Assassinados e Museu Judaico de Berlim), Estados Unidos (*United States Holocaust Memorial Museum* em Washington, D.C.) e na cidade de Oświęcim, na Polônia (Museu e Memorial Auschwitz-Birkenau). As visitas técnicas em continente europeu foram realizadas em janeiro e março de 2013 e nos Estados Unidos em setembro de 2014 e tiveram por objetivo proporcionar uma análise e reflexão acerca da diversidade do enquadramento e da representação da temática do Holocausto que tomam forma na arquitetura de edifícios museológicos, e em percursos expositivos.

²² Mais detalhes em: <https://www.museudoholocausto.org.br/educacao/projetos-audiovisuais/webinars/>.

²³ Mais detalhes em: <https://www.museudoholocausto.org.br/o-museu/rede-laes/>.

Ao explorarmos o fenômeno da musealização do Holocausto a partir das referidas instituições e exposições visitadas, deduzimos que os processos de criação dos museus refletem os contextos políticos, sociais e culturais de seu meio, aflorando das relações das sociedades desses países com as memórias desse evento traumático. As motivações para sua preservação envolvem, principalmente, homenagear as vítimas; mas também a reparação política; a reconciliação entre os criminosos e as vítimas; o estabelecimento da verdade e da justiça; a construção de uma memória coletiva sobre as vítimas do genocídio; e a promoção de valores morais e de defesa dos direitos humanos. Em outras palavras, a musealização do Holocausto traduz uma complexa ‘museologia de reconciliação’, na qual a memória histórica é preservada, buscando superar as dificuldades de representar a violência sofrida e de driblar a sua denegação. Conforme bem resumido pelo historiador francês Dominique Poulot, as atitudes do museu contemporâneo frente a conflitos bélicos

dão testemunhos das desventuras da história contemporânea e, ao mesmo tempo, de uma inovadora reflexão museológica no plano internacional [...]. O sofrimento, o luto, o esquecimento e a comemoração figuram, assim, com a representação das identidades e a mediação intercultural, nas preocupações mais complexas da museologia (POULOT, 2013, p. 45-46).

No caso da Polônia, a criação de um memorial em Auschwitz-Birkenau ocorreu por iniciativa de ex-prisioneiros do campo de extermínio meses após o término da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de acolher os milhares de peregrinos que chegavam ao local em busca de vestígios de seus familiares e para prestar homenagem às vítimas. Dois anos mais tarde, uma instituição nacional foi estabelecida para reunir evidências e materiais relacionados aos crimes nazistas. A identidade institucional de Auschwitz se confunde, portanto, com aquela de um museu, de um cemitério, e de um centro de investigação científica e de informação sobre os crimes.

Na Alemanha e na França, verificou-se que a memória da culpa e da vergonha demorou a ser incorporada publicamente às respectivas memórias nacionais. Na Alemanha, além da responsabilidade pelo planejamento e execução dos crimes pelo regime nazista, a tarefa se mostrava ainda mais difícil num país que permaneceu dividido por mais de 50 anos. A queda do muro de Berlim em 1989, e a consequente reunificação do país em 1990, é que abriria caminho para a constituição do primeiro memorial em homenagem aos judeus, em 2005. Nesse mesmo ano, o *Mémorial de La Shoah* de Paris foi inaugurado, dez anos após o reconhecimento público pela França de sua colaboração na perseguição e deportação de judeus franceses a campos de concentração. Até mesmo nos Estados Unidos, país que integrou o bloco dos aliados, existe uma memória “negativa” incorporada à narrativa expositiva do *United States Holocaust Memorial Museum* de Washington, envolvendo a atitude negligente do país em relação ao acolhimento de refugiados.

Por sua vez, os museus judaicos de Londres e de Amsterdã, e até mesmo o de Berlim, ao mesmo tempo em que abordam a destruição causada pelo Holocausto, retratam o povo judeu como uma parte intrínseca de sua cultura e da herança europeia, além de apontarem o seu renascimento na atualidade. Esse aspecto pode ser observado na instalação *Living Community*, que traz informações atuais sobre a integração dos judeus na sociedade britânica contemporânea; na instalação que ilustra a vida judaica co-



Figura 14 – Instalação com fotos da vida judaica cotidiana em Amsterdã. Fonte: Daniela V. Coelho.

tidiana no museu de Amsterdã; e no Eixo da Continuidade do museu de Berlim, que simboliza a continuidade da história judaica.

Em todas as instituições visitadas, observou-se a centralidade das exposições enquanto principal ferramenta de comunicação museológica, sendo o produto visível de um processo de musealização direcionado à construção de uma narrativa expositiva facilitadora da difusão de conhecimento e, portanto, do estabelecimento de relações entre o público e a instituição. Por sua vez, as expografias apresentam uma diversidade de recursos expográficos: objetos e documentos ‘herdados’, que possuem valor de testemunho, documento e autenticidade da história do Holocausto, como o emblemático uniforme de prisioneiros dos campos de concentração; passaportes e objetos pessoais das vítimas; iconografia histórica em grandes formatos; tecnologia de ponta aplicada em instalações multimídias e interativas, como a grande bancada do Museu Judaico de Amsterdã, instalada no prédio histórico de uma sinagoga do século XVIII; instalações cenográficas, como a galeria de retratos *Tower of Faces* do museu de Washington; estações interativas e



Figuras 15 e 16 – Bancada com terminal interativo e objeto histórico da exposição sobre a história do Judaísmo na Holanda, de 1900 até o presente do Museu Judaico de Amsterdã. Fonte: Daniela V. Coelho.



Figura 17 – *Tower of Faces*. ©USHMM, Foto Max Reid. Fonte: <https://collections.ushmm.org/search/catalog/pa1138417>, consultada em 08/07/2022.

Figura 18 – Vitrine na entrada da exposição *The Holocaust Gallery*, que apresenta, entre outros objetos de uso pessoal, o uniforme usado por Leon em Auschwitz-Birkenau, o vestido de casamento da esposa de Leon e brinquedos de seu filho. Fonte: Daniela V. Coelho.

educativas, que constituem percursos paralelos de visita para famílias, etc. Esse conjunto de suportes expositivos possibilita uma linguagem mais atraente, dinâmica e interativa, que apela à emoção, aos sentidos e à memória dos visitantes, traduzindo uma ‘museografia das ideias’, a que se refere o arquiteto e antropólogo cultural Mário Moutinho ao explorar a construção do objeto museológico (MOUTINHO, 1994, p. 21).

No contexto das narrativas, notou-se uma tendência em aproximar a história do Holocausto ao público por meio da apresentação da história individual de vítimas e da vida normal que levavam antes da Segunda Guerra Mundial. Essa estratégia pode ser observada no *hall* de entrada do Memorial aos Judeus Europeus Assassinados em Berlim; nas estações com histórias das vítimas no *Mémorial de La Shoah* de Paris;

na história de vida do sobrevivente Leon Grenmann, apresentada na galeria do Museu Judaico de Londres; nos folhetos em formato de passaportes das vítimas, distribuídos no museu de Washington; na instalação *Tower of Faces*, que traz imagens da vida cotidiana de judeus residentes na cidade lituana de Ejszyski, etc. Esses relatos pessoais e iconografia de vidas “normais” acrescentam um drama pessoal ao evento do Holocausto, que de outra forma seria incompreensível e, ao mesmo tempo, provocam nos visitantes associações com seu universo familiar particular, além de sensações de nostalgia e mortalidade.

Ao mesmo tempo em que as exposições de longa duração ocupam o eixo central das atividades museológicas, todas as instituições visitadas apresentam um programa de ações educativas e culturais alargado, compreendendo: visitas orientadas ao espaço para grupos escolares; atividades de pesquisa, documentação e conservação; concepção de exposições temporárias; organização de palestras, oficinas e ciclos de cinema; edições de publicações; ações extramuros, como produção de exposições itinerantes e seminários em parceria com outras instituições, etc. Mais ainda, as atividades são concebidas para perfis diversificados de público: crianças, jovens, adultos, famílias, escolas, etc.

Considerações Finais

O presente texto, ao apresentar os processos de pesquisa, preservação e comunicação da cadeia operatória museológica envolvidos na idealização, desenvolvimento e implantação do Museu do Holocausto de Curitiba e, ao mesmo tempo, ao introduzir reflexões acerca de outras exposições congêneres visitadas na Europa e nos Estados Unidos, procurou elucidar a relevância da função social e educativa dessa tipologia de museus e memoriais.

A partir de uma abordagem multidisciplinar da história como metodologia dedicada a uma compreensão mais global e abrangente da temática, visto que o Holocausto, embora esteja intimamente relacionado a uma questão judaica, pode igualmente expressar uma questão universal moral e ética, a vocação social e educativa dessas instituições se legitima na mobilização de jovens e da sociedade como um todo para a construção de uma cultura de paz diante de um mundo globalizado que vive sob o impacto de situações cíclicas de discriminação e intolerância.

Nesse sentido, esperamos que os leitores tenham identificado a importância das exposições como principal ferramenta de comunicação museológica nas instituições apresentadas neste artigo, por meio de narrativas facilitadoras da difusão de conhecimento e, portanto, do estabelecimento de relações entre o público e a instituição. Mais ainda, que tenham percebido a existência de uma visão compartilhada acerca da missão educativa abraçada por essas instituições, que se orienta pela conscientização do público (principalmente jovem) dos perigos da intolerância e do racismo cultural; pela promoção dos direitos humanos e de valores humanitários; pela valorização da diversidade; e, especialmente, pela formação de sujeitos para um pensamento crítico e independente.

Theodor W. Adorno, ao refletir sobre o importante papel da educação no esclarecimento e na emancipação dos indivíduos para resistir à pressão autoritária de mecanismos impositivos e manipuladores que permitiram a barbárie do genocídio da Segunda Guerra Mundial, resumiu muito bem a questão:

É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência [...]. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica. [...] ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social [...] em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes. [...] O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria [...] o poder para reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (ADORNO, n.d.).

Referências

ADORNO, Theodor. *Educação após Auschwitz*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5090779/mod_resource/content/1/Adorno-Educacao-apos-Auschwitz.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

Base7 Projetos Culturais. *Museologia, Museografia e Expografia*. Relatório Final: Projeto Museu do Holocausto de Curitiba. São Paulo: Base7 Projetos Culturais, 2011.

Base7 Projetos Culturais. *Projeto Museu do Holocausto de Curitiba*. Pró-memórias de reuniões de produção. São Paulo: Base7 Projetos Culturais, 2011.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. (Coord.). *Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional*. São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria de Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010. v. 1 e 2.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. (Coord.). *O ICOM/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados*. São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria de Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010. v. 1 e 2.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. *Museologia e museus: princípios, problemas e métodos*. *Cadernos de Sociomuseologia* - Centro de Estudos de Sociomuseologia, v. 10, n. 10. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 1997.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. *Museologia e Comunicação*. *Cadernos de Sociomuseologia* - Centro de Estudos de Sociomuseologia, n. 9, p. 9-33 e p. 55-73. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 1996.

COELHO, Daniela Vicedomini. *O Museu do Holocausto de Curitiba sob a Perspectiva da Museologia Contemporânea*. Dissertação (Mestrado em Museologia), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa, 2016. 279 f.

Cury, Marília Xavier. *Exposição - concepção, montagem e avaliação*. São Paulo: Annablume, 2006. p. 24-35.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. (Eds). *Conceitos-chave de Museologia*. Tradução e comentários de Marília Xavier Cury e Bruno Brulon Soares. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, Pinacoteca do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GUARNIERI, Waldisa Rússio Camargo. A Interdisciplinaridade em Museologia. *MuWoP - Museological Working Papers*, n. 2, p. 58-59, 1981. apud BRUNO, Maria Cristina Oliveira. (Coord.). *Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional*. v. 1, p. 123-126. São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria de Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010.

KRIGSNER, Miguel. Miguel Krigsner e o Museu do Holocausto, em memória da Humanidade. Entrevista. *Revista Panorama*, Curitiba, p. 22-25, fev. 2012.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. In *Anais do Museu Paulista*. Nova Série, v. 2, p. 9-42. São Paulo: Universidade de São Paulo, jan./dez. 1994.

MOUTINHO, Mário. A Construção do objecto museológico. *Cadernos de Sociomuseologia - Centro de Estudos de Sociomuseologia*. v. 4, n. 4, p. 7-59. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 1994.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*. n. 10, p. 7-28. São Paulo: Projeto História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, dez. 1993.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Revista Estudos Históricos*. v. 2, n. 3, p. 3-15. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas - CPDOC/FGV, 1989.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Revista Estudos Históricos*. v. 5, n. 10, p. 200-212. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas - CPDOC/FGV, 1992.

POULOT, Dominique. *Museus e museologia*. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, Coleção Ensaio Geral, 2013.

STRÁNSKÝ, Zbyněk Zbyslav. *Muséologie. Introduction aux études*. Brno : *Université Masaryk*, 1995. *apud* DESVALEES, A. ; MAIRESSE, F. (Eds). *Conceitos-chave de Museologia*. Tradução e comentários de Marília Xavier Cury e Bruno Brulon Soares. (p. 57). São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, Pinacoteca do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

Aline Michele Leves
Gilmar Antonio Bedin

A Segunda Guerra Mundial e a Proteção Internacional dos Direitos Humanos

Resumo

O ponto de partida do presente artigo é a relação entre a Segunda Guerra Mundial e a preocupação da sociedade contemporânea com a proteção internacional dos direitos humanos. Nesse contexto, resgata-se inicialmente a reação da Alemanha nazista às consequências da Primeira Guerra Mundial e suas crenças políticas mais importantes. Em seguida, enfatiza-se que esse fato foi fundamental para a eclosão da Segunda Guerra Mundial, um acontecimento histórico marcado pela violência e pela brutalidade. O resultado do maior e mais devastador conflito bélico mundial, entre outros fatores, foi o holocausto de milhões de seres humanos. Desse modo, a temática é analisada e vinculada com o despertar, no pós-guerra, da preocupação em refletir sobre os fatos ocorridos e sobre as formas mais efetivas para assegurar a paz e proteger os direitos humanos na sociedade mundial. O objetivo consiste em demonstrar que a Segunda Guerra Mundial foi um verdadeiro marco histórico para a reconstrução e a reemergência dos direitos humanos e para a sua proteção internacional, pressupondo a relativização da soberania estatal e a consolidação de uma ordem global mais interdependente. Para tanto, o método utilizado foi o hipotético-dedutivo e a técnica de pesquisa bibliográfica e documental.

Palavras-chave: Holocausto; Proteção Internacional dos Direitos Humanos; Segunda Guerra Mundial.

The Second World War and the International Protection of Human Rights

Abstract

The starting point of this article is the relationship between World War II and the concern of contemporary society with the international protection of human rights. In this context, one initially recalls Nazi Germany's reaction to the consequences of World War I and its most important political beliefs. Then, it is emphasized that this fact was fundamental for the outbreak of World War II, a historical event marked by violence and brutality. The result of the world's largest and most devastating military worldwide conflict was the holocaust of millions of human beings. In this way, the subject is analyzed and linked with the awakening, in the post-war period, of the concern to reflect on the facts that occurred and the most effective ways to ensure peace and protect human rights in world society. The aim is to demonstrate that World War II was a truly historic moment for the reconstruction and reemergence of human rights and their international protection. This presupposes the relativization of state sovereignty and the consolidation of a more interdependent global order. To this end, the method used was the hypothetical-deductive and the bibliographic and documentary research technique.

Keywords: Holocaust; International Protection of Human Rights; Second World War.

1. Introdução

O percurso histórico-social das civilizações mundiais, quando reinterpretado a partir das necessidades humanas, possui uma ampla importância no tocante à conservação das diversas fontes de conhecimento e no sentido do desenvolvimento de uma consciência de aprendizagem que parte da valoração tanto dos erros como dos acertos, os quais constituem o arcabouço da sociabilidade no mundo contemporâneo. Nesse sentido, a reflexão aqui proposta, acerca dos principais acontecimentos que marcaram a sociedade internacional no século XX consiste em uma atividade fundamental para não repetir os mesmos erros no presente século XXI.

O motivo disso é que o poder do Estado nacional alcançou, no aludido período, uma força extraordinária e, em consequência, deixou um conjunto de lições. De fato, o modelo de organização da sociedade internacional, centrado no poder absoluto dos Estados, somente entrou em declínio em razão das profundas transformações e consequências humanas geradas pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Com o término do mais devastador conflito bélico da história em 1945, e com o amadurecimento das reflexões acerca das suas causas, tornou-se imprescindível a produção de um verdadeiro rearranjo das relações internacionais, com a progressiva relativização do conceito de soberania estatal, a emergência de novos atores e a adoção de formas inéditas para a solução dos conflitos.

Com efeito, essas novas condições foram fundamentais para a reconfiguração da sociedade internacional e para a criação, em 1945, da Organização das Nações Unidas (ONU). A constituição de uma entidade que tivesse como objetivo primordial a promoção da paz entre as nações era um sonho antigo. A primeira iniciativa concreta foi a criação da chamada Liga das Nações (LDN), em 1919. Mas, as condições políticas

daquele período, tais como o recuo para o nacionalismo e a ausência de grandes potências mundiais como membros da Liga – a exemplo dos EUA –, tornaram a iniciativa um projeto frágil. No pós-guerra (1945), a experiência da LDN se apresentou como um grande diferencial. O surgimento da ONU, contudo, não impediu a formação de um cenário mundial polarizado entre os Estados Unidos e a União Soviética, e que o poder estivesse no centro do debate.

No entanto, as condições políticas eram diferentes. De fato, a constatação da enorme capacidade de destruição mútua dos Estados e a percepção de que o mal poderia não ter limites colocava para a sociedade internacional um novo sentido de urgência para a paz e para a proteção dos direitos humanos. Pra tanto, outro passo fundamental foi a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), no ano de 1948, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Tais fatores romperam com o velho sistema de Westfália¹ e ajudaram a configurar uma nova etapa da sociedade internacional: mais institucional, multicêntrica e interdependente.

O presente artigo destaca que, após a Segunda Guerra Mundial, foi estabelecido um conjunto de pressupostos que sinalizam a existência de limites ao poder, que permitem o reconhecimento de condições mais dignas para a vida humana, com a consolidação e tutela mais efetiva dos direitos humanos e dos mecanismos viabilizadores da paz mundial. Este

1 O sistema de Westfália surgiu em 1648, com a assinatura da Paz de Westfália, composta por um conjunto de tratados que encerraram o conflito dinástico-religioso que ficou conhecido como a Guerra dos Trinta Anos (1618-1648). Este sistema se configura como o primeiro acordo internacional que afirmou a centralidade política do Estado moderno e estabeleceu os princípios norteadores da soberania estatal, da não intervenção e da separação entre as ordens políticas e religiosas. A partir deste grande marco histórico, divisor de águas entre a Idade Média e a Modernidade, ocorreu o reconhecimento da pluralidade de Estados-nações, livres de quaisquer vínculos de dependência ou de subordinação. Portanto, os tratados westfalianos constituíram-se nos pilares da sedimentação do Direito Internacional moderno enquanto um sistema jurídico baseado na soberania absoluta e indivisível dos Estados, os quais assumiram o centro da articulação política da sociedade internacional moderna (BEDIN, 2001; MENEZES, 2005).

cenário permite a existência de distintas formas de ser e estar no mundo. Dito de outra forma, a pesquisa sustenta a ideia de que, apesar das tensões da chamada Guerra Fria, o segundo pós-guerra foi fundamental para a consolidação da busca por soluções pacíficas dos conflitos internacionais e para a crescente consolidação da proteção dos direitos humanos. A análise do tema foi realizada a partir da utilização do método hipotético-dedutivo e da técnica da pesquisa bibliográfica e documental.

2. A Alemanha Nazista e a Segunda Guerra Mundial

Os contornos da sociedade internacional moderna permaneceram praticamente intactos até meados do século XX, quando ocorreram significativas transformações na ordem mundial. Após a Primeira Grande Guerra (1914-1918) que marcou a história civilizacional e redefiniu as fronteiras territoriais de vastos impérios europeus, os Estados soberanos permaneceram no centro de articulação política das relações internacionais (seguindo o modelo de Westfália), sendo guiados pelo sistema de equilíbrio de poder frente ao contexto caótico do estado de natureza propulsor de uma selvageria anárquica, conflituosa e motivadora das guerras.

Esse sistema de autolimitação do poder e da ambição pela conquista de espaços geopolíticos ainda predominava enquanto único recurso aceito mundialmente e capaz de impedir uma nova guerra de enormes proporções. No entanto, a balança de equilíbrio entre os Estados não foi suficiente para manter a paz e seus pressupostos ou preceitos contribuíram, em grande medida, para os excessos do Tratado de Versalhes (1919) e o recuo ao nacionalismo. Esses foram os dois fatos fundamentais que impulsionaram a ascensão dos regimes totalitários na Europa da década de 1930 e a deflagração do segundo conflito bélico de dimensão mundial.

Decorridos os vinte anos de crise (CARR, 2001) e de dificuldade de solucionar pacificamente os conflitos de ordens política, econômica e social entre as nações, a humanidade regressou mais intensamente à realidade inerente do estado de natureza hobbesiano de “uma guerra de todos contra todos” (HOBBS, 2017, p. 47). Nesse cenário, o vínculo existente entre a crise, a violência e a emergência do totalitarismo não consistiu na causa, mas no efeito, uma vez que “em toda parte por onde grassava a crise, traços [violentos] deste sintoma poderiam ser encontrados” (CARR, 2001, p. 209).

Conforme evidencia Hannah Arendt (2012, p. 13), existe uma verdadeira “incompatibilidade entre o real poderio do homem moderno (maior do que nunca, tão grande que pode ameaçar a própria existência do seu universo) e a sua incapacidade de viver no mundo que o seu poderio criou”. Isso porque as brutalidades humanas cometidas em momentos anteriores foram largamente ultrapassadas no âmbito das relações entre os povos que se afirmavam como “civilizados”. Dentre os regimes totalitários extremos, que objetivaram organizar as massas² e se caracterizaram pelos fortes desígnios militares e expansionistas no século XX, destacam-se o nazismo alemão (liderado por Adolf Hitler) e o fascismo italiano (liderado por Benito Mussolini). Esses dois regimes impulsionaram uma forte onda nacionalista e antidemocrática e se voltaram para o domínio de suas populações, com a eliminação das minorias e a afirmação de uma forma de política centrada na violência.

Alicerçada nesses fatores nacionalistas e antidemocráticos, a guerra se tornou uma consequência praticamente inevitável. Esse fato merece um grande destaque pois, nesse período, os Estados adquiriram uma

² O termo *massa* se refere ao número de pessoas que são politicamente neutras ou indiferentes e, em virtude dessa condição, não integram organizações baseadas em interesses comuns, tais como os partidos políticos, as organizações profissionais ou os sindicatos. Portanto, os movimentos totalitários são possíveis onde quer que existam massas, para que possam realizar a ideia de organização política (ARENDDT, 2012, p. 438-438).

capacidade destrutiva e reforçou a visão clausewitziana (CLAUSEWITZ, 2010) da guerra como uma continuidade da política realizada por outros meios. Mas também ajudou, por outro lado, a fixar, no ambiente norte-americano, a ideia da guerra como uma verdadeira patologia social que poderia ser eliminada a partir das percepções moralistas do mundo moderno (idealismo) e da instituição de mecanismos multilaterais propagadores da democracia.

Um dos pontos de partida desse processo consistiu na adoção uma política baseada no incentivo à indústria de produção de bens de consumo para superar os elevados índices de desemprego e melhorar as condições de vida das classes mais baixas. Adolf Hitler, o novo Chanceler do Reich (reino alemão), entendeu isso de forma muito rápida e desenhou a sua estratégia de longo prazo. Desse modo, ele rompeu com o Tratado de Versalhes e cancelou o pagamento das reparações, deixando, ainda, de fazer parte da Liga das Nações. Ademais, o *Führer* nazista conduziu o rearmamento alemão e desencadeou uma potente economia de guerra, retomando, inclusive, os antigos sonhos pangermanistas (MASSON, 2017, p. 14-17).

A convergência dessas iniciativas desarticulou o cenário de contenção da Alemanha definido no final da Primeira Guerra Mundial pelas potências vitoriosas. De fato, lembra Winston Churchill, primeiro-ministro da Grã-Bretanha de 1940 a 1945, que a tarefa principal dos Estados nacionais vencedores da guerra consistia em

[...] manter a Alemanha desarmada e os vencedores [da Primeira Guerra Mundial] adequadamente armados durante trinta anos e, nesse meio-tempo, ainda que não fosse possível chegar a uma reconciliação com a Alemanha, construir cada vez mais solidamente uma verdadeira Liga das Nações, capaz de se certificar de que tratados fossem cumpridos, ou só fossem alterados mediante discussão e acordo. Depois de três ou quatro governos poderosos, agindo em conjunto, haverem pedido os mais assustadores sacrifícios aos seus povos, depois de esses sacrifícios terem sido gratuitamente feitos em nome de uma causa comum, e depois de ter sido atingido o tão esperado resultado, era razoável que se preservasse a ação conjunta, para que ao menos os aspectos essenciais não fossem para o lixo. Mas o poderio, a civiliza-

ção, a cultura, o saber e a ciência dos vencedores foram incapazes de atender a esse modesto requisito [...] (CHURCHILL, 2017, p. 26).

Fracassada essa iniciativa, as potências dominantes passaram a tolerar (ou mesmo apoiar) Hitler e seu projeto de poder. Essa tolerância aconteceu por duas razões: a) o anticomunismo existente nos grupos políticos dominantes de vários países europeus importantes; e b) as experiências negativas da Primeira Guerra Mundial das potências ocidentais, notadamente Inglaterra e França, que não desejavam um confronto direto com a Alemanha. Esse comportamento permitiu que, lentamente, o líder alemão fosse testando os limites da sociedade internacional da época e, ao mesmo tempo, consolidando o seu poder sobre os países mais próximos.

O resultado disso tudo foi, justamente, a constituição de uma Alemanha cada vez mais forte e agressiva. Em consequência, o conflito bélico acabou se tornando um fato “inevitável”, que teve início formal em setembro 1939, com a invasão alemã da Polônia³ e a declaração de guerra por parte da França e da Grã-Bretanha. Em 1941, o Japão atacou a base militar norte-americana de Pearl Harbor (EUA) e, em função disso, ambos os países adentraram na guerra. Com isso, o conflito se torna, propriamente, uma Guerra Mundial no sentido lato (amplo) da expressão.

Nesse quadro, são organizadas duas alianças militares opostas: os Aliados – comandados pelos Estados Unidos, Grã-Bretanha, União Soviética e China – e o Eixo – liderados pelas potências nazifascistas da Alemanha, Itália e Japão. Nas batalhas, os principais países envolvidos empreenderam toda a sua capacidade econômica, científica e indus-

³ Em 1º de setembro de 1939, sob a alegação de conflitos de fronteira, Hitler ordenou a invasão da Polônia que, na época, dividia o território alemão. A reivindicação da Alemanha em relação ao mapa que foi redefinido pelo Tratado de Versalhes consistia em ter o direito de livre passagem à Prússia Oriental. Em resposta, a França e a Grã-Bretanha, que haviam se comprometido a ajudar os poloneses, exigiram que os alemães paralisassem imediatamente a invasão. Como o *Führer* nazista não respondeu e tampouco retirou as tropas da Polônia, as duas grandes potências europeias declararam guerra à Alemanha no dia 3 de setembro de 1939 (TOTA, 2011).

trial, o que restou constatado pelo uso de arsenais bélicos de última geração, explosivos teleguiados, aviões supersônicos e bombas atômicas (GILBERT, 2014, p. 339; OLIVEIRA, 2015a, p. 11; TOTA, 2011, p. 356).

Os meios bélicos disponíveis e a tensão política estabelecida deram a essa guerra contornos diferentes. Com efeito, os países que protagonizaram o segundo grande conflito internacional do século XX detinham muita capacidade técnica militar disponível e pretensões ilimitadas em relação à absoluta submissão dos adversários. Assim, se na guerra anterior “o objetivo das nações em combate era a derrota do inimigo no campo de batalha e a imposição de condições de paz, isso não era exatamente válido para a Segunda Guerra Mundial” (TOTA, 2011, p. 357). A Alemanha, por meio das ações do regime totalitário de Hitler, visava dominar todo o continente europeu e transformar os demais países ocidentais em Estados vassalos, ou seja, subordinados ao domínio alemão. As potências aliadas, por sua vez, pretendiam obter a rendição incondicionada dos adversários, o que não poderia ocorrer mediante negociações de paz.

Esse fenômeno sem precedentes na história moderna mobilizou todas as forças físicas e morais dos beligerantes por meio da implantação de grandes economias de guerras, as quais exigiram novas táticas e estratégias que modificaram as noções geopolíticas. Desse modo, Philippe Masson (2017, p. 13) afirma que “muito mais do que a primeira, a guerra de 1939-1945 merece sem dúvida alguma ser chamada de mundial”. Isso pois as operações desse conflito militar se sucederam em cenários diversos e propagaram-se por toda a Europa, pelo norte da África, no Oriente – próximo e extremo – e, em grande parte, do Pacífico.

Na condição do mais devastador e sangrento conflito armado do mundo moderno, a Segunda Guerra Mundial acarretou danos considerados como irreparáveis à humanidade, deixando um verdadeiro rastro

de morte, destruição, inúmeras cidades em ruínas e dívidas incalculáveis aos países envolvidos, além dos indivíduos que restaram feridos e mutilados, sem família ou moradia. Fato é que, nos 2.174 dias dessa guerra, “mais de 46 milhões de militares e de civis morreram, muitos em circunstâncias de crueldade prolongada e terrível” (GILBERT, 2014, p. 7).

Assim sendo, novos elementos foram introduzidos nesse conflito militar que ocasionaram graves tragédias, principalmente na Alemanha (e nos países que estiveram sob o seu domínio) e no Japão (com o lançamento de bombas atômicas). Em relação ao domínio alemão, é importante ser destacada a barbárie do Holocausto. De fato, sob a liderança de Hitler, foi produzido um grande genocídio de provavelmente mais de seis milhões de judeus, negros, ciganos, deficientes físicos e mentais, homossexuais, opositoristas e prisioneiros de guerra. O objetivo dessa ação consistia, justamente, em garantir a superioridade da raça “pura” ariana sobre aqueles que eram considerados inferiores a partir de uma “espécie de moral baseada no darwinismo social” (BEDIN, 2001, p. 244).

Em seu livro *Mein Kampf* (“*Minha Luta*”), Hitler apresentou a sua visão da superioridade da raça ariana e a ideia de que o ser humano é essencialmente um animal agressivo, de luta e combate. Nesse sentido, defendeu claramente que o homem, na condição de ser vivo, deveria lutar sempre pela sua existência ou, então, caminhar verdadeiramente para sua extinção. Da mesma forma, um país ou uma raça que não lutasse pela sua manutenção estaria igualmente condenado à irrelevância ou seria dominado pelos outros povos (HITLER, 2016). Portanto, Hitler concluiu que o povo alemão deveria lutar, com todas as forças, pela sua superioridade.

Esses pressupostos foram analisados por Winston Churchill (2017, p. 42) na obra *Memórias da Segunda Guerra Mundial*. O primeiro-ministro britânico revelou a inconsistência das pressuposições de Hitler, em especial a tese de que os povos devem se livrar de todos os elementos de

contaminação estrangeira, ou seja, da afirmativa que sustentava que “a capacidade de luta de uma raça dependia de sua pureza”. Essa era uma crença central para o nazismo, no sentido de que uma raça pura seria mais guerreira, violenta e superior. Essa ideia fez com que o líder alemão se voltasse contra as minorias. Entre elas, destacam-se os judeus. De fato, Hitler considerava os judeus propensos ao pacifismo e isso era, para o *Führer*, um pecado mortal, uma vez que “significava a rendição da raça na luta pela vida” (CHURCHILL, 2017, p. 42).

Além disso, a forma de funcionamento no nazismo pressupunha sempre a existência de um inimigo objetivo. O encontro desses dois fatores gerou uma doutrina que inspirou ódio, terror, medo e destruição durante a Segunda Guerra Mundial e não hesitou em assassinar milhões de seres humanos por meio de uma série de processos institucionalizados. Esse processo, nas palavras de Hannah Arendt (2013), produziu a ruptura da ideia de humanidade e resultou, em consequência, na possibilidade do extermínio de milhões de pessoas. Dito de outra forma, o Holocausto não foi um produto da violência ocasional, visto que não ocorreu um progresso de fúria que levou à “solução final”, mas o resultado de um trabalho amadurecido – com método científico de morte rápida e indolor – e que acabou sendo coroado pelas câmaras de gás dos campos de concentração.

Partindo desse quadro estrutural de violência, pode-se perceber a existência de uma verdadeira cisão excludente: de um lado, situava-se a vida devidamente politizada e qualificada (*bíos*)⁴ de raça ariana pura e sadia a partir da melhor referência de humanidade; de outro, encontrava-se a vida descartável, nua, meramente biológica (*zoé*)⁵ do *homo sacer*. Essa figura jurídica arcaico-romana do homem sagrado, resgata-

4 *Bíos* consiste na vida politizada historicamente, baseada na práxis do sujeito.

5 *Zoé* consiste na vida natural ou animalizada, regida pelas normas da natureza e pelos instintos que são puramente animais, ou seja, livre de qualquer cultura ou vontade humana.

da pelo filósofo italiano Giorgio Agamben (2010), estava representada pela produção da vida nua no status dos judeus, negros, deficientes, ciganos, homossexuais e opositores, desprotegidos e abandonados à própria sorte diante da violência brutal exercida pelo regime totalitário nazista alemão.

Com isso, o poder do Estado nazista obteve um expressivo controle sobre a vida e a morte de determinados sujeitos, ao desprovê-los dos seus *status* políticos de cidadãos por meio de uma redução à condição meramente biológica de seus corpos, ou seja, quando ocorre a desumanização do *homo sapiens*, são criados espaços para todo e qualquer tipo de arbitrariedade cruel. Fato é que, dentre as poucas regras que foram utilizadas constantemente pelos nazistas ao longo da “solução final”, evidencia-se a completa desnacionalização dos indivíduos julgados como racialmente inferiores, posto que apenas depois de ser-lhes retirado integralmente o seu *status* de humano cidadão é que poderiam ser enviados para os denominados campos de concentração, de extermínio ou da morte.⁶

Isso significa que as crueldades perpetradas pelos nazistas desconsideravam a essência humana e produziam continuamente vidas desprovidas de direitos, as quais podiam, simplesmente, ser descartadas. Então, do mesmo modo como o extermínio de ratos e baratas, as medidas nazistas aplicadas às “raças parasitárias” eram consideradas jus-

6 Destaca-se que existe uma distinção entre os “campos de extermínio” ou “campos da morte” e os “campos de concentração”. Os primeiros foram projetados e construídos pela Alemanha nazista no decurso da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) para matar sistematicamente milhões de judeus, eslavos, comunistas e inimigos. Esta ação se realizava, principalmente, em câmaras de gás, mas, também em execuções em massa e através de trabalhos extremos em condições de fome. Além disso, a ideia de extermínio em massa com o uso de instalações estacionárias resultou de experimentações nazistas anteriores, com gás venenoso, para um programa secreto de eutanásia contra alemães com deficiências físicas e mentais. Por sua vez, os campos de concentração constituíam um sistema de encarceramento e aglomeração dos inimigos do Estado Alemão (tais como comunistas, homossexuais e, inclusive, judeus) e dispunham de bases de recursos de trabalho forçado para empresas alemãs. Os detidos nestes campos de concentração eram posteriormente enviados para os campos de extermínio, onde ocorreu a “solução final da questão judaica”.

tas e necessárias (AGAMBEN, 2015, p. 30). Foi a partir dessas conjecturas que se produziram a banalidade do mal e as dolorosas experiências que culminaram nos campos de concentração, de extermínio ou da morte, principalmente os mais simbólicos que são os localizados em Auschwitz e Treblinka⁷. Com isso, pode-se afirmar que o mundo desde então passou a refletir acerca da dimensão da vida quando privada de um conjunto mínimo de direitos. Isto é, sem qualquer reconhecimento e proteção dos mais elementares sentidos do humano.

3. As consequências da Segunda Guerra Mundial

A magnitude dos processos da Segunda Guerra Mundial e suas implicações ético-políticas produziram várias reações. Uma das mais importantes foi a união de antigos inimigos. Fato é que o projeto político da Alemanha nazista provocou “a grande aliança formada pela União Soviética, de regime socialista, com a Grã-Bretanha e os Estados Unidos, países capitalistas, liberais e anticomunistas” (TOTA, 2011, p. 355). Ao se unirem, os Aliados adotaram políticas voltadas à promoção da guerra na terra, no mar e no ar, empregando forças e energias “contra uma tirania monstruosa, nunca ultrapassada no deplorável catálogo dos crimes humanos” (GILBERT, 2014, p. 89). As primeiras vitórias começaram a ocorrer a partir de julho de 1943, com o colapso do fascismo e com a deposição de Mussolini. Esse fato enfraqueceu o Eixo, o que contribuiu para que o governo italiano respondesse às exigências dos Aliados e aceitasse os termos propostos pelo armistício de Cassibile, assinado em 3 de setembro do mesmo ano (GILBERT, 2014, p. 839).

⁷ Auschwitz e Treblinka são considerados os principais símbolos do extermínio realizado pelo nazismo no decorrer da Segunda Guerra Mundial. O primeiro consistiu na maior rede nazista de campos de concentração e extermínio, localizados em áreas anexadas pela Alemanha ao sul da Polônia. O segundo, por sua vez, localizado na região polonesa de Treblinka, ocupada pelos alemães, foi o quarto campo de concentração/extermínio e o primeiro campo da morte regido pelo totalitarismo nazista.

Com a deserção da Itália na guerra, a Alemanha se viu debilitada e, portanto, precisou defender-se em uma segunda frente. Ou seja, a guerra já ocorria em duas frentes e os alemães já estavam derrotados. Anos mais tarde, após o Dia D⁸ e em virtude de um conjunto de circunstâncias catastróficas dos conflitos armados, Adolf Hitler, prevendo o término da grande guerra e o fim de jogo do nazismo alemão, suicidou-se em 30 de abril de 1945, logo após a invasão de Berlim pelos soldados americanos e soviéticos (os quais se encontraram em Torgau, às margens do Rio Elba, fechando o cerco a Berlim). Mesmo após a morte do *Führer*, a Segunda Guerra Mundial se prolongou por mais oito dias de batalhas, destruição, desordem, medo e cansaço na Europa, até ser declarado o Dia da Vitória, em 8 de maio de 1945, com a derrota da Alemanha nazista. Foi somente no ano de 1945 que acabou a maior guerra da história, primeiro com a rendição da Alemanha e, por fim, do Japão (GILBERT, 2014, p. 840).

No entanto, a capitulação japonesa ainda se prolongou por alguns meses e acarretou a morte de milhares de pessoas. Os combatentes do Japão, que resistiam e lutavam ferozmente até a morte, receberam uma mensagem que lhes oferecia a oportunidade de se renderem e acabar com a guerra, pois a plena aplicação do poderio bélico militar dos Aliados significaria a “destruição completa e inevitável das forças do país e a devastação radical da pátria japonesa” (GILBERT, 2014, p. 868). Por isso, cabia ao Japão decidir entre a via da razão (com a sua rendição) ou a continuidade da guerra que os conduziria ao aniquilamento.

A preferência pela segunda opção, pautada na resistência japonesa, culminou com o emprego da arma mais terrível já descoberta, resultan-

⁸ O termo militar “Dia D” refere-se à invasão da Normandia, na França, que se iniciou em 6 de junho de 1944 e ficou conhecido como “o dia mais longo da história”, em virtude de um conjunto de operações marítimas de desembarque dos Aliados na região francesa ocupada pelo regime nazista durante a Segunda Guerra Mundial. Essa invasão contou com uma frota de cinco mil embarcações que atracaram na Normandia, dando início à libertação desses territórios. Assim, o Dia D foi completamente decisivo e implantou os alicerces da derrota da Alemanha nazi, em 1945 (OLIVEIRA, 2015a, p. 120).

te de processos político-científicos: a bomba atômica, que gerou estragos imensuráveis e destruiu todas as formas de vida existentes sobre a superfície na qual os seus efeitos se alastraram. A intensa ofensiva por parte dos Estados Unidos, que se utilizaram desse sofisticado instrumento de liberação de energia nuclear, atingiu o território japonês nos dias 6 e 9 de agosto de 1945, respectivamente nas cidades de Hiroshima e Nagasaki. Logo, em 14 de agosto do mesmo ano, o Império fascista do Japão, não tendo muitas alternativas, rendeu-se⁹ e pôs fim ao mais sangrento conflito vivenciado pela humanidade (GILBERT, 2014, p. 876; MASSON, 2017, p. 621).

Com esse fato, a Segunda Grande Guerra chega ao fim. Esse processo é formalizado nas Conferências de Yalta¹⁰ – realizada em fevereiro de 1945, antes do fim da Segunda Guerra Mundial, mas já no início da Guerra Fria – e Potsdam¹¹. Atentos à experiência de Versalhes, os envolvidos “pretenderam estabelecer uma paz duradoura e uma ordem nova e mais justa na Europa e no mundo. A solução da ‘questão alemã’ – divisão de

9 Apesar da rendição japonesa, o Imperador do Japão, Hirohito – também conhecido como Imperador Showa – manteve-se neste cargo, principalmente em razão dos interesses norte-americanos. Isso porque a desestabilização completa do Japão poderia trazer grandes riscos para os Estados Unidos da América no contexto da Guerra Fria, frente à presença soviética no Pacífico.

10 Entre 4 e 11 de fevereiro de 1945, enquanto prosseguiam os combates da guerra, realizava-se a conferência em Yalta para decidir acerca do destino da Europa e do mundo pós-guerra. Nas oportunidades, reuniram-se os principais líderes mundiais: W. Churchill (Grã-Bretanha), J. Stalin (União Soviética) e F. D. Roosevelt (Estados Unidos), para discutir sobre quatro pautas principais: a questão da Alemanha, o Leste Europeu, o Extremo Oriente e a formação das Nações Unidas. Foi então que os “Três Grandes” chefes de governos aliados firmaram acordos a respeito da punição dos nazistas, da divisão do território alemão em quatro zonas distintas de ocupação – uma americana, uma britânica, uma soviética e uma francesa – e da criação das Nações Unidas, para assegurar um rápido fim à guerra e uma estabilidade mundial posteriormente à vitória final (TOTA, 2011).

11 Entre os dias 17 de julho e 2 de agosto de 1945, realizou-se uma conferência em Potsdam, onde reuniram-se os representantes de Estado das três grandes potências aliadas na guerra: H. S. Truman (Estados Unidos), J. Stalin (União Soviética) e W. Churchill (Grã-Bretanha). Foram nessas reuniões que ficou definido como administrar a Alemanha (já rendida) e que se anunciou a existência da arma nuclear, a qual acarretaria a capitulação incondicional do Japão. Na Europa, a guerra já havia acabado e, portanto, a pauta da conferência de Potsdam consistia em traçar as diretrizes para um novo mundo, mais pacífico. Entretanto, os resultados do pós-1945 arquitetaram um mundo bipolarizado e ameaçador: era a Guerra Fria que se anunciava (TOTA, 2011).

duas Alemanhas fracas – foi o primeiro passo para alcançar o grande objetivo” no contexto da Guerra Fria (ARARIPE, 2012, p. 197). Mas as conferências revelam, também, a existência de várias divergências. Os conflitos passaram a ser centralizados nos novos poderes representados pelos Estados Unidos da América (EUA) e pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) na sociedade internacional.

Apesar disso, também ficou evidente que a Segunda Guerra Mundial desvendou os extremos que podem ser alcançados quando se une o conflito bélico às desumanas ideologias e aos fortes artefatos tecnológico-militares. A partir desse momento, o fenômeno da guerra ultrapassou a premissa da instrumentalidade política clausewitziana (2010) e introduziu a essência de uma nova e terrível possibilidade: a destruição em massa de civilizações inteiras. No entanto, isso precisava ser evitado. Daí, portanto, surge um novo debate mundial e a consciência da necessidade de paz e reconstrução para toda a humanidade. Além disso, foi acordado como fundamental o julgamento dos culpados pela guerra e pelas atrocidades cometidas durante a sua realização. Para isso, foram constituídos o Tribunal de Nuremberg e o Tribunal de Tóquio (CHOU-KR; KAI, 2000, p. 45).

Nesse sentido, é inegável, mesmo com as críticas possíveis dessas experiências jurídicas institucionais¹², que os referidos tribunais de exceção estabeleceram os pilares básicos de sustentação do princípio da responsabilidade penal individual internacional e indicaram a necessidade de constituição de um Tribunal Penal Internacional permanente. Para Cláudia Perrone-Moisés (2012, p. 2), a lógica de Nuremberg e de Tóquio abriu um “inérito espaço para a promoção e a proteção internacional dos direitos humanos”, visto que foi a partir dessas experiências

¹² Entre essas críticas, destaca-se a feita por Hannah Arendt (2013, p. 278): “os Tribunais Internacionais Militares eram internacionais apenas no nome, sendo de fato cortes dos vitoriosos, e a autoridade de seu julgamento, duvidosa em qualquer caso”.

que se reconheceram os crimes contra a paz e a humanidade, os crimes de guerra e de agressão, como, também, que se introduziu a responsabilização do indivíduo – e não apenas dos Estados nacionais, como era de praxe – no âmbito jurídico-político mundial.

Ao mesmo tempo em que ocorriam os julgamentos, o mundo – e principalmente a Europa –, precisava se reconstruir. Após esse longo período que o historiador britânico Eric Hobsbawm (1995, p. 27) denominou de “era das catástrofes” (1914-1945), a economia encontrava-se totalmente desorganizada em virtude do montante de recursos bélicos investidos nos confrontos. A Europa precisava ser reconstruída e, para isso, os países necessitavam traçar um conjunto de estratégias inovadoras para restabelecer os meios de transporte e de comunicação, como, também, assegurar uma mínima produção de energia e relançar a cultura de produtos alimentares de base – tais como cereais e batatas (MASSON, 2017, p. 453).

Além disso, as tensões da emergente Guerra Fria se intensificavam em virtude das rivalidades entre capitalismo versus socialismo. Isso significa que “o encerramento da hegemonia europeia deflagrou a disputa entre o mundo ocidental, liderado pelos Estados Unidos (EUA), e o bloco socialista, liderado pela União Soviética (URSS)” (TOTA, 2011, p. 387). Nota-se que, ao invés de procurar estabelecer uma verdadeira acomodação com o mundo oriental, os Estados Unidos visaram conter a expansão do socialismo. Entretanto, de uma forma ou de outra, as incongruências do período de equilíbrio do terror¹³ precisavam ser resolvidas, sobretudo, pacificamente. Para Tony Judt (2011, p. 12):

13 O período da Guerra Fria (1947-1991) também ficou conhecido como equilíbrio do terror, isso porque, o poder de destruição das armas nucleares em monopólio dos dois blocos antagônicos (EUA e URSS) poderia conduzir à destruição das áreas urbanas e rurais, bem como da espécie humana. Esse modelo consiste em um sistema de equilíbrio de poderes bastante diverso, isto é, onde o poder se auto inviabiliza, pois, o uso das armas envolvidas seria capaz de ocasionar o aniquilamento do próprio poder que as empregou (BEDIN, 2011, p. 63).

Uma era chegara ao fim e nascia uma nova Europa [um novo mundo]. Isso era óbvio. Mas, com o fim da velha ordem, muitos conceitos antigos seriam questionados. O que antes parecera permanente e, de certo modo, inevitável, assumiria um caráter passageiro. O confronto da Guerra Fria; a divisão entre Oriente e Ocidente; a disputa entre “socialismo” e “capitalismo”; as histórias distintas e estanques da próspera Europa Ocidental e dos satélites do bloco soviético, a leste: nada disso poderia continuar a ser entendido como resultante de necessidades ideológicas ou da lógica férrea da política. Tratava-se de consequências acidentais da história – e a história empurrava tudo isso para o lado. O futuro teria uma configuração bem diferente – e o passado também.

Por tais razões, encontrar os caminhos para a paz nesse cenário era algo bastante difícil, pois, conforme David Stafford (2014, p. 8) “as guerras não terminam quando cessam as batalhas, e a vitória militar por si só não garante a paz”. Inclusive, muito mais do que a simples ausência dos conflitos, alcançar a paz é imensamente mais difícil do que reduzir cidades a escombros. Por isso, Thomas Hobbes (2017, p. 47) sabiamente assinalou que, dentre os principais fatores que “fazem os homens tender para a paz está o medo da morte”. Foi justamente por esse motivo que se fortaleceram, no pós-1945, as várias iniciativas voltadas para a mediação e a solução pacífica dos conflitos.

A partir desse momento, ocorre a passagem da sociedade internacional moderna – centrada no modelo de Estados soberanos –, para a contemporânea – menos anárquica e conflituosa, multicêntrica, interdependente e repleta de sólidos vínculos institucionais que originam espaços para a configuração de alternativas mais dinâmicas e integradas. Portanto, configura-se uma ordem mundial inédita que se caracteriza pelo surgimento dos novos atores internacionais, pelo delineamento de um conjunto de possibilidades mais prósperas e pela formulação de modelos teóricos diversos que visam à manutenção da paz e à internacionalização da proteção dos direitos humanos.

De outro modo, encontrar os caminhos para a paz, nesse cenário da sociedade internacional, consistia em um desafio gigantesco. Contudo, o declínio das soberanias e a emergência de novos atores inaugurou a possibilidade de novas alternativas mais pacíficas e institucionais para a solução dos conflitos e indicou a indispensabilidade da adoção de documentos legais internacionais para a proteção dos direitos humanos.

4 A Proteção Internacional Dos Direitos Humanos

O Século XX foi uma das épocas mais mortíferas da história humana. O motivo de tal fato é que esse período histórico foi praticamente um momento de grandes e ininterruptas guerras, as quais envolveram uma capacidade tecnológica e militar extraordinária a ponto de transformar e destruir o planeta. Eric Hobsbawm (2007, p. 21-22) lembra que “o mundo como um todo não teve paz desde 1914”, visto que foi “dominado por guerras mundiais, ou seja, guerras entre Estados territoriais ou alianças [estatais]”. Fato é que esse cenário colocou, na ordem do dia, a questão da paz. Por isso, os temas acerca da guerra e da paz passaram a estar no centro da agenda política internacional.

Nesse quadro, o papel destinado para a recém-criada Organização das Nações Unidas (ONU) se tornou mais relevante. Assim, a ONU se constituiu no mais complexo foro de diálogo permanente no âmbito das relações entre os Estados nacionais e na lápide basilar para a instauração de uma nova ordem política na sociedade mundial. Por isso, como bem lembra José Cretella Neto (2007, p. 417):

[...] a Organização das Nações Unidas (ONU) foi criada com dupla finalidade, de buscar a manutenção da paz internacional e o desenvolvimento econômico. Esses objetivos, cuja persecução era perfeitamente compreensível logo após a Segunda Guerra Mundial, revelaram-se não apenas de difícil consecução, mas também logo se percebeu que o desenvolvimento econômico jamais poderia ser atingido sem que a paz entre as nações estivesse assegurada. Em outras palavras, passou-se a

preponderar a regra da proibição do uso da força para a solução dos litígios no campo das relações internacionais.

Após o mundo ter assistido a uma profunda barbárie durante as grandes guerras do Século 20, era necessário a criação dessa grande organização internacional e de seus órgãos. O órgão máximo da ONU consiste na Assembleia Geral, principal órgão deliberativo e que possui uma competência abrangente com objetivos de cooperação entre todos os 193 Estados membros – os quais detêm plena igualdade e o direito de voto nas discussões de assuntos que afetam a humanidade –, de tal modo que se garantam relações internacionais mais pacíficas e viabilizadoras da proteção dos direitos humanos (NAÇÕES UNIDAS, 2019b).

O segundo órgão de destaque da ONU é o Conselho de Segurança das Nações Unidas (CSNU), composto por cinco membros permanentes (Estados Unidos da América, Rússia, Reino Unido, França e China) e dez membros rotativos (eleitos a cada dois anos pela Assembleia Geral). Evidencia-se que os cinco países membros permanentes do Conselho de Segurança possuem o direito individual de veto acerca das decisões voltadas para a manutenção da paz e da segurança internacionais (NAÇÕES UNIDAS, 2019c, s.p.). Além desses, a ONU apresenta quatro outros órgãos, os quais desempenham atividades administrativas – o Secretariado¹⁴ –, deliberativas – o Conselho Econômico e Social¹⁵ (ECOSOC) e o

14 O Secretariado, conforme o artigo 7º da Carta das Nações Unidas de 1945 (2017, p. 10), consiste no principal órgão executivo e administrativo da Organização das Nações Unidas – ONU, que presta auxílio nos programas e políticas dos demais órgãos. O seu funcionamento conta com a participação do Secretário-Geral, recomendado pelo Conselho de Segurança e designado pela Assembleia Geral, que exerce funções por um período de 5 (cinco) anos (NAÇÕES UNIDAS, 2019g, s.p.).

15 O Conselho Econômico e Social (ECOSOC) é o órgão que visa promover a cooperação internacional e a deliberação de questões de ordem socioeconômica por meio das agências especializadas e de outras instituições que fazem parte do sistema das Nações Unidas. Ainda que as suas resoluções não possuam natureza obrigatória, o Conselho é responsável pela coordenação, pelo fomento e pelo desenvolvimento das atividades econômicas, sociais e culturais, caracterizando-se como um indispensável foro de diálogo voltado ao respeito dos direitos humanos e das liberdades fundamentais na sociedade internacional. Esse órgão é composto por 54 membros eleitos pela Assembleia Geral da ONU, os quais possuem direito de voto (NAÇÕES UNIDAS, 2019d, s.p.).

antigo Conselho de Tutela¹⁶ – e decisivas – a Corte Internacional de Justiça¹⁷ (CIJ) (LASMAR; CASARÕES, 2006, p. 13; OLIVEIRA, 2006, p. 119).

Em seu conjunto, a ONU possui uma boa estrutura, especialmente se for lembrado, ainda, acerca da existência das agências especializadas complementares. O certo é que a criação dessa organização internacional e o seu funcionamento fez emergir uma rede multidimensional de cooperação entre as nações, a qual possui extrema relevância na busca pela construção de uma ordem mundial mais justa e pacífica. Nesse sentido, Menezes (2005, p. 44) observa que a Organização das Nações Unidas avocou para si a responsabilidade de

[...] ser um foro conjunto de discussão dos problemas mundiais, com o propósito de manter a paz e a segurança internacionais, desenvolver relações amistosas entre as nações, angariar a cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e ser um centro destinado a harmonizar as ações estatais para o alcance dos objetivos comuns.

¹⁶ Após a Segunda Guerra Mundial, muitos territórios encontravam-se sob a administração de outros Estados. Por isso, eclodiram inúmeras pressões internacionais com vistas ao reconhecimento dos direitos à liberdade e à autodeterminação dos povos, de tal modo que a Carta das Nações Unidas (2017, p. 47) atribuiu, em seu artigo 73, um conjunto de responsabilidades aos Estados administradores dos territórios, os quais seriam internacionalmente supervisionados pelo Conselho de Tutela que objetivava favorecer a paz e a segurança internacionais, promover o progresso econômico, político e social, estimular a proteção dos direitos humanos, desenvolver as condições necessárias para a independência dos territórios e o estabelecimento de um governo próprio. Nota-se que tais propósitos foram alcançados, pois no final do século XX os antigos territórios tutelados tornaram-se independentes. Assim, em 10 de novembro de 1994, com a independência último território: o Palau (situado no pacífico), o Conselho de Tutela suspendeu as suas atividades em prol da autodeterminação dos povos e tornou-se inoperante na ONU (LASMAR; CASARÕES, 2006, p. 65-66; NAÇÕES UNIDAS, 2019f, s.p.).

¹⁷ Corte Internacional de Justiça (CIJ), com sede em Haia (na Holanda), consiste no principal órgão jurídico da ONU e detém um poder decisório coercitivo – isso significa que os julgamentos da CIJ são obrigatórios, finais e irrecorríveis –, fundamentado pelo Direito Internacional – para solucionar pacificamente os conflitos e manter segurança mundial – e destinado apenas às partes (Estados) envolvidas no litígio. Este órgão é composto por quinze juízes, os quais são eleitos pela Assembleia Geral e pelo Conselho de Segurança das Nações Unidas para mandatos de nove anos. Todos os países membros da ONU podem recorrer à CIJ e, além disso, em virtude da sua competência consultiva, o CSNU e a AGNU podem solicitar à Corte pareceres acerca de questões jurídicas (LASMAR; CASARÕES, 2006, p. 83; NAÇÕES UNIDAS, 2019e, s.p.).

Deste modo, ficou estabelecido um novo modo de convivência entre os Estados, assentado sobre formas institucionais de solução dos conflitos. Além disso, é importante lembrar que a partir do surgimento da ONU, foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos¹⁸, em 1948, que sedimentou a proteção de um conjunto mínimo de direitos inerentes a todas as pessoas, como uma categoria universal e indivisível (PIOVESAN, 2014, p. 41). Assim, os direitos humanos passaram a figurar “como ponto de partida para a construção de um padrão moral e ético que deveria ser observado e respeitado [por todos]” (MENEZES, 2005, p. 77).

Esse foi o ponto de partida do chamado Direito Internacional dos Direitos Humanos. Outros passos importantes foram dados com os Pactos complementares de 1976 e com as várias convenções específicas sobre grupos determinados. Na atualidade, existe um verdadeiro sistema internacional de proteção dos direitos humanos, o qual é complementado pelos chamados sistemas regionais. A convergência desse processo indica a confirmação de uma nova etapa da sociedade internacional. Daí, portanto, a existências de duas consequências importantes: a primeira, diz respeito à relativização ou enfraquecimento da noção tradicional do modelo de soberania absoluta dos Estados; a segunda, por sua vez, fixa a ideia de que todos os indivíduos devem ter os seus direitos protegidos internacionalmente.

Isso é uma verdadeira ruptura com o passado. De fato, uma das fontes propulsoras dessa ruptura foi a memória do Holocausto, que menosprezou a vida com atos sistemáticos de crueldade na era Hitler e abriu espaço para a chamada banalização do mal, ou seja, para as políticas

¹⁸ A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) consiste no documento elaborado por representantes de origens jurídico-culturais distintas de todas as regiões do mundo e se constitui como um verdadeiro marco na história do processo de redimensionamento dos direitos humanos enquanto princípio universalmente reconhecido. Por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral da ONU, a DUDH foi proclamada no dia 10 de dezembro de 1948, em Paris, como uma norma comum de proteção universal dos direitos humanos e que abrangeria todos os povos e nações do planeta (MENEZES, 2005, p. 59; NAÇÕES UNIDAS, 2019a).

de extermínio. Fruto dessa memória histórica, o chamado Direito Internacional dos Direitos Humanos se consolidou e impulsionou a incorporação, nas ordens jurídicas internas dos Estados, da proteção dos direitos humanos. Em síntese, foi justamente esse fato específico que levou à progressiva conscientização da necessidade de relativização do poder ilimitado dos Estados e consolidou os movimentos que visavam à manutenção da paz, a reconstrução e a internacionalização da proteção dos direitos humanos (GUERRA, 2015).

Nesse sentido, a experiência trágica da Segunda Guerra Mundial levou à necessidade de reconstrução dos direitos humanos, na condição de paradigma ou de fundamento ético capaz de restabelecer a lógica do razoável e de orientar a nova ordem mundial (LAFER, 1988, p. 381). Essa constatação é reforçada por Flávia Piovesan. Em suas palavras (2016, p. 202), é justamente nas ocasiões em que os indivíduos “se tornam supérfluos e descartáveis, no momento em que vige a lógica da destruição, em que cruelmente se abole o valor da pessoa humana, que se torna necessária a reconstrução dos direitos humanos [...]”. Daí, portanto, conclui a autora que o processo de internacionalização dos direitos humanos se tornou, justamente, “o paradigma e referencial ético a orientar a ordem internacional contemporânea. Assim, se a Segunda Guerra significou a ruptura com os direitos humanos, o pós-guerra deveria significar a sua reconstrução” (2016, p. 202).

Dito de outra forma, foi justamente a experiência da guerra que levou a uma nova valorização da proteção internacional dos direitos humanos (daí, portanto, a referência a sua reconstrução) e, por consequência, à mudança paradigmática das relações internacionais no período (LAFER, 1988). Assim, inobstante o conjunto de fragilidades institucionais da sociedade internacional e do ceticismo, muitas vezes presentes, os imperativos da paz e da proteção da dignidade humana se consoli-

daram como limites substanciais ao poder dos Estados e de suas ações arbitrárias diante da sua população ou dos estrangeiros.

Exige-se um verdadeiro esforço para recriar condições sociais e políticas instituídas sobre bases mais sólidas e fomentadas pelo protagonismo da sociedade civil mundial, a partir de um conjunto de reivindicações morais e demandas capazes de assegurar a internacionalização da proteção dos direitos humanos. Então, faz-se necessário pensar novas instituições ou conceitos que permitam que os direitos humanos sejam encarados como universais e, também, que se tornem efetivos. Haja vista que desde a Paz de Westfália, as relações internacionais, pautadas na centralidade da soberania estatal, têm dificultado a universalidade dos projetos humanistas emergentes no panorama mundial (LUCAS, 2013, p. 160-161; PIOVESAN, 2016, p. 242).

Por todo o exposto, evidencia-se que o sólido pilar do conceito de soberania do Estado foi fragilizado e que a sociedade internacional passou por uma grande transformação. Os novos contornos indicam relações mais interdependentes e preocupadas com a proteção dos direitos humanos. É bem verdade que a internacionalização, a partir desse momento inicial, ainda terá um longo percurso para se tornar uma realidade mais institucional, mas os avanços são inegáveis. O importante é perceber que as transformações concretizadas foram relevantes e sinalizam para a formação de um mundo com formas de limitação do poder mais claras e, em consequência, com maior possibilidade de paz.

5. Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo refletir sobre a relação entre a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e a acentuada preocupação da sociedade contemporânea no que se refere à manutenção da paz e à proteção internacional dos direitos humanos. Esse fenômeno somente pode ser totalmente compreendido a partir da consolidação do poder por Adolf Hitler na Alemanha e suas consequências. Esse processo foi um fato fundamental para a deflagração da Segunda Guerra Mundial e impulsionou um conjunto de ações violentas e destrutivas no coração da Europa. As reflexões sobre esse acontecimento marcaram a segunda metade do século passado.

Isso ocorreu porque os fatos foram tão graves que produziram a banalização do mal e despertaram a consciência de que experiência semelhante não poderia vir a se repetir. Em consequência, a busca pela fixação de mecanismos e instituições que estabelecesse limites às ações dos Estados e mediasse os seus conflitos ganhou urgência e relevância. Por isso foi criada, no segundo pós-guerra, a Organização das Nações Unidas e impulsionou-se o processo de proteção internacional dos direitos humanos. Assim, é possível dizer que o período Pós-Segunda Guerra Mundial foi um momento singular da luta pela limitação do poder dos Estados e pela adoção de instrumentos jurídicos de proteção dos direitos humanos. O mais importante foi, ainda em 1948, a Declaração Universal de Direitos Humanos.

Apesar dos inegáveis avanços, é importante ressaltar que inúmeras violações de direitos continuam a ocorrer nos mais distintos lugares do planeta e muitos passos ainda precisam ser dados, mas a existência objetiva de parâmetros ético-globais mínimos é um avanço importante. De fato, a existência desses parâmetros permite o julgamento das ações dos Estados de forma mais fácil, sendo um limite moral importante, e

ajuda a denunciar (e muitas vezes impedir) a destruição em massa de grupos humanos e a proteger minorias específicas da sociedade.

Dessa forma, é possível dizer que o segundo pós-Guerra criou a consciência das consequências do excesso de poder dos Estados e indicou claramente os limites do paradigma político westfaliano, centrado no Estado. Daí o esforço da comunidade internacional para criar instituições para mediar os conflitos internacionais e para adotar tratados de proteção dos direitos humanos de alcance global. Esse fato ampliou os vínculos de interdependência entre os Estados e tornou as relações internacionais mais complexas e institucionais, mas o caminho é longo e ainda há um grande esforço a ser feito.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

AGAMBEN, Giorgio. *Meios sem fim: notas sobre a política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ARARIPE, Luiz de Alencar. Tratado de Versalhes (1919). In: MAGNOLI, Demétrio (Org.). *História da Paz: os tratados que desenharam o planeta*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 175-198.

ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BEDIN, Gilmar Antonio. *A sociedade internacional e o século XXI: em busca da construção de uma ordem mundial justa e solidária*. Ijuí: Unijuí, 2001.

CARR, Edward Hallett. *Vinte anos de crise: 1919-1939*. Tradução de Luiz Alberto Figueiredo Machado. Brasília: UNB, 2001.

CHOUKR, Fauzi Hassan; KAI, Ambos (Orgs.). *Tribunal Penal Internacional*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

CHURCHILL, Winston. *Memórias da Segunda Guerra Mundial*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: HarperCollins, 2017. v. 1 (1919-1941). v. 2 (1941-1945).

CLAUSEWITZ, Carl Von. *Da Guerra*. Tradução de Maria Tereza Ramos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

CRETELLA NETO, José. *Teoria geral das Organizações Internacionais*. São Paulo: Saraiva, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

GILBERT, Martin. *A Segunda Guerra Mundial: os 2.174 dias que mudaram o mundo*. Tradução de Ana Luísa Faria e Miguel Serras Pereira. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2014.

HITLER, Adolf. *Minha Luta*. São Paulo: Centauro, 2016.

HOBBS, Thomas. *Leviatã: ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. Tradução de Rosina D'Angina. São Paulo: Martin Claret, 2017.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX - 1914-1991*. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWM, Eric. *Globalização, democracia e terrorismo*. Tradução de José Viegas. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

JUDT, Tony. *Pós-guerra: uma história da Europa desde 1945*. Tradução de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

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

LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LASMAR, Jorge Mascarenhas; CASARÕES, Guilherme Stolle Paixão e. *A Organização das Nações Unidas*. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

LUCAS, Douglas Cesar. *Direitos humanos e interculturalidade: um diálogo entre a igualdade e a diferença*. Ijuí: Unijuí, 2013.

MASSON, Philippe. *A Segunda Guerra Mundial: história e estratégias*. Tradução de Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2017.

MENEZES, Wagner. *Ordem global e transnormatividade*. Ijuí: Unijuí, 2005.

NAÇÕES UNIDAS. *A Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Nações Unidas (ONU-BR), 2019a. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>>. Acesso em: 8 set. 2019.

NAÇÕES UNIDAS. *Carta das Nações Unidas (1945)*. Rio de Janeiro: Nações Unidas (ONU-BR) - UNIC, 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2017/11/A-Carta-das-Na%C3%A7%C3%B5es-UNidas.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2019.

NAÇÕES UNIDAS. *Como funciona: Assembleia Geral*. Nações Unidas (ONU-BR), 2019b. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca/como-funciona/assembleia-geral/>>. Acesso em: 9 set. 2019.

NAÇÕES UNIDAS. *Como funciona: Conselho de Segurança*. Nações Unidas (ONU-BR), 2019c. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca/como-funciona/conselho-de-seguranca>>. Acesso em: 9 set. 2019.

NAÇÕES UNIDAS. *Como funciona: Conselho Econômico e Social*. Nações Unidas (ONU-BR), 2019d. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca/como-funciona/ecosoc/>>. Acesso em: 9 set. 2019.

NAÇÕES UNIDAS. *Como funciona: Corte Internacional de Justiça*. Nações Unidas (ONU-BR), 2019e. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca/como-funciona/cij/>>. Acesso em: 9 set. 2019.

NAÇÕES UNIDAS. *Como funciona: O Conselho de Tutela*. Nações Unidas (ONU-BR), 2019f. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca/como-funciona/>>. Acesso em: 9 set. 2019.

NAÇÕES UNIDAS. *Como funciona: Secretariado*. Nações Unidas (ONU-BR), 2019g. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca/como-funciona/o-secretariado/>>. Acesso em: 9 set. 2019.

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)*. Rio de Janeiro: Nações Unidas (ONU-BR) - UNIC, 2009. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>.

Acesso em: 9 set. 2019.

OLIVEIRA, Dimas da Cruz. *II Guerra Mundial: grandes batalhas*. São Paulo: Hunter Books, 2015a.

OLIVEIRA, Flávio Rocha de. A ONU e a Segurança Internacional. In: RODRIGUES, Thiago; ROMÃO, Wagner de Melo (Orgs.). *A ONU no século XXI: perspectivas*. São Paulo: Desatino, 2006. p. 115-134.

PERRONE-MOISÉS, Cláudia. *Direito internacional penal: imunidades e anistias*. Barueri, São Paulo: Manole, 2012.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e justiça internacional: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano*. São Paulo: Saraiva, 2014.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. São Paulo: Saraiva, 2016.

STAFFORD, David. *Fim de Jogo, 1945: o capítulo que faltava da Segunda Guerra Mundial*. Tradução de Joel Fontenelle Macedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

TOTA, Pedro. Segunda Guerra Mundial. In: MAGNOLI, Demétrio (Org.). *História das guerras*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 355-389.

Um panorama das pesquisas sobre Shoah e Nazismo no Brasil: levantamento de teses e dissertações da base de dados da Capes entre 2006 e 2018

Resumo

O presente artigo procura traçar um panorama das pesquisas sobre Shoah e nazismo no Brasil a partir das teses e dissertações defendidas em universidades brasileiras entre 2006 e 2018. Tomando como fonte o catálogo de teses e dissertações da CAPES, foram encontrados 254 trabalhos e seus respectivos resumos, os quais tiveram analisada sua origem (institucional e geográfica) e temática. A maioria deles foi escrita em universidades públicas do Sudeste, mas há também pesquisas de instituições privadas e de outras regiões. Os programas de pós-graduação nas áreas de Letras e de História foram responsáveis por mais da metade das teses e dissertações, mas houve também trabalhos em diversas outras áreas. Concluí que Shoah e nazismo é um campo de estudos relativamente consolidado no Brasil, e que, ainda que impulsionado pela presença de comunidades judaicas e núcleos de estudos judaicos nas universidades, não é deles dependente. Mesmo assim, há diversas áreas com temáticas ainda pouco exploradas e com importante potencial, tais como a recepção da literatura, a memória da Shoah, o estudo dos traumas, as implicações no direito e a educação da Shoah.

Palavras-chave: Shoah; pesquisas acadêmicas; teses e dissertações.

An Overview of Research on Shoah and Nazism in Brazil: a survey of theses and dissertations from the Capes database between 2006 and 2018

Abstract

This article seeks to draw a panorama of the research on Shoah and Nazism in Brazil, based on the thesis and dissertations defended in Brazilian universities between 2006 and 2018. Based on the CAPES thesis and dissertations database, 254 researches and their respective abstracts were found, which had their origin (institutional and geographic) and thematic analyzed. Most of them were carried out in public universities in the Southeast, but there were also researches of private institutions and from other regions. The postgraduate studies programs in the areas of Literature and History were responsible for more than half of the thesis and dissertations, but there were also works in several other areas. I conclude that Shoah and Nazism is a relatively consolidated field of study in Brazil, and that, although put forward by the presence of Jewish communities and of Jewish studies centers in the universities, it is not dependent on them. Nevertheless, there are several areas with still under-explored subjects and with important potential, such as the reception of literature, the memory of the Shoah, the study of traumas, the implications in law and the education of the Shoah.

Keywords: Shoah; academic research; thesis and dissertations.

Introdução

A Shoah (ou Holocausto, Churban, genocídio nazista ou outras denominações – vide Danziger (2007) e LaCapra (2005)) foi em grande medida um divisor de águas na autoimagem projetada pelo e para aquilo que comumente é chamado de sociedade moderna ocidental. Para Zygmunt Bauman (1998) as ciências sociais teriam menos a dizer sobre a Shoah do que esta sobre aquelas; ou seja, a Shoah teria desafiado a forma de nos compreendermos como seres humanos e sociedade e fez com que as ciências humanas e sociais também tivessem que se reinventar.

A partir dos primeiros anos após a Shoah, diversos estudos acadêmicos se voltaram a tentar compreender este fenômeno e, nesse processo, criaram novos conceitos e remodelaram paradigmas que passaram a se aplicar também a outras situações. As teleologias de progresso perderam força diante de uma catástrofe que cada vez mais estudiosos começaram a identificar como tendo ocorrido não apesar da modernidade, mas como decorrência e fruto precisamente desta (BAUMAN, 1998); conceitos como *banalidade do mal* (ARENDDT, 1999) e o próprio termo *genocídio* – cunhado em 1944 pelo jurista judeu polonês Raphael Lemkin em função da Shoah (REISS, 2018) – se tornaram de uso comum e alvo de debates intelectuais; enquanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, procurou (com maior ou menor sucesso) instaurar uma nova forma dos seres humanos se relacionarem na sua diversidade.

Revisitas ao tema respondendo a novas inquietações da contemporaneidade, como fizeram Todorov (2017) e Rees (2018), bem como novas edições de obras clássicas como *A destruição dos judeus europeus* de Raul Hilberg (2016), cuja primeira edição data de 1961, demonstram que a Shoah está longe de ser um tema esgotado na pesquisa científica – pelo contrário, a permanência de algumas, a ascensão de novas e o res-

surgimento de velhas (que muitos acreditavam desaparecidas) formas de autoritarismos e discriminações em diversas partes do mundo motivam e justificam que o tema da Shoah e do nazismo seja intensamente estudado hoje em dia.

Grande parte dessas pesquisas é desenvolvida nos países diretamente envolvidos (em sua maioria, europeus), ou então que receberam grande fluxo de imigrantes fugindo durante ou após o Holocausto, como por exemplo Israel e EUA. No Brasil, o tema que, pela proximidade com o seu contexto, primeiro chamou a atenção de pesquisadores, foi a relação dúbia do Estado brasileiro com o nazismo e o fascismo – de aproximação ora dos países do eixo ora dos aliados –, resultando em trabalhos como os de Maria Luiza Tucci Carneiro (1988) e Maria Helena Capelato (1998). No entanto, considerando, como acima discutido, que a Shoah modificou paradigmas e visões de mundo para além dos próprios acontecimentos, não seria surpreendente se o Brasil também fosse palco de estudos que envolvessem questões além da própria participação brasileira no processo.

Uma das instituições que tem se dedicado a transmitir, reinterpretar e pesquisar acerca do tema no Brasil é o Museu do Holocausto de Curitiba, fundado em 2011 na capital paranaense, instituição à qual este autor se vincula profissionalmente. Embora as exposições e suas finalidades educativas constituam talvez o cerne do museu, ou ao menos sua parte mais visível, o Museu do Holocausto se propõe também a ser um difusor e produtor de conhecimento. Nesse sentido, é preciso conhecer as pesquisas realizadas no Brasil de modo a enriquecer o próprio saber e evidenciar os pontos fortes e carências dessas pesquisas para dentro da instituição e como contribuição a outros pesquisadores. É partindo dessas indagações que proponho, neste artigo, traçar um panorama dos estudos sobre a Shoah no Brasil.

Metodologia

A revisão da literatura é um primeiro passo para a construção do conhecimento científico, pois é através desse processo que novas teorias surgem, bem como são reconhecidas lacunas e oportunidades para o surgimento de pesquisas num assunto específico (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 123).

Esse trabalho não pretende abordar profundamente cada um desses estudos, tampouco discutir criticamente suas conclusões. Tal missão seria quase inviável tendo em vista a quantidade de teses e dissertações em questão e excessivamente pretensiosa, uma vez que, como historiador, não pretendo me dar ao direito de tecer conclusões muito profundas a respeito de uma gama tão vasta de áreas do conhecimento. O que esse texto propõe é discutir a situação da produção acadêmica sobre Shoah e nazismo no Brasil, quais temáticas são atualmente mais exploradas e quais menos.

Para explorar a produção acadêmica brasileira foi utilizada a base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹. Este catálogo reúne registros de teses e dissertações defendidas no Brasil desde 1987 (CAPES, 2010). As teses de doutorado e dissertações de mestrado se configuram, juntamente com os artigos científicos, no principal meio de publicação da produção científica desenvolvida nas universidades brasileiras. Se por um lado tratam-se de pesquisas discentes, por outro são trabalhos de maior fôlego se comparados às publicações em periódicos. Dessa forma, considero que as dissertações e teses fornecem um bom indicativo da produção acadêmica brasileira. A portaria 13/2006 instituiu como obrigatório que os programas de pós-graduação das universidades brasileiras mantenham “arquivos digitais, acessíveis ao público por meio da Internet, para divulgação das dissertações e teses de final

¹ Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 21 ago. 2022.

de curso” (CAPES, 2006) defendidas a partir de março daquele ano, com exceção de ausências justificadas (como sigilo ético ou industrial). Assim, apesar de o catálogo da CAPES incluir registros anteriores de programas de pós-graduação que tenham voluntariamente disponibilizado esses dados, o panorama aqui proposto inclui as teses e dissertações defendidas entre 2006 e 2018. Nessa base de dados foram pesquisados os termos considerados como os principais relacionados a pesquisas sobre Shoah e nazismo.

O foco dessa análise se dá de fato no tema da Shoah. No entanto, é um perigo considerar a Shoah como um fenômeno por si só, como se fosse a-histórico – a insistência na irracionalidade e inexplicabilidade nos torna vulneráveis as permanências das causas desse genocídio (REISS 2018), especialmente se levarmos em conta que a Shoah foi “uma combinação excepcional de procedimentos normais” (HUYSSSEN, 2000, p. 85). O genocídio do qual os judeus foram as principais vítimas, e de fato qualquer genocídio, não é um acontecimento por si só, mas causado por algo. Portanto, a análise da Shoah não pode ser desvinculada do nazismo – por isso incluí termos relacionados ao nazismo na pesquisa, em busca de teses e dissertações que se debrucem sobre os componentes ideológicos e as práticas que possibilitaram o Holocausto.

Os termos escolhidos foram: *Shoah*, *Shoá*, *Holocausto*, *nazismo*, *nazista*. É possível que algum trabalho tenha ficado fora da busca feita, porém, recordando que proponho aqui traçar um panorama geral e não a análise detalhada de cada trabalho, acredito que seja suficiente constatar que a maior parte das teses e dissertações a respeito tenha sido contemplada.

A seguir cataloguei os dados obtidos na fase anterior em uma planilha, de modo a organizar as teses e dissertações por título, autor, universidade, titulação, área e *link* para o resumo ou o trabalho completo, pos-

teriormente excluindo os trabalhos repetidos, os realizados antes de 2006 e aqueles em que nem ao menos o resumo estivesse disponível *online*. Após isso passei a uma primeira leitura dos resumos de modo a eliminar da lista as teses e dissertações que, apesar de incluir alguma das palavras pesquisadas, não se relacionavam de fato ao tema, como, por exemplo, trabalhos em que o termo em questão aparecia no grupo de pesquisa ao qual o autor estava vinculado, mas não era tema da tese ou dissertação, ou então trabalhos nos quais a palavra aparecia no resumo somente como parte da contextualização, mas não constituía-se de fato como a temática. Era esperado dos resumos de teses e dissertações que exponham com clareza o tema central da pesquisa, de modo que fosse possível, a partir desses resumos, selecionar os trabalhos que lidaram com a Shoah, seus elementos, causas e desdobramentos diretos, ou os componentes ideológicos e práticos do nazismo que geraram o genocídio.

A coleta de dados foi realizada entre outubro de 2018 e janeiro de 2019. Somando todos os resultados encontrados com as cinco palavras-chave para trabalhos defendidos entre 2006 e 2018 e desconsiderando os resultados repetidos, cheguei ao número de 428 trabalhos, 151 dos quais foram retirados da lista por não terem vínculo concreto com o tema Shoah e nazismo, conforme explicado no parágrafo anterior. Em outros 23 casos, apesar da já referida portaria da CAPES, os arquivos não estavam disponíveis *online* – possivelmente por questões de direitos autorais ou problemas técnicos nas páginas eletrônicas do programa de pós-graduação. Desse modo, restaram 254 teses ou dissertações, que são alvo desse trabalho. A lista completa contendo esses 254 trabalhos, pela sua extensão, não pode ser adicionada ao texto, mas é acessível no [link encurtador.com.br/oryV7](http://link.encurtador.com.br/oryV7). Por esse motivo as teses e dissertações não serão citadas diretamente nesse artigo, podendo, porém, serem consultadas na tabela *online*.

Visando atender ao objetivo geral de traçar um panorama das teses e dissertações defendidas no Brasil entre 2006 e 2018 relacionadas ao tema Shoah e nazismo, estabeleci como objetivos específicos verificar quais aspectos do tema despertam mais interesse dos pesquisadores brasileiros – afinal não se trata de meras paixões pessoais, pesquisadores têm vínculos institucionais (CERTEAU, 1982) e com a sociedade a sua volta –, em que áreas do conhecimento se concentram essas pesquisas (e, portanto, em quais são menos comuns) e analisar se há regiões do Brasil ou universidades que concentram mais estudos sobre a Shoah.

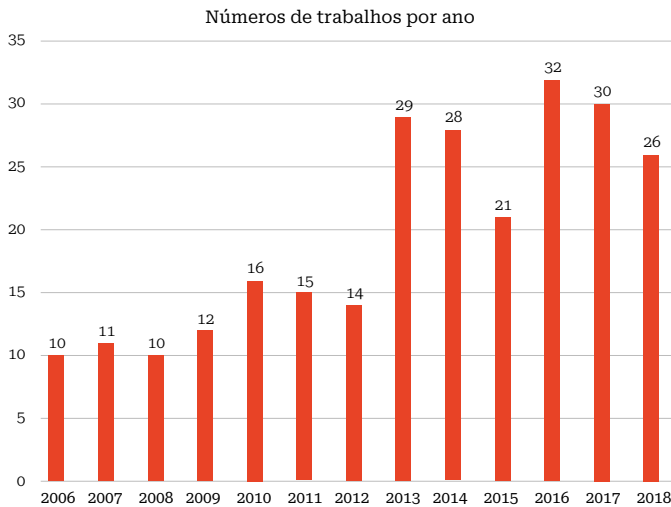
Dados gerais

É difícil comparar a quantidade de trabalhos que se ocupam de maneira significativa do tema Shoah e nazismo com outras temáticas pela falta de pesquisas que utilizem o mesmo método e, portanto, permitam comparações – esse, porém, também não é o objetivo desse estudo. Ainda assim, esses dados iniciais permitem afirmar que Shoah e nazismo é um assunto pesquisado. Ainda que não seja necessariamente central, não se trata de um tema marginal na acadêmica brasileira.

Desses 254 trabalhos, 194 (76%) são dissertações de mestrado e 60 (24%) teses de doutorado. Segundo dados levantados por Cirani, Campanario e Silva (2015) em 2011 foram titulados 42830 mestres (somando mestrados acadêmicos e profissionais) e 12217 doutores, o que corresponde a uma proporção de 78% e 22% respectivamente, de modo que a distribuição encontrada nos trabalhos aqui analisados não apresenta nenhuma peculiaridade.

A distribuição dos 254 trabalhos por ano de defesa segue o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Dissertações e teses defendidas entre 2006 e 2018



Fonte: o autor.

A partir de 2013 há um nítido aumento no número de trabalhos, o que provavelmente está mais relacionado à expansão dos programas de pós-graduação no Brasil do que a algo relacionado à temática dos trabalhos.

Tal como ocorre com a produção científica no Brasil de modo geral, a maioria dessas dissertações e teses foi produzida nas universidades públicas (192, ou 76%), ainda que a produção das instituições de pós-graduação particulares, confessionais e comunitárias não seja desprezível (62 trabalhos, ou 24%).

Distribuição geográfica

Da mesma forma como ainda ocorre com a maioria das áreas do conhecimento, a produção acadêmica sobre Shoah e nazismo ainda é bastante concentrada na região Sudeste, especialmente no estado de São Paulo, que sozinho, teve, no período, 35% (ou 90 trabalhos) das teses e dissertações analisadas – 41 trabalhos, ou 16% do total, foram defendidos na Universidade de São Paulo (USP). A tabela abaixo apresenta a distribuição regional dos trabalhos:

Tabela 1 – Distribuição por região das teses e dissertações

Região	Quantidade de trabalhos	%
Sul	54	21%
Sudeste	154	61%
Nordeste	22	9%
Centro-oeste	22	9%
Norte	2	1%
Total	254	100%

Fonte: o autor.

Ainda que possam parecer desproporcionais, os dados aqui apresentados não fogem tanto à distribuição regional dos cursos de pós-graduação no Brasil, a qual em 2011 apontava que 51% dos cursos estavam no Sudeste, 20% no Sul, 18% no Nordeste, 7% no Centro-Oeste e 4% na região Norte. Essa distribuição era ainda mais desigual em 1998, quando o Sudeste concentrava quase dois terços dos cursos de pós-graduação (CIRANI; CAMPANÁRIO; SILVA, 2015).

A tabela abaixo apresenta as universidades nas quais foram defendidas mais teses e dissertações cuja atenção principal seja voltada à Shoah e nazismo no período analisado (por questões de espaço na tabela, as universidades estão designadas pelas suas respectivas siglas):

Tabela 2 – Universidades com maior quantidade de teses e dissertações sobre Shoah e nazismo

Universidade	UF	Quantidade
USP	SP	41
PUC-SP	SP	18
UFRJ	RJ	17
Unicamp	SP	12
UnB	DF	11
Unesp	SP	11
UFRGS	RS	8
UFG	GO	7
UFPR	PR	7
UFF	RJ	7
PUC-RJ	RJ	6
UFMG	MG	6
UFSC	SC	6
UFU	MG	6
Outras	-	91
Total		254

Fonte: o autor.

A concentração desses estudos no Sudeste e mais especificamente na USP pode ter uma explicação adicional. Ainda que a produção acadêmica sobre Shoah e nazismo não deva ser considerada restrita aos núcleos de estudos judaicos existentes em algumas universidades brasileiras, estes contribuem substancialmente para as pesquisas sobre essa temática, a qual se constitui tradicionalmente como um dos principais temas dos estudos judaicos no Brasil, ainda que novos assuntos despertem o interesse mais recentemente (GHERMAN; GRIN, 2017). São Paulo, não por acaso a cidade com a maior comunidade judaica do Brasil, é a sede do mais antigo núcleo de estudos judaicos no país: o Centro de Estudos Judaicos da Universidade de São Paulo, fundado em 1970 e vinculado ao departamento de Letras e Literatura da instituição. Em 1990 foi criado, a partir desse centro de estudos, o Programa de Pós-Graduação em estudos judaicos e árabes, ligado ao departamento de Letras orientais (GHERMAN; GRIN, 2017). Além do centro de estudos, parcerias entre instituições da comunidade judaica de São Paulo e acadêmicos também criaram arquivos e centros de documentação, o que auxilia a justificar a presença significativa do tema em outras universidades da região, explicando a 2ª e 4ª posições ocupadas na tabela acima pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), respectivamente.

A terceira universidade na lista também conta com a presença de um centro de estudos judaicos, o Núcleo Interdisciplinar de Estudos Judaicos (NIEJ), vinculado ao Instituto de História da UFRJ e que, ao contrário do centro da USP (e também, por exemplo, do Centro Marc Chagall, em Porto Alegre e do Instituto Histórico Israelita Mineiro, em Belo Horizonte) surgiu de forma independente de instituições da coletividade judaica – o efeito desse núcleo na produção de teses e dissertações, no entanto, deverá ser mais observável nos próximos anos, uma

vez que sua fundação data de 2008 e tinha, em 2017, formado somente quatro mestres e dois doutores, não necessariamente com estudos sobre Shoah e nazismo (GHERMAN; GRIN, 2017).

É possível concluir que a presença de centros e núcleos de estudos judaicos nas universidades impulsiona a produção acadêmica sobre Shoah e nazismo. Contudo, seria equivocado afirmar que fora desses centros – que também se localizam nas maiores universidades brasileiras (portanto, não seria surpreendente concentrarem a maioria das teses e dissertações) – não se produz conhecimento sobre essa temática, cujo interesse inclui, mas excede os estudos judaicos. Comprovação disso é que, conforme atesta a tabela, 90 trabalhos, ou 35% do total, foram produzidos em outras universidades que não as 14 listadas com mais teses e dissertações sobre Shoah e nazismo; e que os 254 trabalhos analisados foram realizados em um total de 64 instituições diferentes (que compreendem número maior ainda de programas de pós-graduação). A pesquisa sobre o Holocausto no Brasil é bastante distribuída geograficamente e não se limita às maiores universidades ou aos núcleos de estudos judaicos.

Distribuição por área

As teses e dissertações objeto desse artigo se diversificam por diversas áreas das humanidades e não somente a História, como às vezes poder-se-ia supor. Antes de discutir a distribuição das teses e dissertações por áreas é preciso, entretanto, fazer um apontamento metodológico. Os programas de pós-graduação pelo Brasil recebem por vezes nomes específicos, de modo que foi preciso agrupar alguns nomes oficiais em grandes áreas, conforme tabela abaixo:

Tabela 3 – Programas de pós-graduação e suas respectivas áreas

Área do conhecimento (para esse artigo)	Programas de pós-graduação
História	História; História comparada; História econômica; História social; História das ciências; História social da cultura; História, política e bens culturais.
Letras	Letras; Estudos literários; Teoria e história literária; Literatura; Teoria literária; Literatura e crítica literária; Letras neolatinas; Estudos da tradução; Estudos linguísticos e literários em inglês; Ciência da literatura; Língua e Literatura Alemã; Língua e literatura francesa; Filologia e língua portuguesa; Estudos literários e culturais; Estudos judaicos e árabes; Língua hebraica, literatura e cultura judaica; Literatura e cultura; Estudos de linguagem; Linguística aplicada; Literatura, Cultura e Contemporaneidade; Linguística e Letras.
Filosofia	Filosofia
Teologia	Teologia
Psicologia	Psicologia; Psicologia social; Psicanálise; Psicologia clínica.
Comunicação	Comunicação; Comunicação e informação; Comunicação social; Cultura visual.
Psiquiatria	Psiquiatria
Artes	Artes; Artes visuais; Belas artes; Artes cênicas.
Educação	Educação; Cognição e linguagem.
Ciências sociais	Ciências sociais; Sociologia; Ciência política.
Ciências da religião	Ciências da religião
Design	Design
Arquitetura e urbanismo	Arquitetura e urbanismo
Ciências humanas	Ciências humanas; Humanidades.
Memória social	Memória social
Desenvolvimento social	Desenvolvimento social
Economia	Economia política internacional
Direito	Direito; Direito ambiental e desenvolvimento sustentável; Instituições Sociais, Direito e Democracia; Direito constitucional; Relações internacionais; Direito político e econômico.

Fonte: o autor.

Uma vez realizada a classificação pelas áreas, a quantidade de teses e dissertações está assim distribuída:

Tabela 4 – Quantidade de teses e dissertações e suas respectivas áreas

Área	N.	%
Letras	80	31
História	63	25
Filosofia	28	11
Direito	19	7
Educação	13	5
Psicologia	12	5
Comunicação	10	4
Ciências sociais	10	4
Ciências da religião	4	2
Artes	3	1
Teologia	3	1
Arquitetura e urbanismo	2	1
Ciências humanas	2	1
Memória social	1	0
Desenvolvimento social	1	0
Economia	1	0
Psiquiatria	1	0
Design	1	0
Total	254	

Fonte: o autor.

Cabe agora refletir brevemente sobre os principais interesses de cada uma dessas áreas entre as que tiveram maior produção acadêmica.

Letras

A área de Letras abrange uma ampla diversidade de estudos e se mostrou aquela com mais teses e dissertações cuja temática central seja Shoah e nazismo no período 2006-2018. Destacam-se entre esses trabalhos os defendidos na USP, que já era a universidade com mais trabalhos no geral (41% ou 16%), liderança que se evidencia ainda mais na área de Letras, na qual 20 dos 80 trabalhos (ou 25%) foram defendidos nessa universidade. Apesar da presença importante do já citado Programa de Pós-graduação em Estudos Judaicos e Árabes (cinco trabalhos), sete teses ou dissertações foram defendidos no programa de pós-graduação em língua e literatura alemã, reforçando que, ainda que tenham inestimável importância, os estudos sobre o Holocausto não são exclusivos dos centros de estudos judaicos.

A maioria absoluta das teses e dissertações na área de Letras versa sobre a produção literária sobre a Shoah. Destes, um pouco mais da metade discute a literatura sobre o Holocausto produzida por terceiros, como, por exemplo, trabalhos sobre a obra de Jonathan Safran Foer², ou sobre o *best-seller* *A menina que roubava livros*. Dentro desse grupo, chamam a atenção as diversas dissertações e teses que tomam como objeto a *graphic novel* *Maus*, de Art Spiegelman³ – ao todo sete trabalhos no universo aqui analisado.

Com um pouco menos de trabalhos do que os exemplos anteriores, mas com ainda muita expressividade, estão as teses e dissertações que versam sobre a literatura produzida por sobreviventes do Holocausto, tanto obras que se inserem na categoria de literatura de testemunho como outras produções literárias produzidas por sobreviventes do Holocausto – a maioria literatura, mas havendo também trabalhos, por

² Jonathan Safran Foer (1977 -): escritor estadunidense conhecido pelos romances *Tudo está Iluminado* e *Extremamente alto e incrivelmente perto*.

³ Art Spiegelman (1948 -): cartunista estadunidense.

exemplo, sobre as cartas escritas por Olga Benário⁴. Nesse grupo se inserem, a título de exemplo, as pesquisas sobre o poeta Paul Celan⁵ ou sobre a obra de Anna Seghers⁶. A maioria dos trabalhos trata da perspectiva de vítimas judias do Holocausto – que afinal, foram a maioria –, mas há também trabalhos sobre o prisioneiro político Jorge Semprún⁷ e sobre a obra *Eu, Pierre Seel, deportado homossexual*⁸. Apesar de não ser uma obra recente os escritos de Primo Levi⁹ permanecem sendo aqueles que recebem mais atenção das teses e dissertações da área de Letras. Ao longo dos 13 anos analisados, 5 teses ou dissertações tinham obras do sobrevivente judeu italiano como objeto principal e outras três o analisavam em conjunto ou comparação com um outro conjunto limitado de autores. Esse interesse significativo pela literatura de testemunho – que é relativamente recente – pode ser explicado em especial na América Latina, segundo Emmanuel Kahan e Daniel Lvovich (2016), pela possibilidade que essa literatura tem de fornecer ferramentas de análise para as experiências repressoras e autoritárias (e seus testemunhos) da região na segunda metade do século XX.

Há ainda um conjunto menor de trabalhos que versam sobre a produção literária, jornalística ou artística realizada pelo nazismo, como uma discussão sobre a formação da identidade alemã através de canções ou

4 Olga Benário Prestes (1908-1942): militante comunista alemã e judia e esposa de Luís Carlos Prestes. Após participar da Intentona Comunista de 1935 foi presa e, mesmo grávida, foi deportada para a Alemanha, onde foi morta no campo de extermínio nazista de Bernburg.

5 Paul Celan (1920-1970): pseudônimo de Paul Pessakh Antschel; poeta judeu e sobrevivente da Shoah nascido na Romênia e radicado no França.

6 Anna Seghers (1900-1983): pseudônimo de Netty Reiling; escritora judia alemã, se refugiou da perseguição nazista no México e após a guerra se radicou na Alemanha Oriental.

7 Jorge Semprún (1923-1987): escritor espanhol que combateu na Resistência Francesa durante a 2ª Guerra Mundial e foi prisioneiro no campo de concentração nazista de Buchenwald.

8 Pierre Seel (1923-2005): francês preso em um campo de concentração nazista por ser homossexual.

9 Primo Levi (1919-1987): químico italiano e judeu, sobrevivente do campo de concentração e extermínio nazista de Auschwitz. Seus livros *É isto um homem?*, *A trégua* e *Os afogados e os sobreviventes* se tornaram alguns dos mais conhecidos testemunhos da Shoah.

uma análise da imprensa voltada ao público infantil na Alemanha nazista.

A área de Letras é, assim, aquela com a maior produção de teses e dissertações relacionadas à Shoah e ao nazismo no Brasil no período de 2006 a 2018. A maioria absoluta desses trabalhos dedica-se à literatura produzida por sobreviventes ou então por outros autores (judeus ou não) sobre o tema. Chama a atenção que praticamente todas essas pesquisas discutem as próprias obras literárias, e poucas a sua recepção – um raro caso é um trabalho sobre a recepção do livro *O menino do pijama listrado* na Biblioteca Municipal de Maringá. A análise da recepção da literatura de testemunho ou sobre a Shoah é, portanto, uma área que ainda pode ser muito explorada – o que não significa que a discussão sobre os livros em si seja um tema esgotado –, tendo em vista as diferentes apropriações possíveis dessa literatura e o diálogo que estabelecem com contextos específicos como o brasileiro ou situações ainda mais locais.

História

A área de História é a segunda com mais teses ou dissertações na temática defendidas no período. Esses 63 trabalhos foram realizados em 29 instituições diferentes, reforçando que o tema é alvo de inquietações em grande diversidade de programas de pós-graduação espalhados pelo Brasil. As universidades com mais trabalhos são a USP (13% ou 20%) e a UFRJ (8% ou 13%), que já ocupavam posição de destaque no *ranking* geral.

Enquanto os trabalhos na área de Letras se concentravam mais na produção literária do que na sua recepção, as teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação em História no Brasil estão mais preocupadas com a recepção do ideário nazista do que com uma interpretação direta deste. Nesse sentido, 19 dos 63 trabalhos têm como recorte espacial o Brasil. São estudos que se dedicam principalmente a dois subtemas. Em primeiro lugar, os círculos nazistas ou pró-nazistas

no território brasileiro contemporâneos ao regime nazista na Alemanha, estudados, por exemplo, em trabalhos sobre o partido nazista no Brasil e seus círculos regionais. O segundo subtema com vários trabalhos é a repercussão do nazismo na imprensa brasileira, como um trabalho sobre a representação do nazismo no *Diário Popular*, de Pelotas. Ainda focando na relação entre Shoah e nazismo e o Brasil, há trabalhos, mais esporádicos, sobre nazistas capturados no Brasil, a diplomacia brasileira na guerra ou redes judaicas de recepção de refugiados. A maioria desses trabalhos não lida diretamente com a Shoah, mas com o nazismo – porém, como já apontado, análises sólidas da Shoah requerem adequada compreensão do fenômeno do nazismo, de modo que não dissociem os temas.

Essas constatações são reveladoras do que talvez seja possível identificar como uma tendência na historiografia brasileira atual: a preocupação com o local, mas não com este isoladamente e sim com as relações de acontecimentos de algures com os locais.

Ainda que a recepção do nazismo e da Shoah no Brasil seja o tema mais frequente, há ao menos treze trabalhos versando sobre o nazismo em si, principalmente sobre mídia (cinema, música, etc.) e propaganda, mas há também pesquisas que revisitam a própria ideologia nazista.

A literatura, que já havia sido objeto de grande número de trabalhos nas Letras, também é um tema recorrente sob perspectiva histórica, seja com trabalhos sobre diários produzidos por vítimas e resistentes judeus e não-judeus, seja pela literatura produzida após a guerra, inclusive reaparecendo obras bastante estudadas nas Letras, como *Maus* de Art Spiegelman e as do sobrevivente Primo Levi, bem como outros autores. A tendência dos trabalhos da área de História, diferentemente das Letras, é se concentrar menos em uma análise da obra e mais no estudo dos autores como sujeitos históricos.

Finalmente, uma quarta importante área de interesse nas teses e dissertações em História sobre a Shoah é o da construção de memórias e elaborações do passado no período do pós-guerra até a atualidade, especialmente no Brasil. Nessa área, há trabalhos sobre a reconstrução da identidade entre sobreviventes e instituições judaicas, mas também sobre a permanência de mitos nazistas ou o negacionismo. Essa área talvez seja uma das que tem maior potencial de expansão. Andreas Huyssen (2000, p. 9) aponta que a partir dos anos 1980 a perda de credibilidade de grandes esquemas ideológicos e a desilusão com a teleologia do progresso fizeram com que a perspectiva dos “futuros presentes” se deslocasse para a de “passados presentes”, em outras palavras, com uma quase obsessão pela memória. Isso resultou nos mais diversos usos e abusos (TODOROV, 2000) dessas memórias, desde o interesse pelo passado como inspiração e aprendizado até o ressurgimento dos nacionalismos, fundamentalismos, revisionismos e negacionismos históricos. Consequentemente, a memória tem sido um tema de crescente interesse acadêmico nos últimos anos, de modo que as nove teses ou dissertações que estudam o tema da memória (e do esquecimento) da Shoah ou do nazismo ainda parecem poucas perto do potencial do tema.

Filosofia

Outros 28 trabalhos (ou 11%) foram defendidos em programas de pós-graduação em filosofia espalhados pelo Brasil. Mais ainda do que em outras áreas, a distribuição por diferentes universidades é imensa. As 28 teses ou dissertações foram defendidas em vinte instituições diferentes, com nenhuma concentrando mais de três trabalhos (as com mais trabalhos foram a UnB e UECE). Diferentemente do que ocorre em História e Letras, o Holocausto não é um tema especificamente abordado nos departamentos de filosofia, não havendo, por exemplo, núcleos de estudo sobre a Shoah ou nazismo nessa área. Ainda assim, até por ter

sido um evento que alterou as formas como a humanidade vê a si mesma, o tema é relativamente frequente nas pós-graduações em filosofia.

A maioria das teses e dissertações em filosofia versa sobre um tema trabalhado por um autor ou autora específica ou no diálogo entre um número pequeno de autores. Entre estes se destaca claramente Hannah Arendt. Dos 28 trabalhos, 12 abordam temáticas especificamente trabalhadas por essa autora judia e alemã que, durante a guerra, conseguiu escapar e se refugiou nos EUA e de lá se dedicou, entre outros temas, a elaborar explicações sobre o nazismo como fenômeno. A presença frequente dessa filósofa demonstra a sua importância para compreender o Holocausto e a relevante recepção que teve na academia brasileira. Segundo Alf Lüdtke (1995), foi somente a partir da década de 1980 que estudos sobre a Shoah e o nazismo passaram, em nível mundial, a se aprofundar com mais frequência na postura das pessoas “comuns” (que não se enquadravam tão claramente no par perpetradores/vítimas) e em como o nazismo conseguiu angariar apoios em amplos estratos da sociedade de forma mais complexa do que os estudos concentrados exclusivamente nos aspectos diretamente ideológicos e focados nas principais lideranças nazistas davam a entender – emergindo conceitos como de consenso (VICENTE, 1995). Essa mudança de interesses pode ter levado muitos pesquisadores a recorrer a Arendt, que em certo sentido havia se antecipado a essas discussões ao discutir o que chamou de *banalidade do mal*. Assim, tornam-se objeto de estudos conceitos por ela desenvolvidos, como, por exemplo, *Amor mundi* e a já mencionada *banalidade do mal*.

Além de Arendt, outros autores estudados em teses e dissertações sobre o Holocausto na área de filosofia são o italiano Giorgio Agamben¹⁰

¹⁰ Giorgio Agamben (1942 -): filósofo italiano com obras dedicadas a diversos temas, com destaque para o conceito de Estado de Exceção.

e autores da Escola de Frankfurt, como Adorno¹¹, Horkheimer¹² e Benjamin¹³.

Direito

A quarta área com mais trabalhos é o Direito, com 19 teses ou dissertações. Nessa área, ao contrário do que ocorrera no âmbito geral, há um destaque para as instituições não-públicas, em sua maioria confessionais, responsáveis por 68% dos trabalhos em direito, com destaque para as PUCs de São Paulo e Minas Gerais, com três trabalhos cada. Hannah Arendt que, como já visto, fora objeto de estudo privilegiado na área de Filosofia, além de algumas teses e dissertações em História, também é tema principal em ao menos três trabalhos na área do Direito, que, sob o seu próprio ponto de vista discute conceitos como o de *banalidade do mal*.

O principal interesse do Direito ao estudar Shoah e nazismo, contudo, é o Direito nazista – ao todo, sete trabalhos. Como a própria Arendt (1999) colocara em seu estudo sobre Eichmann, os crimes nazistas impuseram um desafio ao Direito, afinal, o nazismo criara um arcabouço jurídico que dava suporte legal às atrocidades que cometera e transformava em crime a oposição a essas atrocidades. Como julgar alguém (como Eichmann) que cometera atos terríveis para as quais a condenação e punição pareciam óbvias, mas que, aos olhos da legislação que o regia, não infringiu nenhuma lei? Como o Direito pode criar mecanismos que o protejam de si mesmo em casos extremos? Em função disso, diversos trabalhos se dedicaram a discutir o papel controverso das teorias do positivismo jurídico no nazismo, ou então analisar criticamente

¹¹ Theodor Adorno (1903-1969): filósofo alemão de origem judaica, um dos principais nomes da Escola de Frankfurt.

¹² Max Horkheimer (1895-1973): filósofo alemão e judeu, um dos principais nomes da Escola de Frankfurt.

¹³ Walter Benjamin (1892-1940): filósofo alemão e judeu, relacionado com a Escola de Frankfurt. Cometeu suicídio enquanto tentava fugir do nazismo.

a obra de um dos principais juristas do nazismo, Carl Schmitt. Há ainda trabalhos que versam sobre as consequências do Holocausto no Direito, como a consolidação da noção de *crimes contra a humanidade*, conceito anterior, mas que se tornou termo oficial justamente no julgamento de oficiais nazistas em Nuremberg após a guerra.

A área do Direito fornece discussões de especial importância, e a Shoah, por sua vez, retomando Arendt, faz questões fundamentais a essa área – o que é reforçado diante da recorrência da violência de Estado, inclusive no Brasil. Diante disso, o Direito me parece ser uma área com ainda enorme potencial nos estudos sobre o Holocausto. A expansão desse campo, além das discussões no âmbito do próprio direito, em especial na sua relação com a ética, poderia enriquecer ainda mais os debates em outras áreas em um importante diálogo interdisciplinar.

Educação

Os programas de mestrado e doutorado em Educação geraram entre 2006 e 2018 treze dissertações ou teses entre as listadas nesse estudo. A maioria desses estudos analisa experiências de ensino do Holocausto em escolas brasileiras, ou legislações e materiais didáticos sobre o tema. Em alguns casos o objeto de estudo é o próprio ensino da Shoah, enquanto em outros casos o ensino da Shoah foi o exemplo para analisar metodologias de ensino, como o uso de filmes em sala de aula. Há ainda alguns trabalhos que estudam a educação sob o regime nazista. Ainda que possam ser trabalhos de altíssima qualidade, fica a impressão de que a área da educação sobre o Holocausto poderia ser mais explorada. Como define Reiss (2018), a Shoah pode e deve servir de ferramenta educativa para tratar de valores fundamentais aos dias de hoje como o combate a intolerância e a promoção da democracia. Pesquisas de mestrado e doutorado que analisassem e propusessem metodologias do ensino do Holocausto com esses propósitos, na realidade brasileira,

dariam um importante aporte a construção do que Reiss (2018, p. 92) denomina de uma “memória coletiva universal do Holocausto”.

Psicologia

Entre os doze trabalhos realizados em programas de pós-graduação em Psicologia se destaca a PUC-SP, na qual quatro deles foram defendidos. O principal tema discutido são as formas de elaboração do trauma no pós-guerra e sua transmissão, seja entre os sobreviventes da Shoah ou seus descendentes. Uma tese de doutorado lida com um tema de enorme potencial para gerar mais futuros trabalhos: a análise comparativa entre genocídios.

Comunicação

A maioria dos dez trabalhos da área de comunicação lidam com o cinema, sendo o tema preferido o cinema nazista, com destaque para a análise dos filmes de Leni Riefenstahl¹⁴, com três trabalhos. Curiosamente, na listagem obtida através da pesquisa na plataforma da CAPES somente uma dissertação e uma tese estudam o cinema sobre o Holocausto produzido após a guerra, temática que ainda merece mais atenção.

Ciências sociais

Finalmente, a última área com pelo menos dez trabalhos sobre o tema é a das Ciências Sociais. É compreensível que o interesse pelo tema não seja tão grande quanto nos países na qual a Shoah é uma memória muito viva. Ainda assim, surpreende que as Ciências Sociais produzam poucas teses e dissertações sobre o assunto. A variedade de abordagens contidas nesses dez trabalhos – desde discussões sobre conceitos clássicos como *mito* até análises de temas específicos como a eugenia – demonstra que haveria espaço para uma produção brasileira mais ampla, inclusive em análises comparativas com situações brasileiras.

¹⁴ Leni Riefenstahl (1902-2003): cineasta alemã que se tornou famosa pelos filmes-propaganda para o regime nazista.

Outros

Conforme pode ser averiguado na tabela 4 há ainda 19 trabalhos agrupados em outras áreas do conhecimento, muitas delas cujas relações com os estudos sobre o Holocausto não são óbvias. A quantidade de trabalhos nessas áreas é pequena demais para permitir uma análise mais detalhada, mas demonstram que o tema pode ser alvo de investigações em uma variedade muito ampla de campos do conhecimento.

Conclusão

De modo geral é possível afirmar que Holocausto e nazismo é um tema de estudo presente nas universidades brasileiras. Ainda que predomine na região Sudeste e especialmente na USP – o que ocorre com a maioria dos campos de estudo no Brasil – a Shoah é alvo de estudos em um número grande de instituições e regiões do Brasil. A presença de comunidades judaicas e núcleos de estudos judaicos em universidades específicas impulsiona essas pesquisas, mas estas não se limitam a esses centros.

A área de Letras é aquela com o maior volume de teses e dissertações que abordaram a Shoah e o nazismo entre 2006 e 2018. Se bastante consolidada, especialmente no estudo de autores como Primo Levi e Art Spiegelman, não se trata de um campo esgotado, especialmente no ainda pouco explorado campo da recepção das obras literárias relativas ao Holocausto.

A área de História também tem uma produção bastante sólida sobre o assunto, abordando temáticas bastante variadas, como a penetração das ideias nazistas no Brasil, a literatura sobre o Holocausto analisada sob o ponto de vista histórico e a memória da Shoah.

História e Letras são as duas áreas com mais trabalhos sobre Shoah e nazismo nos últimos 13 anos – juntas tem 56% das teses e dissertações

sobre o tema – e em certa medida se complementam tematicamente. Enquanto a área de Letras estuda muito as obras literárias produzidas em si no e sobre o período, os trabalhos em História se preocupam em analisar seus autores e as próprias obras, através de sua recepção, como sujeitos históricos – a área de História também tende a se focar mais nas relações com o Brasil.

A área de Filosofia se destaca pelos estudos sobre Hannah Arendt. Se somados aos trabalhos em outras áreas que também abordam essa autora, Arendt demonstra ser uma das principais referências sobre Holocausto e nazismo nas universidades brasileiras. Sem com isso afirmar que pesquisas sobre ela seja um tema esgotado, acredito que pesquisas sobre outros filósofos cujas obras se relacionem ao tema poderiam enriquecer ainda mais esse debate.

Finalmente, três áreas que abordam a temática do Holocausto, mas com número um pouco menor de trabalhos – o que indica haver talvez um potencial ainda subexplorado –, são a Psicologia, o Direito e a Educação. Esses três campos se mostram especialmente relevantes no cenário atual. O aprofundamento de estudos sobre o trauma da Shoah, especialmente em perspectiva comparativa, poderia fornecer ferramentas para abordar outros traumas contemporâneos. Diante do atual retorno ou permanência de ideais autoritários no Brasil e no mundo, muitos dos quais se utilizando para sua conveniência de elementos típicos do Estado de direito para se legitimar, o Direito pode e deve olhar para o seu passado para refletir não só como o Direito pode evitar que seja usado contra si mesmo, mas como um direito ético pode ser uma ferramenta para assegurar a democracia. Finalmente, o campo da Educação sobre a Shoah, especialmente em perspectiva comparativa com outros genocídios e violações dos direitos humanos, pode fornecer um arcabouço valiosíssimo para a defesa dos direitos humanos.

Em suma, a Shoah é um tema que suscita pesquisas no Brasil; o afastamento geográfico dos locais nos quais o genocídio ocorreu não impediu que a academia brasileira produzisse conhecimento original e relevante sobre o tema. O cenário brasileiro e mundial, se por um lado ameaça financeira e politicamente essas pesquisas, é justamente também o que as torna mais urgentes. Há ainda campos pouco explorados, muitas perguntas importantes a responder e outras tantas que ainda irão ser formuladas.

Referências

ARENDDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Holocausto*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BOTELHO, Louise Lira Rodel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e Sociedade*. Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-133, 2011. Disponível em: <<https://www.gestoesociedade.org/gestoesociedade/article/view/1220>> Acesso em: 4 maio 2019.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. *Multidões em cena*. Propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas: Papirus, 1998.

CAPES. *Como funciona o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes?* Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/periodicos/3571-como-funciona-o-banco-de-teses>> Acesso em: 12 dez. 2018.

CAPES. *Portaria n. 13 de 15 de março de 2006*. Brasília, DF, 2006.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CIRANI, Claudia Brito Silva; CAMPANARIO, Milton de Abreu; SILVA, He-loísa Helena Marques da. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. *Avaliação*, v. 20, n. 1, p. 163-187, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2171>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

DANZIGER, Leila. Shoah ou Holocausto: a aporia dos nomes. *Arquivo Maaravi: Revista digital de estudos judaicos da UFMG*, v. 1, n. 1, p. 50-58, 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.Letras.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/985/1094>>. Acesso em: 2 dez. 2018.

GHERMAN, Michel; GRIN, Monica. Breve balanço sobre os estudos judaicos no Brasil. *Cuadernos Judaicos*, n. 34, p. 34-60, 2017. Disponível em: <<https://cuadernosjudaicos.uchile.cl/index.php/CJ/article/view/48003>> Acesso em: 20 mar. 2019.

HILBERG, Raul. *A destruição dos judeus europeus*. São Paulo: Amarlys, 2016.

HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

KAHAN, Emmanuel; LVOVICH, Daniel. Los usos del Holocausto em Argentina. Apuntes sobre las apropiaciones y resignificaciones de la memoria del genocidio nazi. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, n. 228, p. 311-336, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/56982/50864>> Acesso em: 15 dez. 2018.

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

LÜDTKE, Alf. De los héroes de la resistencia a los coautores. “Alltags-geschichte” en Alemania. *Ayer*, n. 19, 1995, p. 49-69.

REES, Laurence. *O Holocausto: uma nova história*. São Paulo: Vestígio, 2018.

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

TODOROV, Tzvetan. *Los Abusos de la Memoria*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2000.

TODOROV, Tzvetan. *Diante do extremo*. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

TUCCI CARNEIRO, Maria Luiza. *Anti-Semitismo na Era Vargas: fantasmas de uma geração (1930-1945)*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

VICENTE, Cándida Calvo. El concepto de consenso y su aplicación al estudio del régimen franquista”. *España Contemporánea*, n. 7, 1995, p. 141-163.

Diana Vaisman

Pais de ontem, filhos de hoje: tradição e transgressão em *Um Violinista no Telhado*

Resumo

Tradições e transgressões não são, necessariamente, boas ou ruins. Dependem de cada caso, mas é importante reconhecer que ambas desempenham um importante papel na vida social. Se as tradições são responsáveis por manter a estabilidade nos mais diversos tipos de comunidades ao redor do mundo, as transgressões, por sua vez, contribuem para a expansão dos limites da sociedade. São os jovens que, frequentemente, causam as mudanças, as transformações, como acontece no musical *Um Violinista no Telhado*. Esse clássico, baseado na obra de Scholem Aleikhem, narra o encontro da tradição do *shtetl* (pequeno vilarejo judaico) com a modernidade do final do século XIX e início do século XX, que é apresentada ao protagonista por suas filhas. O presente artigo busca analisar como o par conceitual “tradição/transgressão” - assim como alguns de seus homólogos (“sociedade/indivíduo”; “pais/filhos”; “regra/desvio”) - oferece uma relevante chave interpretativa para o enredo do musical *Um Violinista no Telhado*.

Palavras-chave: tradição; transgressão; *Um Violinista no Telhado*

Yesterday’s fathers, today’s sons: tradition and transgression in A Fiddler on the Roof

Abstract

Traditions and transgressions are not necessarily good or evil. It depends on each case, but it is important to recognize that both play an important role in social life. If traditions are responsible for maintaining stability in the most diverse types of communities around the world, transgressions contribute to the expansion of societal boundaries. It is often young people who cause changes and transformations, as seen in the musical Fiddler on the Roof. This classic, based on the work of Scholem Aleikhem, narrates the encounter between the tradition of the shtetl (a small Jewish village) and the modernity of the late nineteenth and early twentieth centuries, which is presented to the protagonist by his daughters. This article aims to analyze how the conceptual pair “tradition/transgression” - as well as some of its counterparts (“society/individual”; “parents/children”; “rules/deviance”) - offers a relevant interpretative key to the plot of the musical Fiddler on the Roof.

Keywords: tradition; transgression; *Fiddler on the Roof*

“Tradições. Sem nossas tradições, nossas vidas seriam tão instáveis quanto... quanto um violinista no telhado!”¹ (STEIN, 1964, p. 9). Essa frase encerra o número de abertura do musical *Um Violinista no Telhado*², cuja história se passa em um *shtetl*, um pequeno vilarejo judaico, na Rússia czarista, no início do século XX. Apesar de se referir a um grupo bem específico e fictício, os moradores da aldeia de Anatevka, a citação apresenta um lado universal, pois as tradições são responsáveis por manter a estabilidade nos mais diversos tipos de comunidades ao redor do planeta. Elas organizam a nossa compreensão do mundo e as relações que temos uns com os outros (LUVIZOTTO, 2010), permitindo, como afirma Tévye, o protagonista do musical, que cada um saiba quem é e como deve agir (STEIN, 1964).

Tévye, o leiteiro, é, provavelmente, o personagem mais popular criado por Scholem Aleikhem, um dos três principais autores da literatura yiddish³. Sua história foi inicialmente apresentada ao público no formato de folhetim, em 1894 transformou-se em livro em 1911 e, depois, ganhou diversas adaptações para o teatro e para o cinema. Dentre essas, a mais famosa é, sem dúvidas, *Um Violinista no Telhado*, que estreou na Broadway em 1964 e foi transformada em filme pela MGM em 1971⁴. Porém, seja na literatura, nos palcos ou nas telas, a essência da história

1 Texto original em inglês: “Tradition. Without our traditions, our lives would be as shaky as – as a fiddler on the roof” (STEIN, 1964, p. 9).

2 Musical que estreou na Broadway em 1964, com músicas de Jerry Bock e Sheldon Harnick e libreto de Joseph Stein. A obra é baseada no livro *Tévye, o Leiteiro*, de Scholem Aleikhem. Em 1971, o musical ganhou uma adaptação cinematográfica de mesmo nome, com direção de Norman Jewison. Embora tenham algumas pequenas diferenças entre si, os roteiros da peça e do filme são muito parecidos, uma vez que, como observa Cornelsen (2016), ambos foram escritos por Joseph Stein. Assim, neste artigo, quando menciono o musical *Um Violinista no Telhado*, estou me referindo ao enredo que o filme e a peça compartilham.

3 Essa tríade, como destaca Guinsburg (2012), é formada, além de Scholem Aleikhem, pelos autores Méndele Mokher Sforim e Itzhak Leibush Peretz.

4 Cabe destacar que o enredo do musical *Um Violinista no Telhado* tem como base quatro dos dez capítulos do livro *Tévye, o Leiteiro*, de Scholem Aleikhem, mais precisamente, os capítulos 4, 5 e 6 - “Filhos de Hoje”, “Hodel” e “Have” -, que contam as histórias das três filhas mais velhas de Tévye, e o capítulo 9 - “*Lekh-Lekho* (Vai-te)”, que trata da expulsão dos judeus de Anatevka e demais povoados.

continua a mesma: o encontro da tradição do *shtetl* com a modernidade do final do século XIX e início do século XX.⁵ Nesse ambiente de transformação, Tévy tenta se agarrar aos costumes em meio aos novos valores que suas filhas lhe apresentam (WALDMAN, 2012). Ele representa a tradição enquanto elas representam a mudança (CORNELSEN, 2016).

O conceito de tradição, segundo Shils (1981), deve ser entendido a partir de dois elementos básicos: uma substância e um processo de transmissão. Essa substância pode ter as mais variadas formas, como crenças, modos de pensar, práticas, técnicas e, inclusive, artefatos. Para ele, tradição é “qualquer coisa que é transmitida ou passada do passado para o presente (...) tendo sido criada através de ações humanas (...) [de] pensamento e da imaginação”⁶ (SHILS, 1981, p. 12). Porém, para que uma tradição continue viva, o autor destaca que um terceiro elemento é fundamental: o valor que uma sociedade atribui a ela. A substância pode continuar a ser transmitida, mas, se não for valorizada por todos os membros da comunidade, se perder sua plena autoridade, abre espaço para transgressões e mudanças. Assim, a tradição tem a difícil tarefa de ser o compromisso com o passado em meio às demandas do futuro (BONDER, 1998).

Como destaca Paz (1984), a relação entre passado, presente e futuro é diferente em cada civilização. Nas sociedades tradicionais, o agora repete o ontem, de modo que o modelo do presente e do futuro é sempre o passado. Nelas, a vida social consiste na repetição rítmica do passado, o qual, através dos ritos e das festas, se faz sempre presente. A moder-

5 Entretanto, como Cornelsen (2016, p. 103) observa, se Scholem Aleikhem, através da Literatura, registrou um momento de transformações no mundo do *shtetl*, a peça e o filme *Um Violinista no Telhado*, décadas mais tarde, trouxeram esse universo para o teatro e para o cinema como uma forma de homenagear um mundo que tinha sido brutalmente esfacelado e que não mais existia.

6 Tradução de Leonardo Castriota (2014). Texto original em inglês: “It is anything which is transmitted or handed down from the past to the present (...) having been created through human actions, through thought and imagination” (SHILS, 1981, p. 12).

nidade, por sua vez, é a primeira época a exaltar a mudança como seu fundamento. Para os modernos, a perfeição só pode ser encontrada no futuro, o qual, por definição, não se parece nem com o passado nem com o presente (PAZ, 1984). São duas formas bem diferentes de enxergar e organizar o tempo, uma baseada na tradição e outra na mudança, e é justamente o encontro delas que é a moldura contextual da obra de Scholem Aleikhem e, conseqüentemente, do musical *Um Violinista no Telhado*, que retratam, como escreveu Guinsburg (2012, p. 251), “o *shtetl* no limiar da modernidade”. Nesse cenário, os habitantes de Anatevka vivem a contradição entre a necessidade de preservar a tradição e a impossibilidade de mantê-la na nova realidade que se impõe. Desnorteados, por conta da perda do referencial que pautou a vida da comunidade por séculos, os habitantes de Anatevka veem a modernidade, com seus novos valores, provocar mudanças bruscas em seu vilarejo (WALDMAN, 2012). Sendo assim, a Anatevka do início do musical não é a mesma do final. Mais do que isso, no fim, já não existe mais Anatevka.

O número de abertura do musical *Um Violinista no Telhado* - presente tanto na sua versão para os palcos quanto na sua adaptação para o cinema - se chama *Tradition* (“Tradição”, em português). Essa canção mostra como é a vida em Anatevka, apresentando os seus habitantes, os quais são divididos em quatro grupos: os pais, as mães, os filhos e as filhas. Cada um tem sua função. Os pais devem sustentar a família e rezar, são os chefes da casa e, portanto, sempre é deles a palavra final. As mães são responsáveis por cuidar do lar, da comida e das crianças. Já os filhos começam a estudar aos três anos e, depois, são preparados para um futuro trabalho e esperam que seus pais escolham uma noiva para eles. Enquanto isso, as filhas aprendem os afazeres domésticos com suas mães e são preparadas para casar com um noivo escolhido pelo pai. A música, assim, revela como Anatevka é um local profundamente marcado pela tradição, onde o papel de cada um já está definido bem

antes do seu nascimento. É como se cada pessoa fosse apenas um elo na corrente que liga o passado ao futuro e, desse modo, não há muita opção de escolha, apenas expectativas que devem ser cumpridas. As gerações passam, mas algo permanece. Esse algo seria o que Durkheim chama de consciência coletiva. Isso seria “o conjunto das crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade [que] forma um sistema determinado com vida própria” (DURKHEIM, 1999, p. 50). Como observam Pastore e Trotta (2015), ela não seria o produto de consciências singulares, mas algo que se impõem aos indivíduos e perdura através das gerações.

De acordo com Durkheim (1999), a consciência de cada pessoa teria duas dimensões: uma coletiva e uma individual. A primeira seria comum a nós e ao nosso grupo, seria “a sociedade que vive e age em nós”, enquanto a segunda representaria o que temos de pessoal e distinto, “o que faz de nós um indivíduo” (DURKHEIM, 1999, p. 106). Quando a consciência coletiva dos membros de uma sociedade é mais forte do que a individual, nasce, a partir das semelhanças entre eles, uma solidariedade que vincula diretamente cada um deles ao grupo. Esse tipo de solidariedade, chamada por Durkheim de mecânica, seria predominante nas sociedades pré-capitalistas, marcadas por uma homogeneidade social muito grande (SANSON, 2017), uma vez que os indivíduos compartilham crenças, valores e experiências em comum, como é o caso de Anatevka. Quando o contexto é esse, são as semelhanças entre os membros da comunidade que, segundo Durkheim (1999), asseguram a forte coesão social.

(...) nessas condições, não só todos os membros do grupo são individualmente atraídos uns pelos outros, por se assemelharem, mas também são apegados ao que é a condição de existência desse tipo coletivo, isto é, a sociedade que formam por sua reunião. Não apenas os cidadãos se amam e se procuram entre si, preferindo-se aos estrangeiros, mas amam sua pátria. Eles a querem como querem a si mesmo, dese-

jam que ela dure e prospere, porque, sem ela, há toda uma parte da sua vida psíquica cujo funcionamento seria entravado (DURKHEIM, 1999, p. 78-79).

Em uma sociedade marcada pela solidariedade mecânica, a consciência individual é uma simples dependência do tipo coletivo, seguindo todos os seus movimentos (DURKHEIM, 1999). Sendo assim, segundo Durkheim (1999, p. 106), “essa solidariedade só pode crescer na razão inversa da personalidade”, que seria aquilo que temos de único, de característico, o que nos diferencia dos demais. Essas duas forças são contrárias, não sendo possível que ambas cresçam ao mesmo tempo, pois seus sentidos são opostos: uma é centrípeta e a outra é centrífuga (DURKHEIM, 1999). Como escreveu Durkheim (1999, p. 107), “no momento em que essa solidariedade exerce sua ação, nossa personalidade se esvai, podemos dizer, por definição, pois não somos mais nós mesmos, e sim o ser coletivo”.⁷ Assim, nas comunidades onde a solidariedade mecânica é muito desenvolvida, o indivíduo não pertence a si mesmo, ele é “uma coisa de que a sociedade dispõe” (DURKHEIM, 1999, p. 107-108). É dessa forma que os jovens são tratados em *Anatevka*.

Como visto anteriormente, no universo retratado no musical *Um Violinista no Telhado*, filhos e filhas são preparados desde cedo para serem bons maridos e esposas no futuro, sendo que não são eles que esco-

⁷ Na obra *Da divisão do trabalho social*, publicada originalmente em 1930, Durkheim (1999) descreve dois tipos de solidariedade que atuam de modo a estabelecer os vínculos sociais: a mecânica, que se baseia nas semelhanças entre os integrantes da sociedade, e a orgânica, que é aquela produzida pela divisão do trabalho e, portanto, tem como alicerce a diferenciação. Porém, como observa Rodrigues Filho (2007), isso não significa dizer que onde antes havia uma comunidade, agora se tem uma sociedade dispersa, caótica, pelo contrário. Giddens (1998, p. 150) observou que a maior autonomia que a divisão do trabalho, não apenas permitia, mas, principalmente, exigia do indivíduo, “não o separava da sociedade, mas realmente aumentava a força do laço recíproco entre ambos”. Assim, como o próprio Durkheim (2015, p. 82) destacou, “a emancipação progressiva do indivíduo não implica um enfraquecimento, mas uma transformação do laço social”, uma vez que “o indivíduo não é arrancado da sociedade; ele se liga a ela de maneira diferente de outrora”. Se, por um lado, cada um ganha uma esfera de ação própria, o que dá espaço para o desenvolvimento de uma personalidade individual, por outro, “cada um depende tanto mais estreitamente da sociedade quanto mais dividido for o trabalho nela” (DURKHEIM, 1999, p. 108).

lhem com quem vão se casar, essa é uma tarefa que fica a cargo de seus pais e de uma casamenteira. É comum os noivos se conhecerem apenas no dia da cerimônia de matrimônio, tal como, conforme a canção *Do You Love Me?* (em português, “Você me ama?”) revela, foi o caso de Tévye e sua esposa, Golda. Em um casamento arranjado, o que é comemorado, de fato, não é o amor de um casal, mas a continuidade da tradição, a qual seria assegurada por seus futuros filhos. Nesses casos, mais do que uma festa dos noivos, o casamento é uma festa da comunidade. Isso não quer dizer que os jovens são obrigados a casar contra sua vontade, esse pode ser o caso de alguns, mas muitos veem esse costume com bons olhos. Afinal de contas, se sempre foi assim, como poderia ser diferente? Mais do que algo positivo ou negativo, o casamento arranjado é uma realidade que se impõe a eles, pois como Hodel, uma das filhas de Tévye, diz no início do musical, “os jovens não podem decidir essas coisas sozinhos”⁸ (STEIN, 1964, p. 16).

Assim, o casamento arranjado – costume presente não só na fictícia Anatevka, mas em diversas comunidades ao redor do mundo – seria um exemplo do que Durkheim chama de fato social, noção introduzida pelo autor na obra *As Regras do Método Sociológico*, de 1895. Segundo sua definição, os fatos sociais são crenças, tendência e práticas do grupo tomado coletivamente, são “maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo, e que são dotadas de um poder de coerção em virtude do qual esses fatos se impõem a ele” (DURKHEIM, 2007, p. 3). Os fatos sociais seriam, de acordo com Durkheim (2007), o objeto de estudo da sociologia e teriam três características fundamentais: a exterioridade, a coercitividade e a generalidade, ou seja, estariam situados fora dos indivíduos, teriam um caráter impositivo e seriam compartilhados pela maioria dos membros de um grupo (VARES, 2016a).

⁸ Texto original em inglês: “Young people can't decide these things for themselves” (STEIN, 1964, p. 16).

Quanto à coercitividade, Vares (2016a) destaca que ela pode ser pensada em dois sentidos: como pressão exercida pelo grupo e como pressão interior, de cunho psíquico, que se impõe às pulsões individuais através do processo de socialização. Durkheim (2007) observa, porém, que não devemos confundir os movimentos inibidores com aqueles que constituem a coerção social. A inibição seria o meio pelo qual a coerção social produz seus efeitos psíquicos, internalizando no indivíduo as pressões externas. Toda pessoa nasce como uma folha em branco frente a uma sociedade constituída que impõe a ela uma série de valores, crenças e normas (VARES, 2016a). Em todos os instantes, as crianças são pressionadas pelo meio social, que busca modelá-las à sua imagem e do qual os pais e os professores seriam os intermediários (DURKHEIM, 2007). A educação seria, assim, segundo Durkheim (2007, p. 6), um “esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais ela não teria chegado espontaneamente”. De certa forma, seríamos todos, ao mesmo tempo, causa e objeto dessa forma de coerção (VARES, 2016a), pois “cada um é arrastado por todos” (DURKHEIM, 2007, p. 10). Porém, é importante lembrar que, se a educação pode ser usada para reprimir, ela também pode ser usada para libertar. Se os estímulos coletivos podem ser usados para inibir, eles também podem empoderar.

De acordo com Vares (2016b), não há meio social em que as gerações mais velhas não atuem sobre as mais novas por meio de diversas instâncias socializadoras. Em todas as comunidades, inclusive na fictícia Anatevka, os adultos, os pais, são associados à ordem, ao controle, à disciplina, à tradição, à continuidade e, portanto, ao passado. Enquanto isso, os jovens, os filhos, normalmente representam a mudança, a transformação, o novo e, conseqüentemente, o futuro. Segundo Pereira e Rocha (2016, p. 128), “rebeldias, revoltas, revoluções, transgressões, irreverências e tudo o que vai de encontro ao *status quo* são legítima e controladamente permitidas aos jovens”, uma vez que a eles é atribuída

a liberdade e também a responsabilidade de mudar o mundo.

Entretanto, é importante observar que, por muitos séculos, o conceito de adolescência não existia, não havia a ideia de uma etapa de transição entre a infância e a idade adulta (PEREIRA, ROCHA, PEREIRA, 2009). Como conta Savage (2009), o termo definitivo para essa fase da vida foi difundido, em 1904, por G. Stanley Hall. Apesar desse conceito ter surgido nos primeiros anos do século XX, a cultura jovem só ganhou força em meados da década de 1940. Como lembra Viteck (2009), foi a partir do final da Segunda Guerra Mundial, com uma economia em ascensão nos Estados Unidos, que os jovens começaram a compor uma faixa etária com demandas culturais próprias, com dinheiro e disposição para gastá-lo, uma realidade muito pouco vivida por outras gerações até então. Diante desse cenário, em busca de lucro, a indústria do entretenimento passou a produzir conteúdos direcionados para os jovens e protagonizados por eles, como discos de vinil, programas de TV e filmes (SANTOS, 2012), o que fez com que a cultura juvenil conquistasse um espaço e um destaque cada vez maior na sociedade. Porém, apesar da invenção da adolescência, do modo como conhecemos hoje, ter coincidido com a vitória dos EUA na Segunda Guerra Mundial, a associação entre juventude e contestação dos valores adultos é bem mais antiga (PEREIRA, 2016), como demonstra Hobsbawn (1995, p. 294):

Os grupos jovens, ainda não assentados na idade adulta estabelecida, são o *locus* tradicional da alegria, motim e desordem, como sabiam até mesmo os reitores de universidades medievais, e as paixões revolucionárias são mais comuns aos dezoito anos que aos 35.

Essas paixões juvenis foram, no musical *Um Violinista no Telhado*, assim como no livro em que esse foi baseado, responsáveis por trazer transformações para Anatevka. Como Cornelsen (2016) observa, as filhas de Tévyte estão em idade de se casar, e é nessa relação entre elas e seus pretendentes que, aos poucos, é possível perceber mudanças no

mundo do *shtetl*. Se, até então, os casamentos no vilarejo eram arranjados, elas decidem se casar por amor, sendo que, como destaca Kinoshita (2009), a escolha de cada uma delas constitui um tipo distinto de conflito entre modernidade e tradição. Tzeitel, a mais velha, não aceita o candidato sugerido pela casamenteira e escolhe um amigo de infância como noivo. Hodel se apaixona por um judeu comunista, que veio da cidade grande e, diferentemente de sua irmã mais velha, ela não pede a permissão do pai, apenas sua benção. Em sua luta por um mundo com mais igualdade, ele acaba preso e, mesmo nessas circunstâncias, ela decide ir até a Sibéria para ficar ao seu lado. Nesses dois casos, quando as filhas contam a Tévye sobre seus relacionamentos, ele, inicialmente, fica transtornado, acha tudo um absurdo, pois os casamentos devem ser arranjados pelo pai com a ajuda da casamenteira. Porém, ele vê os olhos das filhas, cheios de esperança, entende que elas estão apaixonadas e que os pretendentes são boas pessoas, e acaba autorizando os casamentos. Como ele mesmo diz, “o que podemos fazer? É um mundo novo.”⁹ (STEIN, 1964, p. 115), o amor está transformando as tradições.

De certa forma, cada transgressão abre caminho para outra ainda maior. Chava, a terceira filha, rompe com os costumes de forma ainda mais enfática, pois ela se apaixona por um não judeu e casa com ele, na igreja, sem que sua família saiba. Tévye e Golda ficam preocupados com o desaparecimento da filha e, quando descobrem o que aconteceu, eles ficam arrasados e entram em luto, como se sua filha tivesse morrido. Depois de algum tempo, Chava procura o pai e implora que ele aceite o seu casamento. Já não é mais a permissão solicitada por Tzeitel, nem a benção que Hodel pediu, mas uma súplica por aceitação. Tévye fica muito comovido, mas opta por ignorar a sua própria filha. Ele tenta entender Chava, mas percebe que, se aceitar o casamento dela, ele se quebrará pois, segundo ele, teria que virar as costas ao seu povo, à sua

⁹ Texto original em inglês: “So what can we do? It’s a new world.” (STEIN, 1964, p. 115).

fé, a tudo o que acredita. A tradição representa boa parte do que ele é, como ele poderia aceitar tantas mudanças sem se despedaçar? No livro de Scholem Aleikhem, porém, mais do que no musical, é possível ver como, apesar dessa decisão, Tévye fica profundamente comovido com o que Chava lhe fala e chega a refletir sobre assuntos a respeito dos quais nunca havia pensado.

Em um momento na narrativa anterior ao casamento de Chava, quando Tévye diz para ela que gostaria que ela ficasse longe de não judeus, ela faz alguns questionamentos a ele: “Para tudo você tem um versículo! Será que se encontra também aí talvez um versículo sobre o fato de que os homens pegaram e se dividiram eles próprios em judeus e gentios, proprietários e escravos, nobres e mendigos?” (ALEIKHEM, 2012, p. 149). Tévye responde dizendo que o mundo foi criado assim, mas Chava não fica satisfeita com a resposta e faz mais indagações, pois, como ela mesma diz, “para isso, afinal, Deus nos deu o entendimento, para que façamos perguntas” (ALEIKHEM, 2012, p. 149). Quando ela suplica para que o pai aceite o seu casamento, Tévye escolhe ignorá-la, mas, no fundo, deseja fazer as pazes com ela, como revelam os seus pensamentos:

Pega homem cruel, vira o carrinho para voltar e faz as pazes com ela, ela é tua filha e de ninguém mais!... E entram na minha cabeça essas ideias e pensamentos tão estranhos e esquisitos: que coisa é essa ser judeu e não ser judeu?... E por que Deus criou judeus e não judeus?... E já que Deus criou, sim, judeus e não judeus, por que estão eles tão separados uns dos outros, não podendo um olhar para a cara do outro, como se este fosse filho de Deus e o outro não?... E isso me aborrece, embora eu seja tão versado, como outros, nos livros sagrados e profanos, para que eu possa encontrar para isso uma justa resposta... (ALEIKHEM, 2012, p. 160).

Assim, o livro nos permite ver que, apesar da aparente indiferença que Tévye demonstra ao ignorar Chava, ele a ama e, de fato, passou a refletir sobre vários assuntos por causa dela. Os questionamentos que

antes eram só dela começam a rondar a mente dele também. Tévye passou a vida ensinando as tradições para suas filhas e agora elas, cada uma de seu próprio modo, estavam ensinando, na prática, o pai a lidar com os novos tempos. E, como destaca Waldman (2012), a escolha de Scholem Aleikhem em colocar personagens femininas para representar a modernidade é um dado que aponta a grande dimensão das mudanças que estavam acontecendo na época.

Enquanto Tévye seria o último de uma linhagem de judeus crentes, Chava representaria o judeu laico moderno (WALDMAN, 2012). Por casar com um não judeu, ela é vista por sua família e pela comunidade de Anatevka como uma desviante, como uma *outsider*, “alguém que estaria situado fora do círculo dos membros ‘normais’ do grupo” (BECKER, 2009, p. 27). Porém, como destaca Becker (2009), o desvio não é criado por aqueles considerados desviantes, mas pela própria sociedade. De acordo com ele, são as regras sociais que definem quais comportamentos são considerados certos e quais são vistos como errados, quais devem ser incentivados e quais precisam ser reprimidos. Assim, o comportamento desviante seria, simplesmente, aquele que é rotulado pelo grupo como tal.

Segundo Becker (2009), as regras podem ser formais, promulgadas na forma de lei, ou informais, baseadas na tradição ou na etiqueta, por exemplo. Porém, como destaca Vares (2016a), ambos os casos limitam as possibilidades de ação dos indivíduos, uma vez que tanto as regras do direito quanto os costumes são imposições externas que podem entrar em conflito com as vontades das pessoas. Quando há infração de alguma lei, a punição pode ficar a cargo de um grupo especializado, como a polícia, por exemplo, mas, nos casos das regras informais, quando há algum desvio, a reação do grupo pode ser, como observa Durkheim, tão ruim quanto uma pena.

Se não me submeto às convenções do mundo, se, ao vestir-me, não levo em conta os costumes observados em meu país e minha classe, o riso que provoço, o afastamento em relação a mim produzem, embora de maneira mais atenuada, os mesmos efeitos que uma pena propriamente dita (DURKHEIM, 2007, p. 3).

Porém, como observa Becker (2009), diferentes grupos consideram coisas distintas como desviantes. Assim, é importante lembrar que as regras que estabelecem quais comportamentos devem ser rotulados dessa forma não são universais. Um comportamento visto como infração por um grupo pode ser incentivado por outro, o que é considerado crime em determinado contexto pode ser a regra em outra época ou lugar, por exemplo. Desse modo, quando alguém é rotulado como desviante, é importante buscar entender quem estabeleceu as regras, quem está sendo considerado infrator por transgredi-las e qual é a acusação, conforme abordagem sugerida por Gilberto Velho (1976) e citada por Becker (2009) no prefácio da edição brasileira do livro *Outsiders*. Essas perguntas são essenciais para compreender cada caso, uma vez que a definição do que é regra e do que é desvio é, antes de tudo, uma questão de poder.

Becker (2009) aponta que, em alguns casos, regras formais, impostas por instituições que estão no poder, podem não ser consideradas apropriadas por muitos. Em *Um Violinista no Telhado*, podemos identificar situações em que isso acontece, em que, mais do que isso, a lei e a ética estão em lados opostos. O *pogrom*¹⁰ que acontece em Anatevka no dia do casamento de Tzeitel, por exemplo, é incentivado pelo próprio governo russo. Em outro momento, no final da peça e do filme, quando os mo-

¹⁰ *Pogrom* significa “destruição” em russo. Faz referência aos massacres organizados contra comunidades judaicas com apoio do governo czarista. Visavam forçar os judeus das pequenas cidades a emigrarem, transformando-os em bodes expiatórios perante as populações insatisfeitas com a situação política e econômica na Rússia (KAUFMAN, 2000).

radores de Anatevka são comunicados de que serão obrigados a deixar o vilarejo por um oficial do governo, Tévyte pergunta ao representante do governo se ele realmente fará isso, após tanto tempo de convivência amigável, e ele responde que não pode fazer nada, é uma ordem, não pode ir contra ela. Assim, nos dois casos, o oficial opta por obedecer à lei e isso traz muito sofrimento aos judeus. Como Bonder (1998) observou, há momentos em que a obediência significa desrespeito, enquanto a desobediência representa respeito. Dessa forma, regras e desvios não apresentam, necessariamente, um caráter bom ou mau, uma vez que, segundo o autor, existem fidelidades perversas e também traições de grande lealdade.

Outra cena de *Um Violinista no Telhado* que provoca reflexões importantes sobre esse tema é quando Hodel conta a Tévyte que seu noivo, Perchik, foi preso e enviado para a Sibéria. Perchik é comunista e decide sair de Anatevka para ajudar a promover mudanças que, de acordo com ele, seriam positivas para a Rússia. Para ele, esse é o trabalho mais importante que um homem pode fazer, mas, para o governo, é um crime. Tévyte, porém, ao saber do ocorrido, diz que, se Perchik não tivesse feito nada errado, não estaria com problemas agora. Quando escuta isso, Hodel rebate com uma resposta que faz referências a personagens bíblicos para tentar mostrar ao pai que as coisas são mais complexas do que parecem. Ela aponta que José, Abraão e Moisés também tiveram problemas, mas não mereciam passar por isso. Ela usa a tradição para mostrar que a transgressão pode ser importante e, mais do que isso, pode ser a coisa certa a se fazer.

Se, por um lado, a tradição tem a importante tarefa de organizar a compreensão da realidade, por outro, ao limitar as possibilidades de um grupo, ela pode virar um obstáculo (BONDER, 1998). Assim, as transgressões desempenham uma função que também é de extrema relevân-

cia, uma vez que contribuem para a expansão dos limites da sociedade. Tradições e transgressões não são, necessariamente, boas ou ruins, depende de cada caso. É curioso pensar que esses dois conceitos que, à primeira vista, podem parecer opostos, estão, na verdade, completamente interligados. Não há tradição sem que algo seja considerado transgressão, nem o contrário, uma depende da outra e cada uma tem um papel importante. Enquanto a tradição nos dá estabilidade para seguirmos nossas vidas, as transgressões permitem expandir nossos limites, podendo trazer mais liberdade e respeito. A tradição fixa os pés do violinista no telhado, dando-lhe equilíbrio, enquanto a transgressão lhe abre caminho para tocar melodias cada vez mais belas, inovadoras, e que lhe tragam mais realização, dando-lhe incentivo para continuar tocando em cima do telhado e talvez mais alto.

Referências

ALEIKHEM, Scholem. *Tévyé, o leiteiro*. Org., trad., introdução e notas de Jacó Guinsburg, São Paulo: Perspectiva, 2012.

BECKER, Howard. *Outsiders*. Tradução de Maria Luiz de Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BONDER, Nilton. *A Alma Imoral: traição e tradição através dos tempos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

CASTRIOTA, Leonardo. A Questão da Tradição: Algumas considerações preliminares para se investigar o saber-fazer tradicional. *Fórum Patrimônio: Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável*, v. 7, n. 1. jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://xdocs.com.br/doc/castriota-l-b-a-questao-da-tradição-algumas-considerações-preliminares-para-se-investigar-o-saber-fazer-tradicionalpdf-280lj2604d8w>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

CORNELSEN, Elcio. De Tévy, o leiteiro ao Violinista no telhado. *Web-Mosaica* - revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall, v. 8, n. 1, p. 83-105, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/webmosaica/article/view/71159>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

DURKHEIM, Émile. *As Regras do Método Sociológico*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martin Fontes, 2007.

DURKHEIM, Émile. *Da Divisão do Trabalho Social*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DURKHEIM, Émile. *Sociologia e filosofia*. Tradução de Evelyn Tesche. São Paulo: EDIPRO, 2015.

GIDDENS, Anthony. *Política, sociologia e teoria social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo*. Tradução de Cibele Saliba Rizek. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

GUINSBURG, Jacó. De como se tenta transformar Tévy em Tobias. In: ALEIKHEM, Scholem. *Tévy, o leiteiro*. Org., trad., introdução e notas de Jacó Guinsburg, São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 23-31.

HOBSBAWN, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JEWISON, Norman (dir.). *Fiddler on the Roof*. 1971, Estados Unidos, cor, 180 min.

KAUFMAN, Tânia. *Passos perdidos, história recuperada: a presença judaica em Pernambuco*. Recife: Editora Bagaço, 2000.

KINOSHITA, Dina. História, literatura e cinema: os contos de Tevie, o leiteiro e suas representações. *WebMosaica* - revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall, v. 1, n. 2, p. 35-47, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/webmosaica/article/view/11982/7122>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

LUVIZOTTO, Caroline. *As tradições gaúchas e sua racionalização na modernidade tardia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASTORE, Gianriccardo; TROTTA, Wellington. Émile Durkheim: o fato social e a consciência coletiva, elementos de Sociologia. *Revista Trans-*

disciplinar Logos e Veritas, v. 2, n. 8, p. 62-78, 2015. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/67911263-Emile-durkheim-o-fato-social-e-a-consciencia-coletiva-elementos-de-sociologia.html>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

PAZ, Octavio. “A Tradição da Ruptura”. In: *Os filhos do barro*. Do romantismo à vanguarda. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, p.15-35

PEREIRA, Cláudia. Ainda somos os mesmos?: representações midiáticas da juventude em movimentos sociais, ontem e hoje. *Revista Famecos*, v. 23, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/22285>>. Acesso em: 4 jul. 2018.

PEREIRA, Cláudia; ROCHA, Everardo. Retratos do outro: representação e memória na análise do desvio na publicidade. *Contracampo*, v. 35, n. 1, p. 125-141, abr./jul. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/17564/pdf>> Acesso em: 4 jul. 2018.

PEREIRA, Cláudia; ROCHA, Everardo; PEREIRA, Miguel. Tempos de juventude: ontem e hoje, as representações do jovem na publicidade e no cinema. *Alceu*, v. 10, n. 19, p. 5-15, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/Alceu19_Claudia_Everardo_Miguel.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

RODRIGUES FILHO, Walter. *O Direito como Campo de Gozo e o Laço Social: Direito, Pragmática e o Discurso Psicanalítico - uma crítica na razão jurídica*. São Paulo, 2007. 404 f. Tese (Doutorado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SANSON, Cesar. O projeto de sociedade idealizado por Durkheim fracassou. *Revista Ihu On-Line*. 24 de agosto de 2017. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/570966-o-projeto-de-sociedade-idealizado-por-durkheim-fracassou>>. Acesso em: 1 jul. 2018.

SANTOS, Carlos. O Selvagem: a representação juvenil no cinema hollywoodiano. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, v. 25, n. 1, p. 137-157, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/14729/11205>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

SAVAGE, Jon. *A Criação da Juventude: como o conceito de teenage revolucionou o século XX*. Tradução de Talita M. Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SHILS, Edward. *Tradition*. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

STEIN, Joseph. *Fiddler on the Roof*. New York: Limelight Editions, 1964.

VARES, Sidnei. Os fatos e as coisas: Émile Durkheim e a controversa noção de fato social. *Ponto e Vírgula*, n. 20, p. 104-121, jul./dez. 2016a. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/31168/21605>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

VARES, Sidnei. A sociologia durkheimiana e a tradição conservadora: elementos para uma revisão crítica. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 20, p. 79-120, mai./ago. 2016b. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/s4cbRnMSFJ3tLc9N8X4bstw/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

VELHO, Gilberto. Accusations, Family Mobility and Deviant Behavior. *Social Problems*, v. 23, n. 3, p. 268-275, 1976.

VITECK, Cristiano. *A Rebeldia em Cena: A juventude transviada no cinema hollywoodiano nas décadas de 1950 e 1960*. Marechal Cândido Rondon, 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em História) - UNIOESTE.

WALDMAN, Berta. Tévyé, o leiteiro, de Scholem Aleikhem, em tradução. In: SCHOLEM ALEIKHEM. *Tévyé, o leiteiro*. Org., trad., introdução e notas de Jacó Guinsburg, São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 11-21.

Ana Beatriz Siqueira Bittencourt

As Identidades na Narrativa de Tácito sobre a Primeira Guerra Romano-Judaica: uma Visão de “Si” e do “Outro”¹

Resumo

Ao analisar o relato de Tácito sobre o povo judeu e a Primeira Guerra Romano-Judaica (66-73 EC), encontrado nos treze primeiros capítulos do Livro V de suas *Historiae*, podemos constatar uma priorização dos temas militares, concedendo apenas tratamento superficial, por vezes em tom de desprezo, em relação aos aspectos da cultura e da religiosidade judaicas. A partir deste horizonte é que se pretende, como objetivo central, demonstrar o sentido desta narrativa na construção das identidades romana e judaica, em sua visão sobre “si” e sobre o “outro”.

Palavras-chave: Guerra Romano-Judaica; Tácito; Identidade.

Identities in Tacitus' Narrative of the First Roman-Jewish War: a Vision of “Self” and the “Other”

Abstract

*In analyzing Tacitus's account of the Jewish people and the First Roman-Jewish War (66-73 CE) found in the first thirteen chapters of Book V of his *Historiae*, we can see a prioritization of military themes, granting only superficial treatment, sometimes in a tone of contempt, on aspects of Jewish culture and religiosity. From this horizon it is intended, as a central objective, to demonstrate the meaning of this narrative in the construction of Roman and Jewish identities, in his view of “self” and “other”.*

Keywords: Roman-Jewish War; Tacitus; Identity.

¹ Este artigo é baseado no terceiro capítulo da monografia de conclusão do curso de História, na Universidade Federal Fluminense, sob orientação do Prof. Dr. Manuel Rolph de Viveiros Cabeceiras. cf. BITTENCOURT, Ana Beatriz Siqueira. *A primeira guerra romano-judaica a partir da narrativa de Tácito* (Historias, livro V). 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Instituto de História, Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói, 2019.

A Primeira Guerra Romano-Judaica (66 a 73 EC) foi a primeira das principais rebeliões da população da Judeia, marcando a insatisfação dos judeus perante a dominação romana. Ao final, porém, as forças romanas conseguem subjugar as forças locais, sendo decidida a revolta com a tomada de Jerusalém e a destruição do Templo em 70 EC. Contudo, a guerra só pode ser tida como efetivamente terminada com o fim do último foco de resistência através do cerco e tomada de Massada, em 73 EC.

Além do conhecido relato do historiador judeu Flávio Josefo, pouco se fala de ter permanecido até o nosso tempo outra descrição sobre este conflito. Descrita sob o ponto de vista de um dos maiores historiadores romanos, essa narrativa se encontra nos treze primeiros capítulos do Livro V da obra *Histórias*² (*Historiae*), de Públio Cornélio Tácito (*Publius Cornelius Tacitus*). A partir disso, este artigo busca entender como Tácito, nas *Histórias*, especificamente no caso acerca do judeu, expõe sua visão dualista sobre “si”, enquanto cidadão romano, e o “outro”, enquanto judeu. Diferentes pontos podem ser observados, e diferentes construções identitárias analisadas, já que, como Fredrik Barth (2011) apresenta, tal conceituação se torna fluida e dinâmica na medida em que isso se dá na relação de quem sou “eu” e de quem é o meu “outro”.

A obra *Histórias* foi escrita aproximadamente entre os anos de 104 a 109 EC e contempla o período entre a guerra civil de 69 EC e o fim do principado de Domiciano em 96 EC, passando pelos reinados de Galba, Oto, Vitélio, Vespasiano, Tito e Domiciano. Dos prováveis 12 ou 14 livros que a compunham, parte considerável foi perdida, restando hoje unicamente os quatro primeiros livros e trechos do capítulo V. Não obstante, é nítido que falta algo, já que é inconcebível pensar que a narrativa da guerra fosse terminar com o primórdio do que seriam as táticas empre-

² Todas as traduções para o português utilizadas neste trabalho são nossas, revisadas pelo orientador.

gadas pelos romanos para dar fim ao conflito em Jerusalém; aliás, como expõe no início da descrição, seu foco principal era tratar os últimos dias da cidade de Jerusalém. Assim, cabe entender que a parte faltante e concluinte desta narrativa estava contida na porção não disponível para nós, perdida pelo tempo.

Em uma narrativa curta – mesmo que entendamos que parte tenha sido perdida, ela se apresenta sinteticamente –, e ao mesmo tempo bem marcada por características e precisas informações, “o relato do ano da guerra civil, ou ‘dos quatro imperadores’ e do princípio do ano seguinte oferece um ritmo denso e acelerado, com detalhes altamente precisos e fatos se sucedendo em dias ou às vezes em horas” (MARQUES, 2012, p. 93). Neste sentido, o texto em questão se adequa aos modelos de escrita etnográfica vigentes na época. Essa é a tese defendida pela historiadora Juliana Marques em seus estudos, um modelo de construção textual classicamente etnográfico, inclusive ao tratar do “outro”. Assim, destaca:

Tácito se recusa a criar personagens unidimensionais, vilões ou heróis absolutos. Muito tem-se procurado entre os estudiosos ler a ‘verdadeira’ opinião de Tácito dentro dos seus discursos e caracterizações ao longo dos textos, mas o fato é que seu grande domínio dos artifícios retóricos e uso refinado e extenso da ironia trazem também aqui diversas complicações interpretativas (MARQUES, 2012, p. 93).

Compreendendo, por sua vez, que as fontes por elas mesmas são discursos que não se revelam em sua totalidade, carecendo de análise, propõe-se aqui investigar a narrativa de Tácito sobre a guerra através da mobilização do conceito de identidade étnica, com ênfase nos aspectos de pertencimento, tradição e fronteiras. É preciso destacar que a identidade étnica é construída socialmente partindo da memória coletiva. Ou seja, no dizer de Marques (2013, p. 12), “nossa matéria prima (*sic*) é a memória, nosso produto são identidades sociais”. Assim, considerando o mundo político, econômico e social que os transformam, seria possível

perceber as transformações de entendimento e pertencimento ocorridas e as disputas semânticas travadas neste campo ao longo do tempo.

À relevância deste estudo soma-se maior conhecimento sobre um conflito, a Primeira Guerra Romano-Judaica, cujos resultados ainda reverberam nas diferentes apropriações que se fazem dos eventos nela sucedidos. Essas apropriações já se acham no relato de Tácito e prosseguem até os dias atuais nas diferentes memórias dos eventos ocorridos no referido conflito, e nas disputas territoriais que se sucederam à destruição e à expulsão final dos judeus de seu espaço de origem e fixação. É um exercício de pensar o hoje que se vê totalmente ligado ao passado em seus percursos e intercursos.

Ampliando o olhar, o debate acerca da construção das etnicidades ou identidades étnicas está na ordem do dia, tendo em vista o que se entende sobre as fronteiras étnicas. Tais assuntos se apresentam também na atualidade como desafios a serem pensados, principalmente quando inseridos em contextos tidos como espaços mundializados.

O estudo sobre identidades, ainda que tenha sido frequentemente abordado no campo da historiografia, é extremamente relevante e atual para compreender as sociedades. Trabalhar identidade hoje é essencial, bem como entendê-la em suas construções no passado. “As novas abordagens sobre identidades no mundo antigo” têm-se preocupado “em primeiro lugar, com uma releitura crítica e, em segundo, com novas propostas de interpretação de um mundo multifacetado” (MARQUES, 2013, p. 39).

Posto isso, é preciso relacionar tal obra à proposta de trabalho das identidades e suas relações fluidas, abarcadas pelo conceito de fronteira étnica³, o qual ressalta a etnicidade como construída entre e a partir

3 Noção empregada por Fredrik Barth em detrimento dos argumentos que defendiam a diversidade cultural como resultado dos isolamentos social e geográfico.

da interação social. Pensando no contexto da narrativa da guerra tem-se a ideia de que esses relatos são únicos por apresentarem de forma prática o acirramento do confronto identitário, no qual chocam-se e destacam-se as diferenças. Assim, como aporte teórico e metodológico, tais investigações são aqui compreendidas na perspectiva antropológica proposta por Fredrik Barth – não deixando, porém, a contribuição de debates mais recentes acerca do tema.

Para Barth (2011), o reconhecimento identitário é o resultado das relações sociais advindas da percepção de “si”, do “outro”, e da visão do outro sobre o mesmo. “Cumprir entender que, em virtude de seu caráter profundamente relacional, a etnicidade interpretada como fronteira étnica é por definição (apenas no relacionar-se com o outro se constitui ela por inteiro) extremamente dinâmica, aberta e variável” (CABECEIRAS, 2013, p. 240).

Ao longo da totalidade dos textos que a nós chegaram da obra de Tácito, o termo que designa a região da Judeia é citado dez vezes, sempre aparecendo como topônimo e referência espacial, relacionando o local aos prodígios do governo da dinastia dos Flávios. O povo judeu, em específico, é usado apenas no decorrer do capítulo V.

Deste modo, é preciso analisar a particularidade da narrativa de Tácito no que tange ao desprezo à cultura e religiosidade judaica no contexto do conflito. A razão deste desprezo se deve ao fato de o autor considerar que os costumes adotados pelos judeus se afastavam dos ideais romanos tomados como parâmetros para julgar os outros povos. Neste sentido, “as fontes romanas devem ser entendidas como expressões de caráter cultural de autores que manifestavam suas concepções do ‘ser romano’ e no caso de nossa fonte também o ‘ser judeu’” (LIMA, 2013, p. 23).

Em diversos momentos em sua obra Tácito, trata os judeus como desenfreadamente dados à luxúria⁴, profanos⁵, fanáticos, supersticiosos⁶, de costumes sórdidos⁷ e adeptos de cerimônias sinistras⁸. É certo que essa visão corrobora o entendimento dualista do “outro” como o inverso do “eu”, como pode ser visto, por exemplo, na passagem em que diz: “Entre eles é profano o que para nós é sagrado e, vice-versa, a eles é permitido o que pra nós é abominável” (*Histórias*, V, 4)⁹. O sagrado e profano existem ambos um em razão do outro, e só podem ser percebidos no confrontar dessas duas perspectivas. Assim, para que haja um é necessário haver o outro. Neste sentido, Tácito considera que ser civilizado significa ser religioso como os romanos, indo os judeus na contramão.

Não há também como perder de vista que os judeus estavam movimentando uma rebelião contra a dominação romana, e para Tácito isto se apresentava como ponto crucial: era a recusa à civilização e a tudo por ela proporcionado à região da Judeia. Ao perceber a guerra, porém, o autor não os vê sendo páreo ao exército romano, pois eram desorganizados e conflituosos entre eles mesmos; para ele, o que talvez os tenha favorecido foram as experiências anteriores de dominação e guerra na região, que os levaram à preparação da cidade em suas fortificações¹⁰.

A consideração do uso do mecanismo de contraponto como vimos acima, se explica pelo fato de que, ao falar do “outro”, antes de qualquer coisa está se falando de si mesmo, do “eu”. Assim, como diz Veyne (1992, p. 283), se impõe de “perguntarmo-nos o que era o homem romano, ou

4 Cf. *Histórias*, V, 5.

5 cf. *Histórias*, V, 4.

6 cf. *Histórias*, V, 8; V, 13.

7 cf. *Histórias*, V, 5.

8 cf. *Histórias*, V, 5.

9 “Profana illic omnia quae apud nos sacra, rursum concessa apud illos quae nobis incesta”.

10 cf. *Histórias*, V, 12.

melhor, o que pretendia ser, o que entendia por civilização e que características distinguiram a civilização romana (ou antes, greco-romana) das outras”. A ideia de fronteira étnica aparece, dessa forma, como resultante da relação pensada e praticada como “nós” e “outros”.

O princípio da alteridade em sua definição do “eu” como fruto da relação que gera o entendimento de quem é o “outro”, conseqüentemente, apresenta-nos como outro fator às vezes pouco observado, o “nós”, que é em suma o fazer da própria relação entre as partes em seus confrontos identitários e, como no caso romano-judeu, em suas negociações de e para o convívio.

A partir do destrinchar dos relatos feitos por Tácito sobre a Primeira Guerra Romano-Judaica, tem-se como objetivos pensar: qual é a visão de Tácito sobre si mesmo enquanto romano, e seu fazer? Qual seu entendimento sobre os judeus e como percebe essa relação? Em certa medida, então, expor-se-ão informações acerca de ambos os lados e suas intersecções.

Válido é, portanto, refletir acerca das identidades que coexistem sem se excluírem, como é visto na identidade local, judaica, que se expressaram ao longo da duração do Império Romano, distinguindo as identidades como relacionáveis e variáveis, ligadas aos interesses de seus personagens no espaço e no tempo (JOLY, 2010). É preciso “entender o fenômeno dos grupos étnicos e seu lugar na sociedade e na cultura humanas” (BARTH, 2011, p. 190), não como modelos sólidos e imóveis, mas como fronteiras fluidas. Nesta visão, não é possível, portanto, conceber a compreensão das sociedades como ilhas isoladas em sua própria cultura imaculada, mas percebendo o delimitar da “fronteira étnica que define o grupo e não a matéria cultural que ela abrange” (BARTH, 2011, p. 195).

Sobre os judeus: é visível a influência greco-romana adquirida ao longo do tempo, tanto culturalmente quanto na estruturação das cidades (SIMON; BENOIT, 1987), a qual só é rejeitada em determinados aspectos à medida que esses aspectos sejam vistos como agressão à sua identidade. Reivindicam a autonomia por vezes perdida ao decorrer da dominação, estando sujeitos também aos particulares interesses de cada representante da dominação romana instituída sobre a região¹¹.

Em relação aos processos de construção da identidade romana dentro do Império, Andrew Wallace-Hadrill conclui:

A identidade cultural romana era fortemente contestada no período republicano, na medida em que a identidade do corpo cidadão, e a distribuição do poder no seu interior, também era contestada. Augusto, ao obter um tipo de consenso, que permitiu a contínua expansão do corpo cidadão, e a contínua penetração da elite a partir das margens, foi capaz de estabelecer uma forma de consenso sobre como os romanos deveriam ser ou se comportar, como suas cidades seriam e quais costumes e rituais seguiriam (WALLACE-HADRILL, 2008, p. 453-454 apud JOLY, 2010, p. 70).

Para Tácito a percepção do ser romano parece muito ligada à própria figura do imperador em exercício, a partir do qual a ordem é instaurada e são afirmadas as noções de pertencimento. Tácito, então, reconhece as vitórias de Vespasiano e Tito mesmo antes de se tornarem imperadores (em 69 e 79, respectivamente) por serem extensão do imperador de turno. Neste sentido, contribuem para a manutenção da ordem romana guiada pelos valores da *fides*, *concordia*, *disciplina*, contra os quais os modos e costumes judaicos estariam se colocando. É importante lembrar que a narrativa de Tácito é escrita por volta dos anos 104 e 109 EC, já sob o governo de Trajano (Dinastia Antonina); ou seja, já a partir da percepção pós governo de Vespasiano e Tito.

¹¹ Ao longo do período de dominação romana, os seus representantes podiam ser diretos (com diferentes nomenclaturas e atribuições: prefeito, procurador e legado) e indiretos (reis clientes).

Fábio Joly levanta pontos que em muito enriquecem este debate, ao trazer à discussão “como o estudo de Tácito pode contribuir para um entendimento das múltiplas identidades operantes no Império Romano, as fronteiras estabelecidas entre elas, e como essas se articulavam para a constituição de uma ‘ordem imperial’” (JOLY, 2010, p. 70). Muito presente em todas as obras de Tácito – mas mais destacada ainda nas *Histórias*, que tratando o período de guerra civil faz a exposição de diversos territórios e povos – está a abordagem dos muitos povos que se encontravam sob a égide romana, descrevendo suas características e delimitações.

Os judeus, nesse sentido em particular, se destacavam dentro do Império por seus privilégios mesmo em meio a tantas diferenças. Desfrutavam de certa liberdade com respeito aos seus direitos locais, pois, reconhecendo Roma a Torah enquanto lei que guardava o regimento religioso e civil dos judeus, eram beneficiados por um “estatuto especial”. Diante das restrições do judaísmo, na preocupação com a pureza, os judeus recebiam isenção do serviço militar, bem como eram aceitos o respeito ao sábado (dia do *shabat*), a possibilidade de pagamento de um imposto anual ao Templo, e a não realização em Jerusalém de cultos imperiais, prática de nudez atlética e outras instituições básicas romanas que se chocavam com o entendimento religioso local. Eram, nessa medida,

portadores de uma situação singular no seio das províncias orientais do Império. Aliás, a singularidade desta comunidade estava intimamente vinculada ao fato de que, ao contrário das grandes civilizações do Oriente, ela era basicamente identificada por uma questão religiosa: o monoteísmo (LOBIANCO, 1999, p. 56-57).

Em complemento a isto, podemos citar Giovanni Brizzi ao considerar que, nutridos pelos sentimentos nacionalista e religioso, “provavelmente sozinhos durante toda a Antiguidade, souberam fazer do componente religioso monoteísta o palco para um verdadeiro sentimento de identidade nacional, os hebreus se reconheceram amplamente nessa forma de guerra total” (BRIZZI, 2003, p. 141).

Assim, entende-se que foi também o tratar dessas diferenças que levou ao estopim da guerra. Em contrapartida, Luís Eduardo Lobianco considera que “a preservação da prática de sua religião representava uma forma de resistência passiva ao poder romano, pois tanto o poder político quanto o cultural de Roma sobre a Judeia eram, por causa do judaísmo, diminuídos” (LOBIANCO, 1999, p. 59). Além do mais, apesar de permitida, ou ainda tolerada, a profissão do judaísmo e suas especificidades dentro dos domínios do Império, em diferentes momentos, houve discordâncias, ataques e profanações ao Templo de Jerusalém¹², centro da religião. Como ação diretamente relacionada ao culminar da revolta, por exemplo, cita-se a tributação imposta por Géssio Floro ao tesouro do Templo.

Sucintamente, o judaísmo fazia parte do que o Império entendia enquanto *religio licita*, ou seja, uma religião lícita, legalmente permitida, inclusive por sua tradicionalidade, como destaca nosso autor ao falar de alguns ritos judaicos que “se defendem por sua ancestralidade” (*Histórias*, V, 5)¹³. Assim, a prática da religião judaica não seria problema para Roma, desde que os judeus pagassem seus impostos e reconhecessem a autoridade do Imperador.

É importante, porém, entender que nem sempre essas relações e os privilégios foram bem vistos do ponto de vista da sociedade romana, variando conforme as circunstâncias, a localidade e a época. No caso de Tácito, por seu conservadorismo, a religiosidade judaica, apesar do caráter ancestral antes atribuído, constata a existência da prevalência de hábitos sinistramente torpes. Talvez, então, a continuação de sua frase citada an-

12 Dentre eles pode-se destacar dois episódios: o primeiro deles, lembrado também por Tácito (*Histórias*, V, 9), está ligado à entrada no Templo por parte de Pompeu na primeira sujeição dos judeus aos romanos; outro episódio é que Géssio Floro, então procurador da Judeia, entre uma de suas muitas arbitrariedades, requisita o pagamento de uma determinada quantia de talentos de ouro do tesouro do Templo.

13 “*Hi ritus quoquo modo inducti antiquitate defenduntur*”.

teriormente se mostre como indicativo: “[...] outros hábitos, sinistramente torpes, prevalecem apesar de sua perversidade” (*Histórias*, V, 5)¹⁴.

À medida que o relato taciteano se desenvolve, é possível identificar com mais exatidão o seu olhar sobre o judeu. Para isto, entender que essas visões se constroem e se complementam no desenvolver do texto é fundamental. Ao qualificar as cerimônias praticadas pelos judeus, é empregada a palavra *sinistra*, e por meio destas sinistras cerimônias seria explicada a “maldade desta gente”. O fato é que, segundo Tácito, nos cultos judaicos de então existiam desvios que deturpariam totalmente os ritos ancestrais. Assim, vê os costumes como absurdos e perversos. Em decorrência dessa narrativa, os judeus aparecem como aqueles que, traíndo os seus pais ou sua pátria, estão imersos em costumes sórdidos¹⁵.

Em dados momentos é possível identificar a crítica e a incompreensão da forma de culto sacrificial, e a própria organização do Templo sob qual o acesso era permitido somente aos judeus em um primeiro nível e, no nível mais interior, somente ao sacerdote, sendo esses sinais para o autor de que coisas eram escondidas e mantidas em segredo.

Outra palavra que se repete ao menos três vezes ao longo dos capítulos de Tácito é “superstição”. Em uma conceituação geral entendemos o termo superstição, em latim *superstitio*, como na definição geral apresentada por Gilberto Angelozzi:

No sentido mais comum e familiar, a palavra *superstitio* se referia a convicções e práticas estrangeiras e estranhas aos romanos. O que era estrangeiro ou estranho era definido pela pessoa que fazia o julgamento; mas para um senador ou para a classe governante romana, *superstitio* designava os tipos de práticas e convicções associadas aos cultos que haviam penetrado no mundo romano provenientes das terras vizinhas (ANGELOZZI, 2003, p. 164).

14 “[...] *cetera instituta, sinistra foeda, pravitate valere* [...]”.

15 cf. *Histórias*, V, 5.

Em uma completa descrição, Tácito apresenta os judeus como adeptos de superstições; e essa por certo não representava apenas sua visão, já que, como afirma Angelozzi (2003), não é baseando-se apenas em rumores e boatos que os romanos chegam a esta compreensão, pois existiam judeus espalhados por todo Império, inclusive em Roma. “Estima-se que 8 a 10% da população do Império era composta por judeus, ou seja, 7 a 8 milhões de pessoas” (CHARPENTIER, 1992, p. 25), sempre em relações com a sociedade. Estavam assim acostumados com os costumes e práticas religiosas que, apesar de aceitos pela instituição do Estado, aos olhos de alguns podiam parecer estranhos.

Aliás, é preciso destacar que esta avaliação acerca do religioso aceito no Império não era algo estranho a Tácito, que, por exemplo, em sua obra *Germania*, ao falar dos deuses germânicos, cita-os com nomes romanos (em um exercício da *interpretatio*), a não ser com a figura de Ísis que vê como estranha, não a tendo como pertencente ao mundo romano. Avaliando, então, em nosso contexto, “Tácito acha as práticas judaicas ofensivas, em parte por não ver base religiosa para tais costumes, e em parte por acreditar que os judeus haviam introduzido seus costumes idiossincráticos para se isolar dos outros. [...] Tácito percebeu que a religião dos judeus não poderia ser facilmente comparada à de outros povos” (ANGELOZZI, 2003, 165).

No trabalho monográfico de Jônatas Ferreira de Lima (2013), o qual em linhas gerais se propõe a uma investigação correlata à desta pesquisa, em alguns momentos, de maneira simplificada, adotou-se o termo “bárbaro” em referência aos judeus, o que aqui se achou melhor não fazer. De certo, à primeira vista a linha de discurso apresentada por Tácito parece um tanto quanto agressiva aos costumes judaicos em sua “superstição”. Mas, guardando a devida aplicação ao termo e seus muitos debates no campo da historiografia, não seria este o caso, ao passo que o judeu não é percebido para Tácito como um bárbaro.

Em nenhum momento, ao longo das *Histórias*, especificamente ao falar dos judeus, seus costumes e de seus ritos, Tácito utiliza o termo “bárbaro” como designação, apesar de ser essa uma palavra bastante utilizada na obra para se referir a outros povos envolvidos em conflitos, como, por exemplo, na revolta dos batavos¹⁶. Assim, optou-se aqui pela não utilização, já que no propósito de compreender a identidade do judeu sob o olhar do autor, resguardamo-nos em utilizar somente aos termos evocados por ele.

Há, porém, uma derivação do termo *bárbaro* em meio aos capítulos sobre o conflito romano-judaico, ou melhor, em seu preâmbulo, ao fazer referência às origens do povo judeu:

Os judeus prófugos da ilha de Creta se assentaram nos confins da Líbia, na mesma época que Saturno por Júpiter fora destronado. O nome comprova: famoso em Creta o monte Ida, era habitado nos arredores pelos ideus com o tempo chamados ao modo bárbaro de judeus (*Histórias*, V, 2)¹⁷.

Desconsiderando por ora o relato curioso desta origem, temos o que ele chama de um costume bárbaro, ou barbarizante na língua. O que não nos remete, a rigor, à definição dos judeus como bárbaros, mas apenas ao nome pelo qual se tornou conhecido um povo, segundo a conjectura de Tácito, ao qual se atribui origem grega e que teria sido forçado a viver entre os bárbaros, tendo passado pela Líbia. Sobre o uso do termo *barbarus*, no *Dicionário de Latim Português* de António Gomes Ferreira, em sua terceira indicação de definição, cuja atestação é extraída justamente de Tácito, está: “3. (Falando da linguagem). Incorrecto, vicioso // *in barbarum*, Tac., ao modo bárbaro” (FERREIRA, 1967, p. 161). Dessa

¹⁶ A revolta dos batavos ocorreu entre os anos 69 e 70 EC. Tácito em sua narrativa, na obra *Histórias*, começa a tratar dessa revolta no livro IV, retornando no livro V após os capítulos da revolta romano-judaica.

¹⁷ “*Iudaeos Creta insula profugos novissima Libyae insedissee memorant, qua tempestate Saturnus vi Iovis pulsus cesserit regnis. Argomentum e nomine petitur: inclutum in Creta Idam montem, accolae Idaeos aucto in barbarum cognomento Iudaeos vocitari*”.

forma, leva-nos à compreensão de uma linguagem incorreta, referindo-se ao étimo que teria origem numa incorreção da linguagem.

Apesar da aparência, na questão da identidade étnica, existem mecanismos ou portas, e não a porta, de ingresso na *Romanitas*. E, ao menos para Tácito aqui, com certeza, a cidadania romana (em qualquer que seja o nível) não é uma dessas portas. Identificá-la como tal é como tomar o efeito pela causa. A cidadania é o reconhecimento formal de um processo, embora desigual, de aproximação mútua (CABECEIRAS, 2013, p. 237).

Vale considerar, como diz Cabeceiras em sua tese, que em Tácito, “tais mecanismos (ou portas) são a submissão à lei romana, os laços da *fides* e o residir em cidades” (CABECEIRAS, 2013, p. 238). Defendemos que, para Públio Cornélio Tácito, estar submetido à lei romana e viver em cidades é estar unido a Roma pela *fides*, fazendo deste povo em alguma medida romano. Seria o tênue limite em que os grupos permanecem em uma zona intermédia entre a romanidade e a barbárie.

Retornando agora à narrativa de Tácito sobre as origens dos judeus, é importante destacar o modo como a religião afetava diretamente na relação construída entre história e memória. Os judeus possuíam – e ainda hoje possuem –, um vínculo muito estreito com o passado, sendo importante o que se passou, o próprio desenvolver dos acontecimentos e a maneira como ele ocorreu. É bem por isso que tanto prezam por reivindicar suas origens ainda no que seria o povo hebreu, no contexto das doze tribos.

Por isso, com as obras de Flávio Josefo sobre a guerra já em circulação, e o convívio com a comunidade judaica, parece-nos estranho que, já de início, na descrição das origens dos judeus, Tácito apresente teorias tão distintas sobre seu surgimento. É claro que Tácito, neste momento, apoia-se em antigos autores gregos dele conhecidos, lidos e re-

ferenciados, denotando ter feito uso de material de segunda mão¹⁸. Este é um ponto interessante e mostra bem o que tem sido destacado neste trabalho, a apresentação desta descrição sob o olhar de um romano, o qual é conhecedor de sua identidade e percebe o “outro” no estereótipo do confronto com suas percepções de mundo, de certo e errado, de corriqueiro e estranho. A chamada escrita etnográfica é apresentada aqui na escrita de um romano sobre a Judeia e seu povo.

Faz-se importante destacar que, neste momento, é impossível a total dissociação da religião e da vida política, assim como também o é dos demais aspectos da sociedade, principalmente no que se refere à vivência e prática do judaísmo em sua constante experiência com o sagrado. “Ora, no antigo Oriente Próximo, só artificialmente podemos separar ‘política’, ‘economia’ e ‘religião’” (CARDOSO, 1990, p. 10). Dessa forma, não se pode entendê-los sem estarem incorporados no contexto social e cultural do período, em sua perspectiva religiosa ligada ao judaísmo e à política de dominação helenístico-romana.

O autor Mircea Eliade (1992) insiste nos caracteres de complexidade e totalidade da experiência do sagrado. Esse se manifesta não apenas nas coisas cotidianas, mas através das coisas cotidianas. Para ele, a experiência do sagrado é característica do homem enquanto tal. Sua tese principal é da fenomenologia abrangente da religião, onde o homem é *homo religiosus*, propondo-se verificá-la também na sociedade secularizada e evidenciando o caráter mítico de muitos aspectos de tal sociedade.

Na obra *Histórias*, mesmo quando desenvolve a dimensão militar da guerra, Tácito nos passa sua visão sobre os judeus, à medida em que caracteriza suas formas de luta e o que acontecia dentro dos muros de Jerusalém no período do conflito. Por exemplo, quando discorre sobre os líderes da revolta e a separação de suas incumbências de administra-

18 A exemplo de autores como Maneton, Lisímaco, Apión e Demócrito.

ção e proteção em cada parte da cidade, fala sobre o conflito entre eles e como de certa forma isso desestabilizava o movimento:

Mas surgiram entre eles brigas, e traições, provocaram incêndios nos quais se queimou uma grande quantidade de grãos. João tomou posse do Templo, depois de ter enviado homens para matar Eleazar e os seus, com o pretexto de oferecer um sacrifício. Assim ficou dividida a cidade em duas facções (*Histórias*, V, 12)¹⁹.

Em certa medida, relatar este conflito interno apresenta-nos a liderança da revolta em desorganização e desentendimento entre eles mesmos, sendo razoável imaginar tal situação, para Tácito, como desdobramento do menosprezo dos próprios judeus aos ritos ancestrais. Essas posições contrastam com os valores romanos presentes no exército, como a disciplina, extremamente valorizada na construção da ordem. Em soma a isso, temos o entendimento da *fides exercituum*, no que se refere ao compromisso com a palavra dada e empenhada expressa na relação entre comandante e comandados. Mais ainda, está ligado ao conceito de *concordia* que é a harmonia da tropa empregada pela entrega da disciplina, mantendo os bons costumes. É esta então uma exemplificação do choque de identidades, que, sendo apresentado pelo autor, produz a diferenciação entre as partes, o romano e o judeu.

É na interação entre as diferentes identidades que se revela o funcionamento das estruturas de poder destas sociedades. As referidas identidades que coexistem em um mesmo espaço estão subjugadas às estruturas de poder que as formam e posicionam entre dominadores, dominados e suas múltiplas maneiras de subjugação e resistências. São os próprios entendimentos identitários, ou seja, o entendimento de “si”, que mobilizam este mover, e as disputas por uma identidade clara e diferente.

¹⁹ “*Sed proelia dolus incendia inter ipsos, et magna vis frumenti ambusta. Mox Ioannes, missis per speciem sacrificandi qui Eleazarum manumque eius obruncarent, templo potitur. Ita in duas factiones civitas discessit*”.

Situações de contato social entre pessoas de culturas diferentes também estão implicadas na manutenção da fronteira étnica: grupos étnicos persistem como unidades significativas apenas se implicarem marcadas diferenças no comportamento, isto é, diferenças culturais persistentes (BARTH, 2011, p. 196).

Em suma, Tácito se propõe a narrar as experiências da Primeira Guerra Romano-Judaica a partir do exército romano e seus dirigentes, que se tornaram, em seu devido tempo, imperadores, bem como do fazer e do resolver as questões no entendimento romano. Colocar o judeu em uma posição inversa é a base da construção utilizada para delimitar o olhar de Roma, e dele mesmo, com relação ao desenrolar dos anos na história de Roma. Neste sentido, Tácito vê o judeu como o povo que pode desfrutar de Roma e dos benefícios de sua proteção, mas ao escolher submeter-se ao domínio de seus próprios “males” se torna insubordinado e revoltoso. Rompe com os valores romanos que promovem a ordem, como a *fides* e a *concordia*, se distanciando do ideal civilizado defendido pelo autor. Dessa forma, nosso autor estabelece o contraste entre os dois lados do conflito e demarca as fronteiras identitárias de ambos os povos.

Referências

Fonte: TÁCITO, Cornelio. *Libros de Las Historias*. Tradução de Joaquín Soler Franco. 2ª ed. Zaragoza: Institución Fernando el Católico (CSIC), 2015.

ANGELOZZI, Gilberto Aparecido. *A Águia e a Cruz: Identificação Cristã pelos romanos entre 54 e 117 d.C.* 222 f. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de História, Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói, 2003. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/17302/Dissert2003_ANGELOZZI_Gilberto_Aparecido-S_noPW.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 6 ago. 2022.

BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e suas fronteiras, pp 185-227. In POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

BRIZZI, Giovanni. *O guerreiro, o soldado e o legionário: Os exércitos no mundo clássico*. São Paulo: Madras, 2003.

CABECEIRAS, Manuel Rolph. *Urbi et orbi, nós e os outros: Romanidade(s), fronteira étnica e a história como escrita dos dilemas pátrios*. 350 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Niterói, 2013. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/24518/Tese-manuel-rolph-de-viveiroscabecerasURBIetORBI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 8 ago. 2022.

CARDOSO, Ciro Flamarion. *Antiguidade Oriental: política e religião*. São Paulo: Contexto, 1990.

CHARPENTIER, Etienne. *Para ler o Novo Testamento*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

ELIADE, Mircea. *História das crenças e das ideias religiosas*. t. I, v. 2. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

FERREIRA, António Gomes. *Dicionário de Latim Português*. Porto: Porto Editora, 1967.

JOLY, Fábio Duarte. Tácito e o Império Romano. *Revista de História*, n. spe., pp. 69-78, 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/re-vhistoria/article/view/19137>>. Acesso em: 6 ago. 2022.

LIMA, Jônatas Ferreira. *Jerusalém: A última fronteira no oriente - A conquista da Judeia (70 E.C.) nas Histórias (livro v) de Tácito*. 291 f. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Departamento de História, Natal, 2013. Disponível em: <<http://www.edufrn.ufrn.br/handle/123456789/567>>. Acesso em: 6 ago. 2022.

LOBIANCO, Luís Eduardo. *O Outono da Judéia (séculos I a.C.-I d.C.): resistência e guerras judaicas sob o domínio romano - Flávio Josefo e sua narrativa*. 209 f. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de História, Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói, 1999. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/teses/Dissert-1999_LOBIANCO_Luis_EduardoS.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2022.

MARQUES, J. Públio (Gaio) Cornélio Tácito, pp. 88-106. In: Vicente Carlos R. A. Flávio Josefo. In: PARADA, Maurício (org.). *Os historiadores clássicos da história: De Heródoto a Humboldt (Volume 1)*. Petrópolis: Vozes: PUC-Rio, 2012.

MARQUES, J. *Tradição e renovações da identidade romana em Tito Lívio e Tácito*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2013.

SIMON, Marcel; BENOIT, André. *Judaísmo e Cristianismo antigo*. São Paulo: Pioneira; EDUSP, 1987.

VEYNE, Paul. Humanitas: Romanos e não romanos. In: GIARDINA, Andrea (org.). *O homem romano*. Lisboa: Presença, 1992. p. 282-302.

WALLACE-HADRILL, A. *Rome's Cultural Revolution*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

Correspondências das Vogais Anteriores Arredondadas do Alemão no Ídiche: uma análise comparativa

Resumo

O presente trabalho analisou as possíveis correspondências das vogais anteriores arredondadas do alemão no ídiche. Esta língua é objeto de discussões quanto ao seu *status*, que oscila entre língua independente e dialeto do alemão. No entanto, sua unidade cultural contrasta com os diversos deslocamentos sofridos pelos falantes ao longo dos séculos. Esta pesquisa buscou examinar a adequação das regras fonológicas estabelecidas por Ricardo Salles em *O Legado de Babel* para os sons em questão, quando comparadas palavras em ídiche e alemão de origem idêntica. A hipótese do autor seria, segundo supomos, demasiadamente reductiva, uma vez que se resume na simples perda do arredondamento da vogal. Através do exame de *corpus* extraído do *Dicionário Duden ídiche-alemão*, foram exploradas as demais realizações possíveis. A teoria de Salles se mostrou, de fato, insuficiente para abarcar a multiplicidade de padrões observados, que ainda incluem tanto vogais simples não citadas pelo autor, como quantidade significativa de ditongos. Os resultados contribuem para compor a lógica e padrões próprios ao ídiche.

Palavras-chave: Ídiche. Vogal anterior arredondada. Línguas Germânicas.

Correspondences of German front rounded vowels in Yiddish: a comparative analysis

Abstract

*This paper focuses on the analysis of possible correspondences between front rounded vowels in German and Yiddish. The latter has been an object of focus when it comes to its status, which shifts between independent language and a german dialect. However, its cultural unity offers great contrast with the several displacements suffered by its speakers throughout the centuries. This research has sought to examine the adequacy of phonological rules established by Ricardo Salles in *O legado de Babel* for the sounds in question, when one compares words in Yiddish and German of identical origin. The author's hypothesis would be, we had assumed, overly reductive, as it is based solely on the loss of the rounded character of the vowels. Through examining a *corpus* extracted from the *Duden Yiddish-German Dictionary*, further possible patterns for the correspondences were explored. Salles's theory has, indeed, been proved insufficient to grasp the multiple patterns found, which include both simple vowels that were never mentioned by the author, as well as a significant occurrence of diphthongs. The results contribute to demonstrating the logics and patterns inherent to Yiddish.*

Keywords: *Front rounded vowels. Yiddish. Germanic Languages.*

Salles (1993, p. 143) ao analisar regras fonológicas para a correspondência das vogais anteriores arredondadas do alemão no ídiche padrão, estabelece as seguintes substituições dos sons anteriores arredondados:

alemão	ídiche
/ö/	/e/
/ü/	/i/

No entanto, verifica-se que a correspondência entre esses sons não acontece em todos os casos. Através de estudos introdutórios ao ídiche na *Université d'été*, em Estrasburgo-Fr, e no Instituto Israelita de Belo Horizonte, com apoio financeiro da comunidade judaica de Belo Horizonte, foi possível observar que há palavras nas quais essa correspondência é realizada de outras maneiras, tanto gráfica quanto foneticamente.

Neste trabalho, objetiva-se analisar, tendo-se como *corpus* o léxico de origem germânica do ídiche listado no dicionário *Duden*, a efetividade da teoria estabelecida por Salles (1993).

Tem-se como hipótese que as vogais alemãs em questão são sempre substituídas, no ídiche padrão, por outras vogais, sejam elas simples ou ditongos. Através da análise de *corpus* extraído do dicionário *Duden*, pretende-se enumerar e quantificar as correspondências citadas por Ricardo Salles e as demais possíveis para as vogais anteriores arredondadas do alemão.

Histórico da Língua

O ídiche é um idioma germânico ocidental, ou seja, tem em comum às demais línguas do ramo – dentre elas o alemão – o *Gemeingermanisch* como protolíngua, até o século V a.C (SALLES, 1993, p. 141). Ele foi a principal língua veicular dos judeus ashkenaze – aqueles que se estabeleceram no vale do rio Reno, trazidos cativos pelos Romanos, durante a Idade Média – contando com 11 milhões de falantes antes da Segunda Guerra Mundial (BAUMGARTEN, 2002, p. 161). Atualmente, seu uso está principalmente restrito às esferas ultraortodoxas nos Estados Unidos e em Israel.

Salles (1993, p. 161) estabelece que 80% das palavras que compõem o léxico ídiche têm origem germânica. Estima-se que o restante do léxico seja composto por 10% de palavras de origem eslava, especificamente semelhantes ao russo e polonês – principalmente vocabulário relacionado ao dia-a-dia –, e 5% de origem hebraica – palavras de uso litúrgico e literário.

Segundo o mesmo autor, o inglês seria a única língua germânica que não apresenta os sons ditos (subentendem-se metafônicos) arredondados – grafados em alemão como *ö* e *ü* (p. 143). No entanto, observa-se que, atualmente, também o ídiche não possui essa característica fonética comum às demais línguas do ramo germânico.

Não existe, entretanto, unidade total entre as vertentes do ídiche faladas pelo mundo, mas sim “uma constelação de dialetos, notadamente do alemânico e do bávaro” (BAUMGARTEN, 2002, p. 1). Seu sistema fonológico, emprestado do alemão, implicou em ajustes na escrita, baseada no hebraico. Além disso, os componentes semítico e eslavo introduziram, posteriormente, mudanças vocálicas. Devido às correntes migratórias para as Américas, África e Austrália, o ídiche sofreu diversificação

ainda maior, absorvendo características de outras línguas locais, conforme se pode ver na figura a seguir:

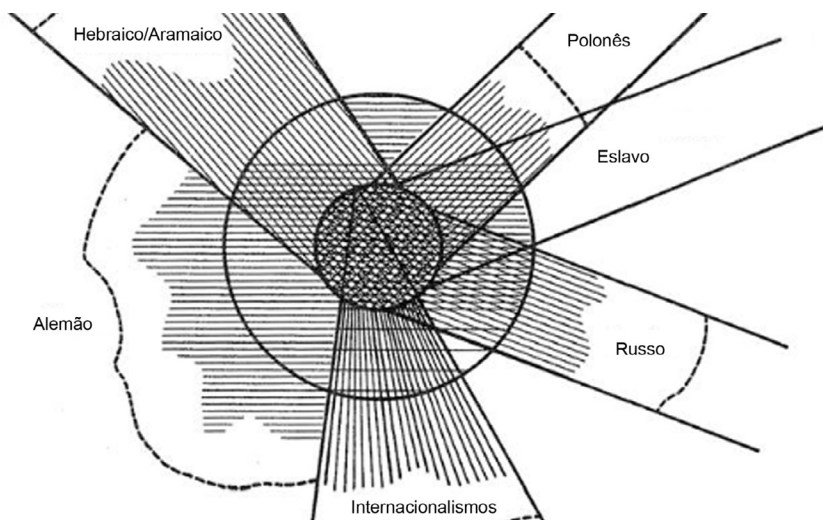


Figura 1 – Componentes do ídiche.
Fonte: HARSHAV, s/d, s/p.

O ídiche é uma língua de substrato alemão, idioma que dita suas regras básicas de funcionamento – ainda que ele tenha sido composto por múltiplos falares. Sobre essa base, foram agregadas outras influências, de acordo com as regiões dos falantes, como representado, na imagem anterior, pelas hachuras. O círculo central representa o ídiche básico, enquanto o círculo maior mostra a região que Benjamin Harshav chama de “ídiche mesclado”.

O Instituto Científico Ídiche (*Yidischer Vissenschaftlikher Institut*) – doravante YIVO – foi o maior agente da normatização idiomática do ídiche. Essa instituição havia sido responsável, em 1936, pela recomendação da adoção do dialeto setentrional, que faz parte do dialeto oriental, como base da tentativa de reforma do ídiche e, no ano seguinte, publicou sua ortografia unificada.

Atualmente, o ídiche é alvo de pesquisas e integra programas curriculares em grandes universidades na Europa e nas Américas. Segundo J. Guinsburg, o idioma é um exemplar de uma língua estruturalmente moderna, sendo consenso geral entre os cientistas da linguagem que:

os modos sintagmáticos e paradigmáticos do *mameloschn* (língua da mamãe ou materna) são de uma flexibilidade e de uma capacidade de absorção espantosas. Também é opinião firmada que seu poder de engendramento lexical, sem perda de padrões peculiares e inerentes, parece superior ao de muitas línguas hoje dominantes e consideradas modernas por sua dinâmica interna. (...) o ídiche conheceu, como poucas línguas, uma ampliação e atualização incessantes de seu dicionário vocabular em função do contexto vivido (GUINSBURG, 1996, p. 34).

Até o fim do século XVIII, o ídiche foi a principal forma de comunicação oral entre os judeus ashkenaze por toda a Europa. No entanto, o prestígio associado às línguas não judaicas fez com que o idioma fosse relegado, cada vez mais, aos núcleos familiares. O maior nível de restrição foi atingido nas áreas de falantes do alemão e na Holanda, enquanto a Europa Oriental não só manteve número considerável de falantes do ídiche, como obteve até mesmo um aumento deles, devido às correntes migratórias que chegavam. Com o estabelecimento desse núcleo de “língua judaica”, floresceu também uma prolífica e rica produção cultural, principalmente literária.

No fim do século XIX e início do século XX, os movimentos migratórios de judeus em direção aos novos continentes foram responsáveis pela expansão e difusão da cultura ídiche. Estima-se que houvesse, à época da Segunda Guerra Mundial, cerca de 11 milhões de falantes do ídiche. Esse número foi drasticamente reduzido pelas perseguições no Holocausto, que não só assassinou milhões, como levou outros muitos a abandonarem o idioma.

Outra razão que teria contribuído para perdas relativas ao ídiche são os múltiplos deslocamentos, em sua maioria forçados ou incentiva-

dos por repressão, que seus falantes realizaram. Segundo Janson (2015, p. 233), deslocamentos são um dos fatores mais influentes no desaparecimento de uma língua, pois acarretam contato com outras línguas, predominantes nos lugares escolhidos como destino. O letramento em outra língua também constitui fator enfraquecedor de um idioma. A relativa homogeneidade dos diversos falares do ídiche é um feito a ser destacado, tendo em vista que ele nunca foi oficialmente adotado e, por conseguinte, não teve contribuição de sistema educacional unificado que permitisse o incentivo à sua adoção e consolidação.¹ Dentre os estudiosos do idioma, Jacobs insiste na classificação do ídiche como *fusion language* (língua de fusão), e defende que ele seja analisado como sistema completo, e não como derivado das línguas que contribuíram para sua formação.

A seguir, listaram-se características relevantes da estrutura do idioma, extraídas da Biblioteca Judaica Virtual.²

Características Gerais

O sistema fonético ídiche se assemelha aos dialetos alemães que contribuíram para a constituição de seu léxico. Estão presentes os seguintes sons, usando o código da IPA (International Phonetic Association):

vogais	consoantes
	m n n'
	b d d' g
i u	p t t' k
e o	v z z' ž r
a	f s s' š x h
	l l'

Tabela 1 – Sistema fonético ídiche

Fonte: YIDDISH LANGUAGE. Disponível em: <<http://www.jewishvirtuallibrary.org/yiddish-language>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

¹ YIDDISH LANGUAGE. In: JEWISH VIRTUAL LIBRARY, 2008, s/p.

² YIDDISH LANGUAGE. In: JEWISH VIRTUAL LIBRARY, 2008, s/p.

A escrita de palavras de origem hebraico-aramaica suprime a representação das vogais. Diferentemente do hebraico, nas palavras de origem germânica do ídiche, as vogais estão sempre graficamente representadas, seja por letras específicas, conjuntos de letras ou diacríticos. As letras ו, ש, ז, ב, ה, e ת são reservadas para palavras de origem hebraico-aramaica. Abaixo, está reproduzido o alfabeto ídiche, com os sons correspondentes aos da língua inglesa, e as letras transliteradas para a escrita românica, segundo tabela de recomendação do YIVO:

Letra ídiche	Nome da letra	Som	Romanização
א	shtumer alef	mudo	N/A
א	pasekh alef	<i>a em wand</i>	a
אָ	komets alef	<i>o em ore</i>	o
ב	beys	<i>b em boy</i>	b
בֿ	veys	<i>v em violet</i>	v
ג	giml	<i>g em gold</i>	g
ד	daled	<i>d em dog</i>	d
ה	hey	<i>h em home</i>	h
ו	vov	<i>oo em room</i>	u
וֿ	melupm vov	<i>oo em room</i>	u
ז	zayen	<i>z em zoo</i>	z
ח	khes	<i>ch em loch</i>	kh
ט	tes	<i>t em toy</i>	t
י	yud	<i>y em yes; i em bit; ee em beet</i>	y; i
כ	kof	<i>k em kitchen</i>	k
כֿ	khof	<i>ch em loch</i>	kh
ך	langer khof (usado em final de palavra)	<i>ch em loch</i>	kh
ל	lamed	<i>l em long</i>	l
מ	mem	<i>m em mouse</i>	m

Letra ídiche	Nome da letra	Som	Romanização
מ	shlos mem (usado em final de palavra)	<i>m em mouse</i>	m
נ	nun	<i>n em now</i>	n
ן	langer nun (usado em final de palavra)	<i>n em now</i>	n
ס	samekh	<i>s em sink</i>	s
ע	ayen	<i>e em elm</i>	e
פ	pey	<i>p em pink</i>	p
ף	fey	<i>f em farm</i>	f
ף	langer fey (usado em final de palavra)	<i>f em farm</i>	f
צ	tsadek	<i>ts em patsy</i>	ts
ץ	langer tsadek (usado em final de palavra)	<i>ts em patsy</i>	ts
ק	kuf	<i>k em kitchen</i>	k
ר	reysh	<i>r em red</i>	r
ש	shin	<i>sh em shop</i>	sh
ש	sin	<i>s em sink</i>	s
ת	tof	<i>t em toy</i>	t
ת	sof	<i>s em sink</i>	s
Combinação de letras	Som	Romanização	
וו	<i>v em violet</i>	v	
שז	<i>s em measure</i>	zh	
שזד	<i>j em judge</i>	dzh	
שט	<i>ch em cheese</i>	tsh	
יו	<i>oy em toy</i>	oy	
יי	<i>a em date</i>	ey	
יי	<i>i em ride</i>	ay	

Tabela 2 – Alfabeto ídiche

Fonte: YIDDISH ALEF-BEYS. Disponível em: <<https://www.yivo.org/yiddish-alphabet>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

Assim como seus demais aspectos, a gramática ídiche se assemelha à dos falares alemães. O sistema apresenta quatro casos (nominativo, acusativo, dativo e genitivo) e três gêneros (masculino, feminino e neutro). Como contribuição de idiomas eslavos, pode-se citar o uso do diminutivo (no alemão, presente somente nos substantivos) também nos adjetivos. Outras evoluções independentes do alemão seriam a distinção entre aspecto perfectivo e imperfectivo, além do crescimento da conjugação perifrástica, principalmente para verbos de origem hebraica.

O léxico do ídiche tem origens diversas, dentre as quais as mais significativas seriam alemã, hebraico-aramaica, retorromana e eslava. Entretanto, é importante frisar que as palavras emprestadas de outros idiomas sofreram adaptações e até mesmo inovações dentro do ídiche. Dessa forma, algumas palavras podem ter significados totalmente diferentes daquelas que as originaram. A palavra germânica *mentsh*, por exemplo, tem o mesmo significado de sua correspondente em alemão, (*Mensch* – “pessoa”), mas é também utilizada com outros significados, como “empregado” e “pessoa madura”. Outras palavras em ídiche atestam origens que se perderam, não estando presentes na versão contemporânea do idioma de origem.

Origem

Há divergências sobre a origem do ídiche. No entanto, sabe-se que é uma língua “contígua ao alemão” (SALLES, 1993, p. 161). Mesmo sua classificação como “língua” é objeto de debates, uma vez que alguns a consideram apenas um dialeto do alto-alemão. Salles observa que

Existe, no entanto, um certo paralelismo entre, de um lado, o holandês e o baixo-alemão e, de outro, o ídiche e o alto-alemão: o holandês, saído do baixo-alemão, conserva destes arcaísmos (...) hoje em desuso na Alemanha (...); algo semelhante existe no ídiche com relação ao alto-alemão (SALLES, 1993, p. 161).

Baumgarten (2002, p. 1) supõe que o ídiche tenha surgido em terras germânicas durante a Idade Média, por volta do século X, quando judeus vindos da Itália e do norte da França se instalaram nas margens do Reno. Nessa região, os recém-chegados tiveram contato com dialetos alemães, mas mantiveram, em seu falar, traços de línguas românicas – em especial o francês antigo – além de uma forte componente semítica associada a sua religião, o chamado *laschon-kodesch*, ou “língua sagrada”.

Nos seus primórdios (anos 1000 a 1250), o ídiche ficou restrito às esferas do cotidiano e, principalmente, às mulheres, que não tinham acesso ao “idioma sagrado” aprendido pelos homens. No entanto, nessa época ele não se distinguia muito do médio alto-alemão. Através da análise do primeiro testemunho verdadeiramente ídiche, o *Worms Mahzor*³, pode-se estabelecer que o idioma tenha se tornado independente do alemão por volta do século XI.

Estima-se que a distinção alemão/ídiche se tenha dado devido à segregação do povo judeu aos guetos. Os eslavismos – provenientes do tcheco, russo, bielorusso, ucraniano e polonês – foram incorporados entre os séculos XIV e XVI, como consequência de migrações forçadas (BAUMGARTEN, 2002, p. 1). A influência do hebraico só viria a aparecer a partir do século XVI, época de contato com comerciantes judeus (SALLES, 1993, p. 162).

Um estudo comparativo entre ídiche e alemão representa forte contribuição no sentido de reconstituição histórica, uma vez que pode permitir que seja traçada com maior propriedade a interseção entre os dois idiomas.

3 O *Worms Mahzor* é identificado como uma poesia escrita em 1272. Ele apresenta a primeira oração completa em ídiche registrada em manuscrito, e seu conteúdo constitui uma prece em benefício da pessoa que carrega o livro até a sinagoga.

Língua em risco

Salles (1993, p. 161) estimava os falantes do ídiche em cerca de 5 milhões, dentre os quais apenas 1 milhão a teriam como língua materna. Dados atuais do portal *Ethnologue* citam apenas 1.546.690 falantes⁴, enquanto estimativas mais otimistas contam cerca de 2 milhões de falantes no mundo BAUMGARTEN, 2002, p. 1), o que sugere um decréscimo acelerado nas últimas décadas. Dentre as razões para isso pode-se destacar a ausência de prestígio do idioma, que não constitui língua oficial de nenhum país, além das repressões e execuções que seus falantes sofreram ao longo dos anos, principalmente durante o Holocausto.

O ídiche só perdeu seu *status* de “jargão” e “língua do gueto” no século XIX, quando foi criada a “língua padronizada”, o *klal shprakh*. Apesar de ter sido proclamado idioma nacional judaico, ao lado do hebraico, no Congresso Sionista de Czernovitz em 1908, o ídiche não é reconhecido como língua oficial pelo Estado de Israel e seu uso não costuma ser bem visto nesse país, por ser associado ao alemão e, conseqüentemente ao Holocausto.

Segundo a corrente linguística intervencionista fazem-se, portanto, necessários esforços no sentido de preservação e, até mesmo, resgate do ídiche. Grimes (2001, s/p) cita, como razões para a preservação de uma língua em risco de extinção, evitar a perda de uma cultura e de seu conhecimento sobre a fauna e flora locais, além de preservar a identidade dos falantes.

O portal *Ethnologue* elabora gráficos representando a posição de cada língua em relação às demais, com base em número de falantes e risco de extinção. A busca por informações sobre o ídiche resulta em dois

4 YIDDISH. Disponível em: <<https://www.ethnologue.com/language/yid>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

mapas distintos: o primeiro, do ídiche oriental, o segundo, do ocidental.
Abaixo, estão reproduzidos os dois gráficos, nessa mesma ordem:

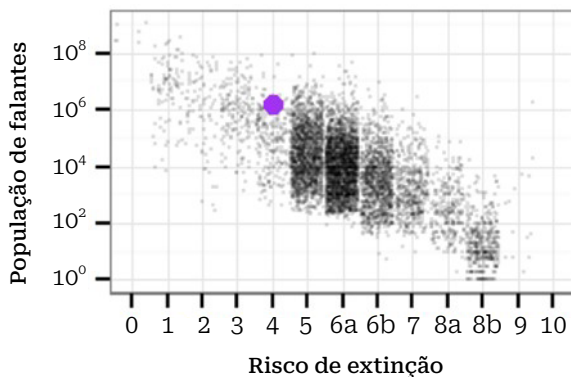


Figura 2 – Posição do ídiche oriental, segundo população de falantes e risco de extinção.

Fonte: EASTERN YIDDISH IN THE LANGUAGE CLOUD. Disponível em: <<https://www.ethnologue.com/cloud/ydd>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

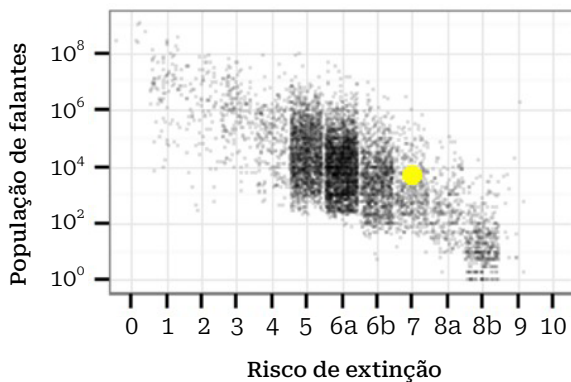


Figura 3 – Posição do ídiche ocidental, segundo população de falantes e risco de extinção.

Fonte: WESTERN YIDDISH IN THE LANGUAGE CLOUD. Disponível em: <<https://www.ethnologue.com/cloud/yih>> Acesso em: 20 jun. 2017.

Nos gráficos, quanto mais alta a posição do ponto no eixo vertical, melhor a situação da língua no que diz respeito a sua sobrevivência. No eixo horizontal, por sua vez, a posição de maior risco é a da direita, e a de menor risco, a mais à esquerda. Dessa forma, uma língua está em melhores condições, quanto mais à esquerda e acima ela estiver. Portanto, o ídiche ocidental está exposto a risco significativamente maior, estando menos consolidado e possuindo menor número de falantes do que a vertente oriental. Segundo análise do portal *Ethnologue*, o ídiche ocidental apresenta risco de extinção irregular, uma vez que “Os membros da geração que têm filhos podem utilizá-lo entre eles, mas não o transmitem aos filhos”.⁵ O ídiche oriental, por sua vez, tem menor risco de extinção, por estar “em uso constante, com padronização literária sendo utilizada por alguns, embora não disseminada ou sustentável”.⁶

Os diferentes níveis de consolidação e risco das duas variações podem ser explicados pela adoção do ídiche setentrional, pertencente à vertente oriental, como língua padrão pelo órgão regulamentador YIVO, um dos grandes responsáveis pela manutenção do idioma.

Reconstituição do Protoídiche

Há grande dificuldade na reconstituição do protoídiche, ou mesmo na afirmação de que ele exista como protolíngua única. Jacobs atenta para o fato de que os responsáveis por esse questionamento partem da perspectiva exocêntrica, a partir do alemão, ou seja, abordam as muitas variedades de ídiche como originados nos diversos dialetos alemães. O autor cita a sugestão de Marchand, que supõe a existência de uma multiplicidade de protoídiches, em vez de um único (MARCHAND *apud* JACOBS, 2005, p. 23).

5 EASTERN YIDDISH IN THE LANGUAGE CLOUD. Disponível em: <www.ethnologue.com/cloud/ydd>. Acesso em: 20 jun. 2017. Tradução de Laura Silva de Andrade.

6 WESTERN YIDDISH IN THE LANGUAGE CLOUD. Disponível em: <www.ethnologue.com/cloud/yih>. Acesso em: 20 jun. 2017. Tradução de Laura Silva de Andrade.

Ao seguirmos a mesma lógica encontramos, no entanto, dificuldades em estabelecer qualquer protolíngua, uma vez que toda língua é constituída por uma diversidade de dialetos ou, ao menos, idioletos. A perspectiva exocêntrica alemã se mostra demasiadamente redutiva, ainda que se disfarce de culturalmente positiva. Ao propor o reconhecimento de línguas ídiche distintas, ela valoriza as diferenças entre os falares, mas, ao mesmo tempo, contribui para a fragmentação de um idioma culturalmente identitário e para sua desvalorização perante a língua da cultura opressora.

Além disso, Jacobs demonstra que em nenhum dialeto do alemão podem ser encontradas todas as características do ídiche que, supostamente, foi originado dele. Em tempo, os padrões e regularidades observados nos falares ídiche tornam possível, segundo o autor, a reconstituição de um único protoídiche, tarefa à qual ele dedica uma seção em sua obra. Observando as similaridades entre as diferentes variedades, Jacobs atesta que o ídiche sofreu maior variação nas vogais do que nas consoantes, tanto diacrônica quanto diatopicamente, fornecendo os seguintes exemplos:

alemão medieval	ídiche padrão
[dîn]	[dajn]
[hûs]	[hojs]
[hiuser]	[hojsər]

Tabela 3 – Correspondências vocálicas entre alemão medieval e ídiche

Fonte: JACOBS, 2005, p. 23.

Segundo Jacobs, as vogais anteriores arredondadas ([y], [Y], [ø], [œ]), presentes tanto no alemão medieval quanto no alemão moderno padrão, não podem ser reconstituídas no protoídiche, uma vez que nesse idioma não há distinção entre elas e suas correspondentes não-arredondadas ([i], [I], [e], [ɛ]). A possível perda dessa distinção dataria da pré-história do ídiche.

Em relação ao alemão, a reconstituição do protoídiche exige a inserção das vogais alongadas [aj] e [ej], em lugar das vogais longas [a:] e [e:]. No entanto, muitas delas teriam sido assimiladas antes do ídiche moderno.

Em Kohler (1995, p. 172) as diferenças entre as vogais do alemão são estabelecidas de acordo com os seguintes critérios, sendo que os símbolos “+” e “-” indicam, respectivamente, presença e ausência da característica que os seguem:

/ə/ V[+reduzido]
/i/ V[-reduzida +tensionada -ditongada +anterior +fechada -aberta -arredondada]
/I/ V[-reduzida -tensionada -ditongada +anterior +fechada -aberta -arredondada]
/y/ V[-reduzida +tensionada -ditongada +anterior +fechada -aberta +arredondada]
/Y/ V[-reduzida -tensionada -ditongada +anterior +fechada -aberta +arredondada]
/e/ V[-reduzida +tensionada -ditongada +anterior -fechada -aberta -arredondada]
/ε/ V[-reduzida -tensionada -ditongada +anterior -fechada -aberta -arredondada]
/ø/ V[-reduzida +tensionada -ditongada +anterior -fechada -aberta +arredondada]
/œ/ V[-reduzida -tensionada -ditongada +anterior -fechada -aberta +arredondada]
/ε:/ V[-reduzida +tensionada -ditongada +anterior -fechada +aberta -arredondada]
/u/ V[-reduzida +tensionada -ditongada -anterior +fechada -aberta (+arredondada)]
/U/ V[-reduzida -tensionada -ditongada -anterior +fechada -aberta (+arredondada)]
/o/ V[-reduzida +tensionada -ditongada -anterior -fechada -aberta (+arredondada)]
/ɔ/ V[-reduzida -tensionada -ditongada -anterior -fechada -aberta (+arredondada)]
/a:/ V[-reduzida +tensionada -ditongada -anterior -fechada +aberta]
/a/ V[-reduzida -tensionada -ditongada -anterior -fechada +aberta]

Tabela 4 – Aspectos para a subclassificação das vogais no alemão (excluindo-se os ditongos).

Fonte: KOHLER, 1995, p. 172.

Observa-se que há, no alemão, nove vogais arredondadas, dentre as quais somente quatro são metafônicas, ou seja, alteradas por sinal gráfico (“), e anteriores, e foram analisadas nesta pesquisa:

ü [y:]	ö [ø:]
ü [Y]	ö [œ]

Com base em todas as qualidades das vogais, Kohler (1995, p. 172) propõe um diagrama, no qual se pode observar que as vogais anteriores arredondadas estão próximas às vogais que as originam a partir do seu arredondamento, ou seja, são sons foneticamente semelhantes, se distinguindo por apenas uma propriedade articulatória:

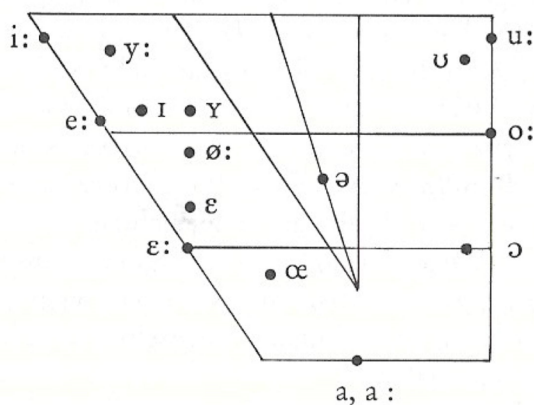


Figura 4 – Diagrama da realização fonética das vogais do alemão.

Fonte: KOHLER, 1995, p. 174.

Nessa pesquisa, aspectos como a duração e a tonicidade das vogais não foram levados em consideração. Portanto, agruparemos as vogais altas anteriores arredondadas [y:] e [Y] em uma categoria, e as médias anteriores arredondadas [ø:] e [œ] em outra. Adotamos o ídiche padrão normatizado pelo YIVO, uma vez que são muitas as diferenças dialetais quanto às vogais.

O ídiche, originalmente escrito em alfabeto semítico, apresenta, quando transliterado para o alfabeto latino, uma escrita extremamente fonológica. Essa característica facilitou a análise, uma vez que não se requer domínio do ídiche para que se entendam os sons envolvidos nas palavras em questão.

Em contraste com o alemão, o ídiche padrão não faz, atualmente, distinção entre vogais longas e breves – apesar de que reconstituições demonstrem que o protoídiche o tenha feito. O sistema fonológico vocálico atual é formado por cinco vogais, três ditongos e versões reduzidas das vogais, que ocorrem em sílabas atônicas reduzidas:

[a]	[ɔ]	[aj]
[ɛ]	[u]	[ej]
[i]		[ɔj]

Foram levantadas, a partir de um *corpus* extraído do dicionário Duden ídiche-alemão (LÖTZSCH, 1992, s/p.), todas as palavras listadas que tenham origem idêntica nas duas línguas, e cuja diferença seja apenas um som de vogal anterior arredondada (no alemão) e seu som correspondente no ídiche. Dessa forma, foram estabelecidos dados suficientes para se constatar as correspondências possíveis desses fonemas no ídiche.

Análise

A análise do *corpus* foi realizada em três etapas:

1. A partir do exame do dicionário *Duden - Jiddisches Wörterbuch* (LÖTZSCH, 1992, s/p), foram coletadas todas as ocorrências em língua alemã que apresentassem pelo menos uma das vogais anteriores arredondadas. Desprezaram-se, somente, os vocábulos que compõem expressão idiomática.

2. Em etapa seguinte, foram eliminados os pares que apresentam radicais completamente distintos nas duas línguas. Como exemplo, temos:

ídiche	alemão	português
<i>alzéjnß</i>	<i>gleichgültig</i>	desinteressante

3. Eliminaram-se, na etapa seguinte, pares de lexemas, cuja palavra alemã apresenta vogal anterior arredondada em parte que não seja a raiz semelhante à ídiche:

ídiche	alemão	português
<i>néchtikn</i>	<i>übernachten</i>	hospedar-se

4. Finalmente, optou-se por eliminar as palavras derivadas, de forma a prevenir redundâncias, ficando mantido somente o lexemas mais econômico para cada família. Como exemplo de lexemas de mesma família, temos:

ídiche	alemão	português
<i>farfír</i>	<i>führen; verführen</i>	transportar
<i>fír</i>	<i>führen</i>	dirigir

A maior parte dos lexemas do ídiche que foram mantidos após essa etapa contém inteiramente seu correspondente alemão, ou pelo menos seu radical, apresentando somente uma vogal diferencial. Aos verbos foi consentida maior liberdade, tendo em vista que há diferenças estruturais entre as línguas, como a ausência de representação gráfica da vogal temática em alguns verbos em ídiche. Assim, tem-se, como exemplo de par identificado como semelhante:

ídiche	alemão	português
<i>derhérn</i>	<i>hören</i>	ouvir

Além disso, demais sons foneticamente semelhantes foram interpretados como idênticos, tendo em consideração as possíveis alterações diacrônicas e diatópicas que podem ter sofrido. Esse critério resultou na manutenção de pares como o seguinte, de consoante diferencial *f/pf*:

ídiche	alemão	português
<i>baschéfer</i>	<i>Schöpfer</i>	criador

Torna-se importante observar que informações irrelevantes para a nossa análise, como outras definições em alemão do mesmo lexema em ídiche, significado das palavras, gênero, forma plural, etc., foram desprezadas na coleta.

As reduções mencionadas resultaram em 162 pares, reproduzidos abaixo, com suas semelhanças destacadas:

ídiche	alemão	ídiche	alemão
<i>afzurikwegß</i>	<i>auf dem rückweg</i>	<i>birshe</i>	<i>Börse</i>
<i>badérfenisch</i>	<i>Bedürfnis</i>	<i>bjußt</i>	<i>Büste</i>
<i>bamín</i>	<i>sich bemühen</i>	<i>bli(e)n</i>	<i>blühen</i>
<i>banúg(e)n(e)n</i>	<i>sich begnügen</i>	<i>blúmenschtojb</i>	<i>Blütenstaub</i>
<i>barscht</i>	<i>Bürste</i>	<i>bónder</i>	<i>Böttcher</i>
<i>baschéfer</i>	<i>Schöpfer</i>	<i>bréchik</i>	<i>brüchig</i>
<i>béjsern</i>	<i>böse sein</i>	<i>bridern</i>	<i>sich verbrüdern</i>
<i>béken</i>	<i>blöken</i>	<i>brik</i>	<i>Brücke</i>
<i>bektizer</i>	<i>in Kürze</i>	<i>brúderl</i>	<i>Brüderchen</i>
<i>berlóge</i>	<i>Bärenhöhle</i>	<i>bukn</i>	<i>sich bücken</i>
<i>bírgerschaft</i>	<i>Staatsbürgerschaft</i>	<i>bunt</i>	<i>Bündel</i>

ídiche	alemão	ídiche	alemão
<i>dar</i>	<i>dürr</i>	<i>fríschtik</i>	<i>Frühstück</i>
<i>derzér(e)n(e)n</i>	<i>erzürnen</i>	<i>fúlblech</i>	<i>füllig</i>
<i>derzójgling</i>	<i>Zögling</i>	<i>ganzfri</i>	<i>früh am Morgen</i>
<i>éf(e)n(e)n</i>	<i>(er)öffnen</i>	<i>géndsn-fiþlech</i>	<i>Gänsefüßchen</i>
<i>ejl</i>	<i>Öl</i>	<i>getn</i>	<i>Göttin</i>
<i>far</i>	<i>für</i>	<i>gewélb</i>	<i>Gewölbe</i>
<i>fargenign</i>	<i>Vergnügen</i>	<i>gewuntsch(e)n</i>	<i>erwünscht</i>
<i>farginen</i>	<i>vergönnen</i>	<i>glájchgiltik</i>	<i>gleichgültig</i>
<i>farjngern</i>	<i>verjüngen</i>	<i>glikn</i>	<i>glücken</i>
<i>farkíln</i>	<i>abkühlen</i>	<i>grejþ</i>	<i>Größe</i>
<i>farknípn</i>	<i>verknüpfen</i>	<i>gróþkait-manje</i>	<i>Größenwahn</i>
<i>farmátern</i>	<i>ermüden</i>	<i>grúntlejer</i>	<i>Begründer</i>
<i>farsórgerisch</i>	<i>fürsorglich</i>	<i>gútþkait</i>	<i>Güte</i>
<i>farwólknt</i>	<i>bewölkt</i>	<i>hachbóde</i>	<i>Bürde</i>
<i>filfelkerdik</i>	<i>Vielvölker</i>	<i>héchern</i>	<i>erhöhen</i>
<i>filn</i>	<i>fühlen</i>	<i>héflech</i>	<i>höflich</i>
<i>filn</i>	<i>füllen</i>	<i>hejch</i>	<i>Höhe</i>
<i>filschtókik</i>	<i>mehrstöckig</i>	<i>hejl</i>	<i>Höhle</i>
<i>fin(e)f</i>	<i>fünf</i>	<i>hern</i>	<i>(zu)hören</i>
<i>firm</i>	<i>führen</i>	<i>hünersch</i>	<i>Hühner-</i>
<i>flejt</i>	<i>Flöte</i>	<i>hintisch</i>	<i>hündisch</i>
<i>fligl</i>	<i>Flügel</i>	<i>hipsch</i>	<i>hübsch</i>
<i>fríling</i>	<i>Frühling</i>	<i>hitn</i>	<i>hüten</i>

ídiche	alemão	ídiche	alemão
<i>hójker</i>	<i>Höcker</i>	<i>lejtn</i>	<i>löten</i>
<i>iber</i>	<i>über</i>	<i>leschn</i>	<i>löschen</i>
<i>iberik</i>	<i>übrig</i>	<i>lign</i>	<i>Lüge</i>
<i>iberscharn</i>	<i>schüren</i>	<i>lüftern</i>	<i>lüften</i>
<i>iberschißn</i>	<i>Schüsse wechseln</i>	<i>mebl</i>	<i>Möbel</i>
<i>ibl(e)n</i>	<i>übel sein</i>	<i>megn</i>	<i>mögen</i>
<i>jídene</i>	<i>Jüdin</i>	<i>mer</i>	<i>Möhre</i>
<i>kéch(i)n</i>	<i>Köchin</i>	<i>mérbik</i>	<i>mürbe</i>
<i>kégn-natirlech</i>	<i>widernatürlich</i>	<i>méwe</i>	<i>Möwe</i>
<i>kénen</i>	<i>können</i>	<i>mid</i>	<i>müde</i>
<i>kepl</i>	<i>Köpfchen</i>	<i>mil</i>	<i>Mühle</i>
<i>kerndl</i>	<i>Körnchen</i>	<i>milner</i>	<i>Müller</i>
<i>kérper</i>	<i>Körper</i>	<i>monách</i>	<i>Mönch</i>
<i>kilblech</i>	<i>ziemlich kühl</i>	<i>musn</i>	<i>müssen</i>
<i>kínig</i>	<i>König</i>	<i>múterisch</i>	<i>mütterlich</i>
<i>knepl</i>	<i>Knöpfchen</i>	<i>nejtn</i>	<i>nötigen</i>
<i>kónen</i>	<i>können</i>	<i>núzik</i>	<i>nützlich</i>
<i>kówed-sucherisch</i>	<i>ruhmsüchtig</i>	<i>ójerl</i>	<i>Nadelöhr</i>
<i>kuschn</i>	<i>küssen</i>	<i>ójbrien</i>	<i>ausbrüten</i>
<i>lajgn</i>	<i>lügen</i>	<i>ójbnichtern</i>	<i>sich nüchtern werden</i>
<i>lécher(d)ik</i>	<i>löchrig</i>	<i>ójbschpirn</i>	<i>aufspüren</i>
<i>lefl</i>	<i>Löffel</i>	<i>óndrikn</i>	<i>drücken</i>
<i>lejsn</i>	<i>lösen</i>	<i>óngechmuret</i>	<i>mürrisch</i>

ídiche	alemão	ídiche	alemão
ópbrí(e)n	verbrühen	sind	Sünde
ortik	örtlich	síßink	süßlich
parík	Perücke	súnenju	Söhnchen
píntele	Püñktchen	téper	Töpfer
plefn	verblüffen	terk	Türke
pljusch	Plüsch	tínkewen	tünchen
plúzem	plötzlich	tir	Tür
réjtl(e)n	sich erröten	trejßtñ	trösten
rim	rühren	úfwarfn	Vorwürfe machen
rischtewánje	Baugerüst	úmetik	schwermütig
ríznejl	Rizinusöl	úntergartl(e)n (sich)	sich gürteln
róslech	rötlich	únterhußtñ	hüsteln
rukñ	rücken	wargñ	würgen
schejn	schön	wérde	Würde
schepñ	schöpfen	wintschn	wünschen
schepß(e)n	Schöpfen	wißt	wüst
schíßer	Schütze	zelósn	auflösen
schitñ	schütten	zínđñ (gezúndñ)	zünden
schnúrewen	schnüren	zufúßñß	zu Füßen
schtejßl	Stößel	zúgewojñ(e)n (sich)	sich gewöhnen
schtern	stören	zurik	zurück
schtik	Stück	zúwirzn	würzen
schtrom	Strömung	zwejschó(end)ik	zweistündig
schwern	schwören	zwéleve	zwölf Uhr

Nos pares de lexemas que constam no *corpus* final, foram observadas as seguintes correspondências:

Alemão	Ídiche	Número de ocorrências		Verbetes analisados
		Total	%	
ü	i	58	58	100
	u	20	20	
	a	9	9	
	e	8	8	
	ju	2	2	
	o	1	1	
	aj	1	1	
	o(e)	1	1	
ö	e	28	45,2	62
	ej	14	22,6	
	o	10	16,1	
	oj	5	8,1	
	i	3	4,8	
	u	2	3,2	

Tabela 5 – Correspondências das vogais anteriores arredondadas alemãs no ídiche.

Fonte: Elaborada pela autora.

Pode-se observar, portanto, que as vogais mais frequentemente utilizadas no ídiche, em substituição às vogais anteriores arredondadas do alemão, são as vogais anteriores não-arredondadas – /i/ (58%) e /e/ (28%). No entanto, há um número significativo de ocorrência de outros fonemas, como /u/ para /ü/ e /ej/ e /o/ para /ö/.

Deve-se destacar, também, a ocorrência de ditongos em substituição aos sons germânicos em questão. Enquanto as correspondências em ditongo do /ü/ somam apenas 3 a 4% das ocorrências, no caso do /ö/, o número chega a 30,7%.

A partir dos dados levantados, foram elaborados os seguintes gráficos comparativos, com cada cor indicando um som distinto no ídiche para as vogais anteriores arredondadas do alemão:

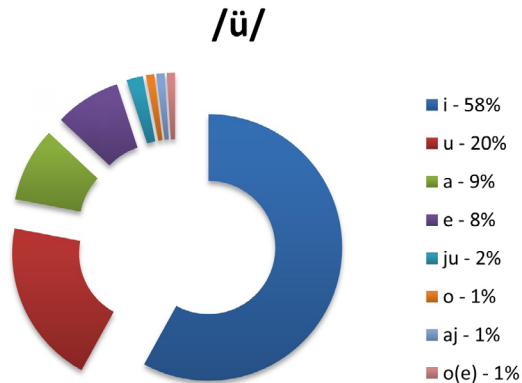


Gráfico 1 – Correspondências da vogal anterior arredondada alemã /ü/ no ídiche.
Fonte: Elaborado pela autora.

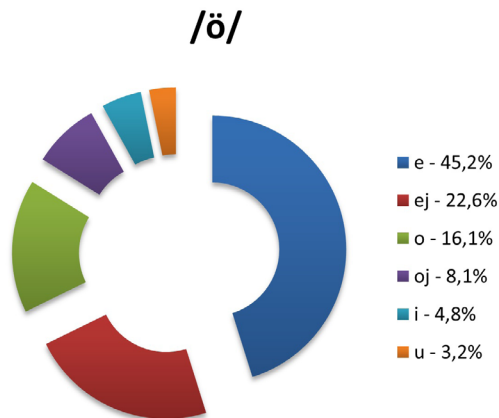


Gráfico 2 – Correspondências da vogal anterior arredondada alemã /ö/ no ídiche.
Fonte: Elaborado pela autora.

Conclusão

A análise de Salles (1993), na obra *O legado de Babel*, é pertinente para a ocorrência mais frequente de vogais em ídiche que correspondem às anteriores arredondadas no alemão. Entretanto, a teoria não se faz satisfatória, uma vez que foi observado número significativo de outras correspondências. Estas representam, no caso do /ü/, 42% das ocorrências, enquanto os sons correspondentes ao /ö/ em ídiche somam alarmantes 54,8%, formando, portanto, maioria.

A ocorrência dos ditongos /ej/ e /oj/, que representa 30,7% das correspondências da vogal alemã /ö/ em ídiche, não é sequer mencionada por Salles, em seu trabalho. Supõe-se que ela corresponda às vogais alemãs longas, uma vez que a duração não constitui aspecto significativo no ídiche atual. Segundo Birnbaum (1979, p. 222), muitos contrastes entre vogais e ditongos, no ídiche atual, são devidos a contrastes entre vogais curtas e longas, no passado. No entanto, somente uma segunda pesquisa, que objetive especificamente esse tópico, seria capaz de verificar tal suposição.

Ainda que seja pertinente, em parte, a regra citada por Salles não cumpre seu papel de sistematização da língua ídiche, constituindo-se como demasiadamente redutiva. Torna-se necessária pesquisa em *corpus* mais extenso e diversificado, de forma a atingir números mais confiáveis do que os obtidos no presente trabalho. Este constitui um primeiro e modesto passo em direção à difusão da pesquisa do idioma, em busca de estabelecer diretrizes mais adequadas e contribuir para o registro e conseqüente consolidação do ídiche como língua independente do alemão.

Referências

BAUMGARTEN, Jean. *Le Yiddish: langue et littérature*. S/l: Clio, 2002. Disponível em: <https://www.clio.fr/BIBLIOTHEQUE/le_yiddish_langue_et_litterature.asp>. Acesso em: 19 jun. 2017.

BIRNBAUM, Solomon A. *Yiddish - A Survey and a Grammar*. Manchester: Manchester University Press, 1979.

EASTERN YIDDISH IN THE LANGUAGE CLOUD. Disponível em: <<https://www.ethnologue.com/cloud/ydd>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

GRIMES, Barbara F. *Global language viability*. Disponível em: <http://www-01.sil.org/sociolx/ndg-lg-grimes_article.html>. Acesso em: 19 jun. 2017.

GUINSBURG, Jacó. *Aventuras de uma língua errante*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

HARSHAV, B. *The meaning of Yiddish*. Stanford: SUP, 1999 apud <https://yivoencyclopedia.org/article.aspx/Language/Multilingualism>. Acesso em: 18 jul. 2022.

JACOBS, Neil G. *Yiddish: a linguistic introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

JANSON, Tore. *A história das línguas*. São Paulo: Parábola, 2015.

KOHLER, Klaus J. *Grundlagen der Germanistik: Einführung in die Phonetik des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt, 1995.

LANGUAGE YIDDISH. Disponível em: <http://wals.info/languoid/lect/wals_code_ydd> Acesso em: 20 jun. 2017.

LÖTZSCH, Ronald (Org.). *Duden Jiddisches Wörterbuch*. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG, 1992.

MARCHAND, James. The Origin of Yiddish. In: *Communications et Rapports du Premier Congrès International de Dialectologie générale*. Louvain: Centre International de Dialectologie Générale, 1965. apud JACOBS, Neil G. *Yiddish: a linguistic introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 25.

MULTILINGUALISM. Disponível em: <<http://www.yivoencyclopedia.org/article.aspx/Language/Multilingualism>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SALLES, Ricardo C. *O legado de Babel*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1993.

WESTERN YIDDISH IN THE LANGUAGE CLOUD. Disponível em: <<https://www.ethnologue.com/cloud/yih>> Acesso em: 20 jun. 2017.

YIDDISH. Disponível em: <<https://www.ethnologue.com>> Acesso em: 20 jun. 2017.

YIDDISH. Disponível em: <<http://www.omniglot.com/writing/yiddish.htm>> Acesso em: 20 jun. 2017.

YIDDISH LANGUAGE. In: Jewish Virtual Library. Disponível em: <<http://www.jewishvirtuallibrary.org/yiddish-language>> Acesso em: 20 jun. 2017.

YIVO ENCYCLOPEDIA OF JEWS IN EASTERN EUROPE. Disponível em: <<http://www.yivoencyclopedia.org/maps.aspx?start=20>> Acesso em: 20 jun. 2017.

Julia Amaral
Luísa Parreira Kattaoui

O ensino do Holocausto: o projeto *Aprendendo com Anne Frank* em Belo Horizonte e a experiência na Escola Municipal Francisca Alves

Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir algumas das peculiaridades e questões levantadas a partir do ensino do Holocausto para crianças e adolescentes e apresentar o projeto educativo *Aprendendo com Anne Frank: histórias que ensinam valores*, explorando-o como experiência educativa e prática deste tema sensível. Para isso, partiremos da discussão sobre a memória e o ensino do Holocausto, sobretudo a partir das discussões de Reiss (2018), e contextualizaremos a constituição do projeto em Belo Horizonte, através do Núcleo Anne Frank Belo Horizonte, tendo em vista a abordagem trazida pela discussão anterior. Por fim, tornando palpável a discussão feita e o alcance do projeto, exploraremos particularmente a experiência da Escola Municipal Francisca Alves, uma das escolas receptoras do projeto, onde a abordagem do tema alcançou seus objetivos e foi além, aproximando-se da construção do conhecimento paulofreiriana.

Palavras-chave: Ensino do Holocausto, Protagonismo estudantil, Direitos Humanos.

The teaching of Holocaust: the Project “Aprendendo com Anne Frank” in Belo Horizonte and the experience at the Municipal School Francisca Alves

Abstract

This paper presents the school project “Learning with Anne Frank: stories that teach values” that was developed in a school in Belo Horizonte and aims to discuss some of the thoughts raised after teaching the Holocaust to children and teenagers in this practical experience of this sensitive topic. To begin, we start the discussion about memory and the teaching of the Holocaust, based on the questions raised by the historian Reiss (2018). Later, we contextualize the development of the project in Belo Horizonte, through the Anne Frank Belo Horizonte Center, considering the approach brought by the previous discussion. And finally, we explore particularly the experience of Municipal School Francisca Alves, one of the institutions where the project was applied. We made that choice because in the study case we evaluated that the approach to the theme reached its objectives and went beyond, approaching the construction of knowledge of Paulo Freire.

Keywords: *Teaching the Holocaust, Student Protagonism, Human Rights.*

Introdução

Este texto busca levantar alguns questionamentos acerca do ensino do Holocausto para crianças e adolescentes, apresentando e analisando o projeto *Aprendendo com Anne Frank: histórias que ensinam valores* e suas estratégias e abordagens.

O projeto em questão trabalha com uma exposição itinerante sobre a vida da escritora Anne Frank e a relaciona com uma série de atividades que abordam temas como a Cultura Judaica, a história do Holocausto, os Direitos Humanos, a Juventude, a Literatura, entre outros. Iniciado em agosto de 2018, o projeto, promovido pelo Núcleo Anne Frank de Belo Horizonte, contemplou 36 espaços, sobretudo escolas públicas, da região metropolitana de Belo Horizonte, atingindo cerca de 50 mil pessoas.

O texto está organizado de forma a apresentar inicialmente qual foi a proposta do projeto e como ele surgiu. Em seguida, discutiremos algumas reflexões sobre o ensino do Holocausto, historicizando a construção de sua memória e as estratégias de transmissibilidade adotadas ao longo do tempo e detalharemos as metodologias escolhidas pelo projeto para os diferentes espaços em que a exposição foi exibida, explorando melhor suas ações. Posteriormente, descreveremos como se deu esse processo na Escola Municipal Francisca Alves de Belo Horizonte, uma das escolas receptoras do projeto em um relato de experiência e, por fim, concluiremos o texto com uma breve análise dos resultados do projeto a partir da discussão mobilizada e da dinâmica de construção do conhecimento que aconteceu na experiência, com base em Paulo Freire.

É interessante ressaltar que este texto parte de dois diferentes e complementares elementos: o projeto e a intencionalidade da proposta, pelos olhos do Núcleo Anne Frank de Belo Horizonte, e a análise da coordenação de uma das escolas receptoras – a construção e a prática.

O projeto *Aprendendo com Anne Frank*

O Núcleo Anne Frank Belo Horizonte iniciou suas atividades em 2014. Formado por pessoas ligadas à educação e aos Direitos Humanos, o núcleo estabeleceu uma parceria com o Instituto Plataforma Brasil, visando trazer para a capital de Minas Gerais exposições e atividades ligadas a Anne Frank e aos direitos humanos.

Em 2018, o núcleo começou um projeto um pouco mais abrangente que os demais: a exposição *Aprendendo com Anne Frank*: histórias que ensinam valores, um projeto que aborda o Holocausto e as reflexões por ele acarretadas nas escolas periféricas de Belo Horizonte através da figura da Anne Frank, menina judia que, junto a outros 6 milhões de judeus, foi vítima do extermínio nazista. A mostra é uma iniciativa da Casa Anne Frank de Amsterdã, uma instituição fundada por Otto Frank, o pai da escritora do Diário e o único sobrevivente dentre as pessoas que viveram no anexo secreto¹. Desde sua fundação no fim da década de 1950, a instituição tem como intuito, além de preservar o anexo secreto e abri-lo para visitaçã, a difusão dos valores de tolerância e convivência entre os jovens do mundo. Segundo Otto Frank, “nós não podemos mais mudar o que aconteceu. A única coisa que podemos fazer é aprender com o passado e perceber o que a discriminação e a perseguição de pessoas inocentes significam”². Além de manter o museu, a Casa Anne Frank tem um leque de programas educativos, principalmente focados nos direitos humanos e na juventude, em atividade em aproximadamente 70 países. A exposição *Aprendendo com Anne Frank* é uma das

1 Anne Frank e mais sete judeus ficaram escondidos em um “anexo secreto” da fábrica de seu pai, Otto Frank, por mais de dois anos durante a ocupação nazista em Amsterdã, até serem descobertos e enviados a campos de concentração.

2 Otto Frank, 1970. ANNE FRANK HOUSE. Anne Frank, s/d. About us. Disponível em: <<https://www.annefrank.org/en/about-us/what-we-do/otto-franks-mission/>>. Acesso em: 20 de jun. de 2019. Tradução nossa de: “We cannot change what happened anymore. The only thing we can do is to learn from the past and to realise what discrimination and persecution of innocent people means.”

ações dessa instituição trazida através do Instituto Plataforma Brasil³ para o Brasil.

O foco dessa iniciativa é uma exposição itinerante, composta por três painéis e alguns objetos. Os painéis têm os seguintes conteúdos: o anexo secreto onde Anne Frank se escondeu; 15 coisas que você precisa saber sobre Anne Frank; os personagens envolvidos (tanto os judeus que estiveram escondidos como as pessoas que atuaram como ajudantes). Os objetos são: uma cópia do Diário, um passaporte de uma judia marcado com o J, uma cópia de um documento de campanha para refugiados no Brasil, um selo alemão que condenava quem ajudava os judeus, uma menorá⁴, uma maquete do anexo secreto, uma maquete da Casa Anne Frank e um diário em branco a ser preenchido pelas/os estudantes. Estima-se, a partir do número de assinaturas nos livros de presença e registros, que mais de 50 mil pessoas em Belo Horizonte tenham visitado a exposição a suas atividades até agora.

A exposição permanece em torno de duas semanas em cada instituição, período no qual podem ser realizadas diversas atividades, com apoio de voluntários do Núcleo Anne Frank e de professores e funcionários da escola. Algumas destas atividades se tornaram fixas, como a oficina de culinária e algumas palestras, como veremos mais adiante.

³ Instituição que representa a Casa Anne Frank realizando ações socioculturais e esportivas no Brasil.

⁴ A menorá é um candelabro de 7 braços, um objetivo tradicional judaico. Acredita-se que era um dos objetos do Templo de Jerusalém, que foi saqueado durante uma invasão.

Historicizando a construção da memória e as estratégias de transmissibilidade⁵ do Holocausto

As estratégias usadas para o ensino do Holocausto mudaram ao passo em que o próprio entendimento do evento mudou, variando, portanto, de acordo com a memória que se construiu sobre esse passado. Logo, para entender de que forma a perseguição empreendida pelos nazistas é abordada em escolas e museus, primeiro deve-se tentar compreender, ao menos de modo geral, os caminhos e trabalhos da memória, uma vez que sabemos que o imaginário e as representações sobre determinado passado não são fixos e sim variáveis, de acordo com o tempo e com o sujeito que realiza a ação de dizer sobre tal passado.

Com relação aos caminhos percorridos pela memória sobre o Holocausto, Pollak (1989) faz uma análise sobre o silêncio imposto aos sobreviventes dos campos de concentração no período posterior à Segunda Guerra Mundial. Ele explica que, entre outros fatores, esse silêncio sobre o passado estava ligado inicialmente à necessidade de encontrar um modo de viver com aqueles que assistiram à sua deportação e não provocar o sentimento de culpa da maioria.

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor (POLLAK, 1989, p. 8).

Pollak aponta, no entanto, que as lembranças individuais transmitidas no quadro familiar, em associações e redes de sociabilidade afetiva e/ou política resistiram durante dezenas de anos até que pudessem se

⁵ Quando usamos o termo transmissibilidade estamos nos referindo à escolha de vocabulário e abordagem a ser feita no momento de comunicar a outros indivíduos sobre o passado, nesse caso, o Holocausto. Não se trata, portanto, de "transmitir" um determinado conhecimento, que seria contraditório com a estratégia pedagógica proposta por Paulo Freire e referenciada mais adiante.

opor – ou se conciliar – à memória nacional, sobretudo a memória constituída nos países europeus que buscavam se reconstruir após a guerra. Carlos Reiss (2018) acrescenta que a escuta dos testemunhos dos campos de concentração apresentaria, neste primeiro momento, um embate com a noção que se construía no mundo judaico, sobretudo o mundo sionista, acerca do novo judeu heroico em oposição ao velho judeu diaspórico, que se tornou uma vítima das nações europeias. Entretanto, os combatentes e resistentes tinham sua posição de destaque. Não só no mundo judaico como no mundo não judaico, as resistências foram os primeiros grupos dignos de referência. Já em 1949, por exemplo, se cria o *Beit Lochamei Haguetat* (Museu dos Combatentes e do Levante do Gueto de Varsóvia), considerado por alguns como o primeiro museu do Holocausto, e, em 1951, se estabeleceu em Israel a data em lembrança do Holocausto e da Bravura (escolhido no dia do Levante do Gueto de Varsóvia), iniciando assim a institucionalização dessa visão sobre o passado⁶.

Alguns anos depois, em 1961, o julgamento de Adolf Eichmann afetou a imagem que se tinha sobre o Holocausto e suas vítimas. Transmitido ao vivo e com coberturas internacionais⁷, o julgamento contou com a participação de várias testemunhas, o que o tornou um marco por mudar o caráter dos relatos testemunhais: as memórias, antes individuais e extremamente traumáticas, a partir do julgamento, se tornaram depoimentos mais conscientes enquanto discurso público de um grupo. Isso permitiu com que outros tipos de testemunhos, para além dos que abordavam a resistência, ganhassem legitimidade e se multiplicassem. Apesar de já existirem anteriormente publicações de testemunhos, a recepção a eles se expandiu nesse momento⁸.

⁶ REISS, Carlos. *Luz sobre o caos*, educação e memória do Holocausto. Curitiba: Imprimatur, 2018. p. 54-55.

⁷ O julgamento ficou conhecido pela cobertura feita por Hannah Arendt e suas consequentes formulações no livro *Eichmann em Jerusalém*, publicado pela primeira vez em 1963.

⁸ *É isto um homem?* de Primo Levi, publicado inicialmente em 1947, vendeu apenas 1500 exemplares. O mesmo livro, em edições posteriores, vendeu milhões de exemplares em várias línguas (REISS, 2018).

Esse foi o primeiro grande desafio Educativo do Holocausto: transformar a lembrança traumática de cada sobrevivente em memória para, a partir daí, compartilhá-la como elemento de identidade e incorporá-la à memória coletiva do povo judeu – e posteriormente de toda humanidade (REISS, 2018 p. 41).

A partir da década de 1970, a institucionalização da rememoração do Holocausto se intensificou e se multiplicaram as iniciativas de formação de museus do Holocausto pelo mundo e as abordagens científicas desse evento enquanto objeto de estudo. A partir daí, o registro da memória através dos depoimentos das vítimas se tornou uma corrida contra o tempo. As iniciativas de gravar os testemunhos, a exemplo de Lanzmann (1985) e Spielberg (1994)⁹, se multiplicaram e se espalharam. Com esse processo, começou-se a pensar nas estratégias e na importância educativa do tema. Em 1988 cria-se a “Marcha da Vida”¹⁰ programa em que estudantes judeus de Israel e de outros países vão à Polônia, em um passeio pelos campos de concentração e, em seguida, para Israel – buscando solidificar ali a percepção dos judeus enquanto coletividade e a saída sionista. A essa altura, o Holocausto já tinha se consolidado enquanto parte do passado judeu.

Nos anos 1980 e 1990, aponta Huyssen (2000) – e podemos estender este entendimento também para a virada do século – não o esquecimento, mas a onipresença marca o trabalho feito com o Holocausto, proliferando indiscriminadamente representações do lugar-comum e da vitimologia, muitas vezes superficial. Essa proliferação de representações do lugar-comum relaciona-se com este processo de formação da memória sobre o Holocausto e como esse tema foi trabalhado em esco-

⁹ Claude Lanzmann lançou em 1985 o filme *Shoah*, de 10h 13m de entrevistas com testemunhas e sobreviventes do Holocausto. Dentre as iniciativas que seguiram, Steven Spielberg iniciou em 1994 (após ganhar o Oscar de melhor diretor com o filme *A Lista de Schindler*) um enorme projeto de coleta e registro de entrevistas com sobreviventes e testemunhas do Holocausto. O projeto existe até hoje, renomeado como USC Shoah Foundation – The Institute for Visual History and Education.

¹⁰ Sobre a “Marcha da Vida” e as críticas e polêmicas em torno dos programas ver Gherman (2016).

las, museus, monumentos e mídia, entre outros meios, que se deu pelo viés do trauma.

Dominik LaCapra (2005) nos ajuda a entender essas abordagens buscando estudar o “trauma” a partir de conceitos da psicanálise, entendendo-o como um evento de ruptura que não pode ser digerido na ordem normal dos acontecimentos da vida de uma pessoa e frente ao qual o indivíduo não consegue responder normalmente. Para o âmbito coletivo, o evento traumático é aquele que, por sua descontinuidade e impacto, revelaria seu caráter de indizível e sua dificuldade em ser historicizado, ou seja, colocado na ordem dos acontecimentos humanos. Esse tipo de representação acaba afastando dos perpetradores seu caráter humano e, uma vez que não são humanos, não são como nós e, portanto, não somos passíveis de responsabilização ou comparação.

A partir da discussão sobre os percursos da memória até então, Carlos Reiss (2018) sugere 5 aspectos que devem ser discutidos para uma abordagem consciente do Holocausto no âmbito da educação, que objetivam trazer reflexões e não o choque. Esses aspectos são abordados em cada capítulo de seu livro, a saber, (a) a transmissibilidade da Shoá¹¹, (b) o ineditismo, (c) o universalismo, (d) a personificação, (e) Shoá é vida, que discutiremos a seguir como ferramenta de análise da abordagem feita no Projeto *Aprendendo com Anne Frank: histórias que ensinam valores*.

O debate sobre a “transmissibilidade da Shoá”, de acordo com Reiss, busca quebrar com a ideia de que, mesmo se estudando muito, não é possível entender o que foi o Holocausto, por ser considerado “horrível” ou extra-humano. A proposta é inserir este, como todos os outros eventos, no curso da História e, portanto, torná-lo explicável e racio-

¹¹ Apesar da extensa discussão acerca das problemáticas dos termos referentes à perseguição nazista aos judeus, adotaremos neste artigo o termo Holocausto por sua maior ocorrência na bibliografia mobilizada. No entanto, o autor faz uso do termo Shoá, sendo assim referido nas vezes que se tratar de formulações do autor.

nal. Ao pensar o ensino, seria necessário “dessacralizar” o Holocausto e passar a vê-lo como algo perpetrado pela humanidade e, mais ainda, pela modernidade. Essa discussão não é novidade no debate histórico, a exemplo da tentativa de racionalizar o Nazismo empreendida por Hannah Arendt em *Origens do totalitarismo* (1951) e das importantes contribuições de Zygmunt Bauman em *Modernidade e Holocausto* (1998), mas não raro vemos tal passado ser caracterizado como “desumano”, “monstruoso” etc.

Entretanto, devemos entender que essa discussão tem um limite, que é delimitado pelo trauma histórico. Como indica Huyssen, apesar da abordagem e da representação do Holocausto se darem de formas diferentes em lugares e tempos diferentes, por mais fragmentadas e subjetivas que sejam as suas representações, encontra-se um núcleo sólido do inimaginável, indizível e irrepresentável terror, do qual “[...] as gerações posteriores só podem se aproximar pela abordagem mimética e estratégias mnemônicas de reconhecimento da alteridade, que incorpora uma pouco da dor e do terror no ofício da rememoração”¹². Esse duplo cuidado torna o Holocausto um tema sensível no ensino.

O segundo aspecto a ser observado é do “ineditismo da Shoá”, problematizando a ideia corrente de que a Shoá foi um evento sem precedentes. Abordá-lo desta maneira também traz o caráter do inexplicável. Para não reforçar esta ideia, é necessário estabelecer métodos científicos de estudo, questionar o que há de fato de inédito nesse evento, o que pode ser comparável a outros eventos e quais os critérios de comparação para tal. É a partir dessa chave que a abordagem de um determinado passado passa a ter um papel na atualidade. Uma vez que é um evento único, distante da realidade atual e local e desassociado dos comportamentos sociais dos interlocutores, prender sobre ele se

¹² HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000. p. 85.

resume a aprender sobre o passado. Por outro lado, na medida em que se problematiza os limites deste ineditismo, as reflexões podem ser estendidas para outros eventos e para outros comportamentos, trazendo o passado para um diálogo com o mundo que nos cerca.

O terceiro aspecto a ser discutido se relaciona com a oposição entre particularismo e universalismo da Shoá que, segundo o autor, se trata de uma falsa dicotomia. No momento em que a Shoá é particularizada, ou seja, vira passado apenas de um grupo de pessoas, se torna apenas memória sem legado e só serve para uma educação identitária. Por outro lado, o ensino completamente universalista ignora a particularidade e a identidade das vítimas e pode ameaçar a compreensão do evento. Reiss coloca uma abordagem que ultrapassa essa discussão, em uma perspectiva capaz de respeitar a memória das vítimas e sua identidade, ao mesmo tempo em que lança um olhar sobre seu legado, por exemplo, a partir das discussões sobre os Direitos Humanos.

O quarto e o quinto aspectos são particularmente caros para a abordagem do Holocausto feita pelo Núcleo Anne Frank de Belo Horizonte, como veremos mais à frente. Ao discutir a “personificação da Shoá”, Reiss problematiza o trabalho feito com o Holocausto entre os anos 1960 e 1980, caracterizando-o como a “pedagogia do Horror”, ou seja, a preocupação em quantas pessoas foram, as exposições que objetivavam chocar o público: pilhas de cabelo, pilhas de sapato, pilhas de corpos, entre outros. Recentemente, tem-se dado mais importância às experiências das pessoas reais, não a história de “6 milhões”, mas 6 milhões de histórias diferentes e particulares. Dessa forma, relatos, diários e outros registros ganham um espaço especial, enfatizando sua capacidade de gerar empatia. Essa discussão passa também pela vitória frente à tentativa totalitária de desumanizar as vítimas. Muda-se o foco da morte em massa para a vida das pessoas. Dessa maneira, o ensino do Holocausto

tanto permite o surgimento da empatia pelas vítimas quanto coloca em questão as posturas que foram tomadas pelos diferentes sujeitos diante dos acontecimentos da época, o “triângulo conceitual dos atores da Shoá”¹³, personificando também as atitudes dos perpetradores, dos espectadores e dos salvadores, viés que tem grande potencial reflexivo.

Por último, em “Shoá é vida”, o autor chama a atenção para dois diferentes enfoques possíveis: um pela morte e o outro pela vida. Discutindo os tipos diferentes e legítimos de resistência durante a Shoá, Reiss salienta a vontade de viver das pessoas e demonstra o valor pedagógico que essa abordagem pode ter.

Estratégias e ações propostas para o projeto *Aprendendo com Anne Frank*

Além de levar a exposição, o Núcleo Anne Frank de Belo Horizonte ofereceu apoio pedagógico às instituições receptoras e apresentou algumas sugestões de atividades, assim como exemplos de ações que já haviam acontecido em outros lugares. Cada escola se organizou de forma diferente, voltada para os objetivos específicos de sua realidade, mas algumas oficinas ofertadas por voluntários do Núcleo se repetiram em praticamente todas, como a oficina de culinária para aprender a fazer *chálá*, um pão tradicional judaico, junto a uma roda de conversa com as crianças; a contação de histórias feita por uma rede de contadores voluntários que adequavam a história do Diário e outras histórias para a realidade das crianças menores; a palestra com sobreviventes do Holocausto e a conferência sobre os Direitos Humanos com o advogado Dr. Willian Santos. Além disso, alguns materiais pedagógicos extras foram entregues às escolas, como jogos de tabuleiro com perguntas e respos-

¹³ Neste subtítulo (p. 195), Reiss dá vários exemplos de como o posicionamento das pessoas, entre perpetradores, espectadores e salvadores tem sido mobilizado como ferramenta pedagógica em vários museus do Holocausto.

tas sobre a escritora alemã desenvolvidos por crianças de outras escolas e fantoches com os principais personagens presentes na história de Anne Frank, visando facilitar a interação das crianças com o tema.

A proposta pedagógica da Casa Anne Frank tem como base a ideia de Recordar, Refletir e Reagir. Além disso, propõe como estratégia a educação entre pares, ou seja, um diálogo mais horizontalizado, em que o jovem também tenha o papel de ensinar e produzir, seguindo o exemplo da adolescente Anne Frank. A principal forma pela qual se dá a educação de pares no projeto é a monitoria da exposição que é feita pelos próprios alunos, a partir de uma formação reflexiva ofertada por membros do Núcleo, preferencialmente antes do início da exposição. Dessa maneira, os estudantes podem se apropriar do processo de ensino, o que notadamente gera um engajamento maior dos adolescentes no processo.

Todo o material e a metodologia da instituição têm como perspectiva a educação em Direitos Humanos. Então, a história da Anne Frank funciona muitas vezes como ferramenta mobilizadora para refletir sobre outros contextos e situações, em atividades adequadas para cada turma. A partir da exposição, foi possível presenciar atividades desenvolvidas de forma interdisciplinar, nas áreas de Ciências, História, Geografia, Português, Literatura, Inglês, Música, Dança e Teatro.

O Núcleo Anne Frank também propôs que a exposição itinerante fosse montada nas bibliotecas escolares, com o objetivo de incentivar a leitura e a presença dos estudantes neste espaço. A estratégia foi interessante no sentido de chamar atenção para a importância da literatura para a história da adolescente judia e ao mesmo tempo valorizar a sua posição como escritora, destacando suas características para além da conhecida vítima, e motivando os visitantes a lerem o Diário e pesquisarem mais sobre o tema.

A experiência do projeto *Aprendendo com Anne Frank* na Escola Municipal Francisca Alves

A Escola Municipal Francisca Alves é uma escola pública do Ensino Fundamental da rede municipal de Belo Horizonte, localizada na região da Pampulha, com 978 estudantes matriculados de 1º ao 9º ano e 40 estudantes na Educação de Jovens e Adultos. Ela funciona nos três turnos. No turno da manhã está o chamado 3º ciclo (6º ao 9º ano), o Ciclo da Adolescência e, à tarde, os 1º e 2º Ciclos, da Infância e Pré-Adolescência (1º ao 5º ano). A escola faz parte do Programa Escola Integrada, com 170 crianças e adolescentes em tempo integral. Nos finais de semana, a escola também funciona com o Programa Escola Aberta, com pessoas da comunidade de diversas idades. É uma escola que apresenta bons resultados em avaliações externas e tem um bom reconhecimento entre as pessoas do seu entorno e entre os próprios profissionais, apesar dos desafios que são impostos à realidade da comunidade e da escola pública.

A exposição *Aprendendo com Anne Frank*: uma história que ensina valores foi recebida na Escola Municipal Francisca Alves em novembro de 2018. A visitação da exposição teve duração de duas semanas, período no qual todos os estudantes, toda a equipe profissional e alguns familiares tiveram a oportunidade de conhecê-la. A escola como um todo ficou envolvida, incluindo todas as turmas do 1º ao 9º ano e estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Professores de diferentes áreas do conhecimento, principalmente História, Literatura e Arte foram mobilizados na construção do conhecimento com os estudantes. A partir da conversa com a equipe de profissionais da escola e dos exemplos de experiências em outras instituições e materiais recebidos pelo Núcleo Anne Frank foram organizadas diversas ações, além da exposição institucional. O objetivo era criar um grande envolvimento no tema durante o período, com intervenções no espaço e intervenções diárias nas aulas.

Foram entregues a todos os estudantes folhetos explicativos, convidando toda a comunidade escolar para conhecer as exposições com horários especiais de funcionamento, inclusive nos finais de semana. Uma abertura oficial foi realizada com todos os estudantes e convidados. Foram espalhadas frases do livro de Anne Frank pelo pátio. Foram disponibilizados, na biblioteca escolar, livros sobre Fascismo. As professoras de Arte fizeram trabalhos em sala com o tema para serem expostos na escola. Foram utilizados jogos de perguntas e respostas sobre a história da escritora. Estudantes e professora criaram e apresentaram um teatro de fantoche.

Assim, os parceiros do Núcleo Anne Frank montaram a exposição com os painéis e objetos na biblioteca da escola. Durante duas semanas, a biblioteca ficou exclusivamente mobilizada para a exposição. Foram adquiridos alguns exemplares do Diário de Anne Frank e versões ilustradas e em HQ para serem emprestadas e utilizadas em sala de aula.

Uma ação de destaque do projeto na escola foi que a equipe de professores construiu um cenário que representou o quarto de Anne Frank como forma de complementar a exposição. O espaço escolhido foi uma escada e um corredor ocioso ao lado das salas de aula do segundo andar. A ideia era criar a estante que escondia o anexo e, na subida para o quarto, fazer intervenções que possibilitassem ao visitante se sentir como a escritora judia, através de uma ambientação com uma música que remete à cultura judaica, além da escuridão do local. Uma linha do tempo foi afixada nas paredes da escada que levavam ao quarto, repleta de fotografias da família de Anne e do contexto da guerra, além de trechos importantes do diário. A estante ganhou palavras estampadas nas pastas como “resistência”, “arte”, “coragem”. A entrada desse ambiente recebeu um enorme banner com a fotografia da Casa Anne Frank em Amsterdã.

O quarto apresentava detalhes como: imagens de artistas e personalidades coladas na parede, como Anne tinha feito, o rádio em que escutavam as notícias, um casaco marcado pela estrela de Davi, livros, um jornal em holandês e, claro, o diário com a capa xadrez.

Inicialmente, os objetivos eram o incentivo à leitura, à compreensão do período histórico da Segunda Guerra Mundial, ao estabelecimento de relações com o presente, ao ensino sobre Direitos Humanos e o apoio ao protagonismo estudantil. No entanto, o projeto acabou por se caracterizar principalmente por este protagonismo estudantil.

A principal ação que potencializou o trabalho todo foi formar alguns adolescentes estudantes da escola como os mediadores das exposições. Para isso, foram selecionados estudantes de 6º ao 9º ano no turno da manhã que se destacavam em História. Eles leram o livro de Anne Frank e estudaram o material disponibilizado pelos professores de História. Dentre a formação desta equipe, foram oferecidas aulas sobre Fascismo, Nazismo e Segunda Guerra Mundial, discussão sobre as leis antisemitas, a apresentação do material da exposição, reflexão sobre formato da mediação, a exibição do documentário “A curta vida de Anne Frank” e do filme “O Diário de Anne Frank”, uma conversa com Jacques Levy, da comunidade judaica e o depoimento de Henry Katina, sobrevivente do Holocausto. Os mediadores foram organizados em duplas para apresentarem as exposições para as turmas de seus colegas em horários organizados pela Coordenação. Dessa forma, todas as turmas tiveram a oportunidade de conhecer a história de Anne Frank e o contexto de sua vida, além de serem provocadas a estabelecerem relações com o presente e com o Brasil, refletindo, por exemplo, sobre as atuais discriminações raciais, de gênero e religiosas. Além disso, alguns mediadores adolescentes se prontificaram a fazer mediação para os estudantes dos 1º e 2º ciclos e da EJA, estendendo seus horários na escola.

No turno da tarde, algumas crianças, estudantes do 4º e 5º anos, reivindicaram à Coordenação mais participação e também passaram a integrar as formações com os adolescentes e a fazer a mediação para seus colegas, que acontecia inclusive no horário de almoço da escola e no intervalo do recreio, sendo as visitas todas organizadas por estes alunos.

O final destas duas semanas de exposição coincidiu com a data da Mostra Cultural dos estudantes de 1º a 5º ano, que aconteceu em um sábado, com uma grande presença de familiares e da comunidade. Nesse evento, a escola organiza várias oficinas junto com os estudantes para que todos possam vivenciar alguma experiência educativa na escola, como intervenções musicais, jogos matemáticos e produção de brinquedos a partir de sucata. Os estudantes do 4º e 5º ano tiveram a oportunidade, nesse dia, de atuarem como mediadores da exposição *Aprendendo com Anne Frank* para seus próprios pais, avós e irmãos. O envolvimento das famílias foi grande, motivado pela satisfação de ver as crianças demonstrarem conhecimento e estarem neste lugar de educadores.

Em 2019, ao iniciar o ano, a Direção e a Coordenação avaliaram o projeto, dentre todas as ações do ano anterior, e perceberam que foi um processo tão significativo para a comunidade escolar que foi pensada uma homenagem à adolescente que inspirou toda esta movimentação, mudando o nome da Biblioteca para Anne Frank. Os mediadores que protagonizaram o processo no ano anterior foram chamados a contribuir com as ideias e planejamento da promoção dessa homenagem. A escola fez a reinauguração da biblioteca em um sábado festivo, lembrando o projeto com relatos de estudantes e professores e convidados parceiros. Além disso, ela promoveu um concurso de desenho com o tema Anne Frank e Literatura, cujo vencedor tornou-se responsável por pintar a parede de entrada da biblioteca. Foi montada dentro da biblioteca uma exposição permanente com duas maquetes da Casa Anne

Frank e o anexo secreto, fotografias de Anne Frank e seus familiares, uma réplica do diário produzida pela escola e um álbum de fotografias do projeto no ano anterior. A escola também adquiriu uma seleção de livros relacionados ao tema do Fascismo e do Holocausto, inclusive várias publicações com versões do Diário em quadrinhos e ilustrado, e fez também uma estante de destaque, promovendo a leitura e pesquisa.

Considerações finais e resultados observados

O protagonismo dos estudantes no projeto fez com que as ações da escola fossem potencializadas. Os estudantes se sentiram empoderados e o uso da linguagem assumiu um caráter social e funcional.

A base teórica deste processo do protagonismo estudantil é a pedagogia de Paulo Freire (2003). Para o pedagogo, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção. Dessa forma, a escola deve ser um ambiente para educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes, e deve estar conectada com o que está acontecendo no mundo.

O educando precisa assumir-se como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer o que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implicar reconhecer. (FREIRE, 2003, p. 47)

A observação do desenvolvimento dos estudantes que participaram do projeto explicita que a aprendizagem dos educandos não acontece exclusivamente com a “transmissão” de conteúdo pelo professor. Os mediadores aprendem muito nas aulas expositivas, mas também ao escutar o relato do sobrevivente, ao interagir com os voluntários do Núcleo Anne Frank, ao ler o Diário, ao investigar os painéis e objetos ex-

postos, ao montar o material do quarto criado pela escola e ao pesquisar referências por conta própria e na troca entre eles mesmos nos encontros de formação e com os colegas durante as visitas às exposições. Além disso, esses educandos foram capazes de produzir conhecimento, por exemplo, ao promoverem diferentes relações entre passado e presente e ao criarem possibilidades de compreender a vida de Anne Frank a partir das suas vivências individuais.

A partir da mediação nos espaços, as crianças e adolescentes provocaram um deslocamento da visão tradicional de quem ensina e quem aprende, impactando na forma como eram vistos na escola e na forma de se relacionarem com o conhecimento. Durante todo o projeto, os estudantes atuaram como formadores, questionando, instigando e ensinando seus pares, outros estudantes e professores da escola. Assim, percebeu-se a educação como uma troca, como defende Paulo Freire (1997), que afirma que ninguém educa ninguém, os homens se educam em comunhão e a linguagem é uma forma de ação social.

Os estudantes perceberam, no processo, as diferenças entre a condução que cada dupla fazia na mediação, mas também a participação daqueles que estavam no lugar de visitantes. Alguns mediadores trabalharam tanto com os colegas da mesma idade quanto com as crianças pequenas, com os estudantes adultos e idosos do turno da noite e com os seus professores. Perceberam que o interlocutor mudava a forma de perceber o evento Holocausto, a Segunda Guerra Mundial e outros temas da atualidade com os quais os mediadores estabeleciam relações. Os mais criativos usaram como estratégia com as crianças a interpretação teatral, se colocando no lugar de Anne Frank, por exemplo.

Durante todo o projeto os estudantes foram se (re)conhecendo. Foi percebida pela equipe de professores uma forte identificação dos estudantes com a história de Anne Frank. Dessa forma, corroboraram

com o valor pedagógico do testemunho, dando o devido valor à vida das pessoas que vivenciaram o contexto e fazendo a “personificação” do evento, assim como propõe Reiss, usando a história particular de uma adolescente como mobilizadora para diversas discussões. O material dos painéis que apresentam os moradores do anexo secreto e os seus ajudantes foi essencial para dar rostos a diferentes tipos de papéis que as pessoas desempenharam no período. Esse processo permitiu o desenvolvimento da empatia histórica entre os educandos.

Através das ações do projeto, os estudantes se apropriaram do tema da exposição e expandiram a aprendizagem, promovendo relações com a discriminação e perseguição de outros grupos e valorizando a importância dos Direitos Humanos e da Democracia, relacionando-a com a ideia do “universalismo da Shoá” proposta por Reiss (2018). Os adolescentes promoveram debates relevantes para o contexto brasileiro em suas visitas, estando a Educação conectada com o que está acontecendo no mundo, assim como Freire (2003) propõe. O período da exposição coincidiu com as eleições de 2018, quando havia um acirramento político e o país estava discutindo várias pautas sociais. Os estudantes pegaram como gancho o que aconteceu com Anne Frank para provocar reflexões sobre os perigos do discurso fascista, comparando, por exemplo, declarações de políticos brasileiros sobre homossexuais e o discurso homofóbico presente no Nazismo. Os estudantes também estabeleceram relação entre o racismo histórico no Brasil, inclusive dos preconceitos contra religiões de matriz africana, e o Holocausto, problematizando, dessa forma, a particularidade e a unicidade do Holocausto, como Reiss sugere. Essas reflexões foram possíveis porque os professores de História envolvidos no projeto tiveram o cuidado de explicar a ascensão do Nazismo e os campos de concentração a partir do ponto de vista da racionalidade, como propõe Reiss, discutindo que existiram fatores e ideais do contex-

to que impactaram o desenrolar daquele evento, assim como é abordado na formação realizada pelo Núcleo Anne Frank com os mediadores.

Por outro lado, os estudantes tiveram a oportunidade, no projeto, de conhecer mais sobre a cultura judaica e compreender o que havia de particular nas tradições dos judeus e o que é o antisemitismo historicamente, principalmente a partir das oficinas e conversas com os voluntários do Instituto Histórico Israelita Mineiro e dos objetos expostos. Dessa forma, buscou-se compreender a particularidade e a identidade das vítimas, na perspectiva apresentada por Reiss, respeitando suas memórias e criando um legado a partir das discussões sobre os Direitos Humanos e atualidades.

Os mediadores também foram capazes de transmitir esperança aos visitantes, observada nas mensagens deixadas no livro de registro e no quadro que foi colocado na escola. Os estudantes falaram do talento de Anne Frank e de seu pensamento otimista e humano. Assim, foi percebido que os adolescentes e as crianças da escola se viam, assim como Anne Frank, sujeitos capazes de atuar no mundo. Muitos deles avaliaram o projeto como transformador do ponto de vista pessoal. Dessa forma, a escola também segue uma perspectiva freiriana, ao provocar os jovens a reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo.

Após o término da exposição, foi possível perceber alguns impactos entre os estudantes e a equipe de professores. Em 2019, a metodologia utilizada com os estudantes permaneceu como uma referência de trabalho. As crianças e, principalmente, os adolescentes demandaram saber a continuidade do Projeto Anne Frank, alguns se voluntariaram e pediram veementemente para poderem ser os mediadores da próxima exposição. Além disso, foi observada uma postura mais ativa e participativa dos estudantes, que pesquisam e questionam o que é ensinado, tendo prazer em compartilhar aquilo que aprendem. Entre os professores, a

avaliação muito positiva de quem fez a visita sob a mediação dos estudantes transformou em parte a prática pedagógica. Alguns professores, em 2019, desenvolveram projetos com temas diferentes, mas utilizando a estratégia de incentivar que os alunos fossem os protagonistas. Sobre o tema, a partir das discussões puxadas pelos alunos, podemos perceber que os objetivos traçados pelo projeto foram alcançados e superados.

Figura 1– Estudantes atravessando a estante e observando a linha do tempo no caminho para o Quarto da Anne Frank na Escola Municipal Francisca Alves. *Arquivo Pessoal.*



Figura 2 – Exposição oral de estudante do 3o Ciclo para os colegas do 1o ciclo na entrada do Quarto da Anne Frank. *Arquivo Pessoal.*



Figura 3 – Exposição oral dos estudantes para os colegas no Quarto da Anne Frank no horário do recreio na Escola Municipal Francisca Alves. *Arquivo Pessoal.*

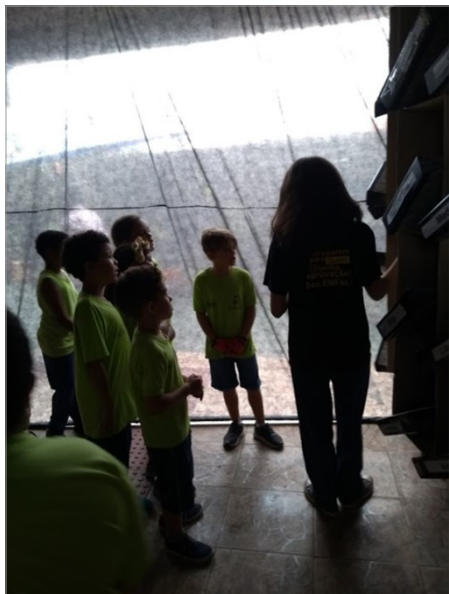


Figura 4 – Crianças fazendo a mediação do material da Casa Anne Frank na Biblioteca da Escola Municipal Francisca Alves. *Arquivo pessoal.*



Figura 5 – Exposição oral do mediador do 3º ciclo para os colegas na Biblioteca da Escola Municipal Francisca Alves com o material da Casa Anne Frank. *Arquivo Pessoal.*



Figura 6: – Exposição permanente da Biblioteca Anne Frank na Escola Municipal Francisca Alves.

Referências bibliográficas

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Holocausto*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

GHERMAN, Michel. Educar pós-Auschwitz. In: GHERMAN, Michel; GRIN, Monica. *Identidades ambivalentes: desafios aos estudos judaicos no Brasil*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. p. 89.

UYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

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

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

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

Colaboradores deste número

Aline Michele Pedron Leves

Mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Direito – Mestrado e Doutorado em Direitos Humanos – da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Bacharela em Direito pela UNIJUÍ. Bolsista integral de doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa do CNPq Direitos Humanos, Governança e Democracia (*Mundus*). Advogada (OAB/RS). *E-mail*: aline.leves@sou.unijui.edu.br

Ana Beatriz Siqueira Bittencourt

Mestra e graduada em História pela Universidade Federal Fluminense, com ênfase na área de História Antiga. Doutoranda em História Comparada pelo Programa de Pós-graduação em História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGHC-UFRJ). Tem interesse nos estudos sobre as Guerras Romano-Judaicas (séc. I-II EC). É coordenadora do canal Cool História no Youtube, voltado à divulgação científica das áreas de Pré-história e História Antiga. *E-mail*: bia.sbittencourt@gmail.com

Daniela Vicedomini Coelho

Museóloga e Arquiteta. Mestre e doutoranda em Museologia pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa. Consultora independente, atuante há mais de 25 anos em gestão de desenvolvimento, produção e implantação de projetos de exposições e museus. Membro do Grupo de Estudos Sociomuseologia, Interculturalidade e Universidade (SiU) no âmbito do Departamento de Museologia da ULHT com apoio da Cátedra Unesco Educação, Cidadania e Diversidade Cultural. Membro do Conselho Regional de Museologia da 4ª Região-COREM 4R e do Conselho Internacional de Museus-ICOM. *E-mail*: danivcoelho@hotmail.com

Diana Vaisman

Mestre (bolsista CAPES) e graduada em Comunicação pela PUC-Rio. Autora da dissertação *Do lindy hop ao funk carioca: representações do pânico moral na construção midiática da juventude*. *E-mail*: vaisman.diana@gmail.com

Gilmar Antonio Bedin

Doutor e mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-doutor pelo Instituto de Estudios Avanzados da Universidade de Santiago de Chile (IDEA/USACH). Professor permanente dos Cursos de Graduação em Direito e dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito – Mestrado e Doutorado – da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) e da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Direitos Humanos, Governança e Democracia (*Mundus*). Autor de vários livros e artigos. *E-mail:* gilmarb@unijui.edu.br

Júlia Amaral Amato Moreira

Mestre e graduada em História pela UFMG. Integrante do Núcleo Anne Frank de Belo Horizonte. *E-mail:* juliaamaral789@gmail.com

Laura Silva de Andrade

Graduada em Letras-Alemão com ênfase em Linguística pela UFMG. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, com bolsa da CAPES. Trabalha como professora e se interessa por línguas em geral, tendo se encantado com as particularidades do ídiche. *E-mail:* lauraandrade@hotmail.com

Luísa Parreira Kattaoui

Coordenadora pedagógica da Escola Municipal Francisca Alves no período em que o Projeto Aprendendo com Anne Frank foi desenvolvido. Professora de História, graduada pela UFMG e Psicopedagoga, pós-graduada pela UEMG. Atua no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Belo Horizonte desde 2011. *E-mail:* luisaparreira.historia@gmail.com

Michel Ehrlich

Mestre em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e graduado em História pela mesma instituição. Coordenador do Departamento de História do Museu do Holocausto de Curitiba. *E-mail:* michelehrlich@gmail.com

Pareceristas *ad hoc*

REJ 2019-2020

Dra. Antonia Terra Fernandes (USP)

Dra. Antônio Martinez de Rezende (UFMG)

Dr. Antônio Orlando Lopes (UFMG)

Dra. Cátia Rodrigues Barbosa (UFMG)

Dra. Christianni Cardoso Morais (UFSJ)

Dr. Dennys Silva-Reis (UFAC)

Dra. Elidéa Lúcia Almeida Bernardino (UFMG)

Dr. Gilberto Aparecido Damiano (UFSJ)

Dr. Fábio Koifman (UFRRJ)

Dr. João Ivo Guimarães (Lume Estratégia Ambiental)

Dr. José Miguel Arias Neto (UEL)

Dra. Jussara Habel (UFFS – *campus* Chapecó-SC)

Dr. Matheus Trevizam (UFMG)

Dr. Pedro Plaza Pinto (UFPR)

Dra. Sandra Terezinha Urbanetz (IFPR)

Dr. Thiago Augusto Divardim de Oliveira (IFPR)

Dr. Wanderley Cardoso de Oliveira (UFSJ)

Dr. Wesley Rodrigo Fernandes (UFMG)

Chamada para publicação / Call for papers

A *Revista de Estudos Judaicos*, criada em 1998, é um periódico bianual, com avaliação de pares, mantido pelo Instituto Histórico Israelita Mineiro, filiado à Federação Israelita do Estado de Minas Gerais. Tem como missão fomentar a produção científica na área dos Estudos Judaicos, permitindo a pesquisadores do Brasil e do exterior divulgarem suas pesquisas e contribuírem para o debate e o progresso científico na área.

A *Revista de Estudos Judaicos* recebe atualmente artigos em fluxo contínuo. Para a publicação no próximo número, os trabalhos devem ser enviados conforme as normas e prazos abaixo, para o e-mail contato@ihimg.com.br.

Normas para a redação de trabalhos

A *Revista de Estudos Judaicos* do Instituto Histórico Israelita Mineiro privilegia temas judaicos relativos a atualidades, história, línguas, literaturas, educação, arte e religião.

Os textos, que devem ser inéditos, são apreciados pela Comissão Editorial e avaliados às cegas por, pelo menos, dois doutores especialistas no assunto. Devem atender às seguintes orientações:

- ▶ O texto deve ser apresentado em uma via, com: páginas numeradas; fonte 12 Times New Roman; e espaçamento entre linhas 1,5;
- ▶ O artigo deve conter, ao todo, no mínimo 10 e no máximo 20 laudas. No caso de resenha, no mínimo 3 e no máximo 4 laudas;
- ▶ Ao final do texto, deve estar incluso o currículo do autor, de, no máximo, 3 linhas, e o seu endereço de e-mail;
- ▶ As páginas devem ser configuradas no formato A4, com margem superior e esquerda de 3 cm e inferior e direita de 2,5 cm;

- ▶ O título do texto deve vir alinhado à esquerda, e, na linha abaixo, deve vir o nome do autor alinhado à direita;
- ▶ O título do texto deve ser em sua língua original e em inglês;
- ▶ O texto deverá ser acompanhado de resumo de no máximo 200 palavras, na língua do texto e em inglês, e de três palavras-chave, também na língua do texto e em inglês;
- ▶ As palavras em língua estrangeira devem estar em itálico, com a mesma fonte do texto principal. Após cada palavra em língua estrangeira, deve vir sua tradução entre parênteses;
- ▶ As citações literais de até três linhas inseridas no texto devem ser transcritas exatamente como no original e devem estar entre aspas;
- ▶ As citações literais de mais de três linhas devem ser recuadas 1,5 cm da margem esquerda, com fonte de tamanho 10, sem aspas e com espaçamento entre linhas 1;
- ▶ As citações bibliográficas devem vir no próprio texto de forma resumida, com indicação do autor, data e página, exemplo: (SCLIAR, 1983, p. 42). Deverão ser repetidas nas Referências Bibliográficas, no final do artigo, de forma completa, seguindo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

É reservado todo o direito autoral dos textos publicados à *Revista de Estudos Judaicos*. A posterior reprodução daqueles com transcrição e devida citação da fonte é permitida.

**Prazos para a publicação da
Revista de Estudos Judaicos n. 14 (REJ 14)**

- ▶ Os artigos devem ser submetidos via *e-mail* (contato@ihimg.com.br) até o dia 28 de fevereiro de 2023.
- ▶ A REJ n. 14 será publicada até o final de junho de 2023.

As dúvidas devem ser encaminhadas ao endereço de *e-mail* contato@ihimg.com.br.

REVISTA DE
ESTUDOS
JUDAICOS

Belo Horizonte
Ano XVI
Número 13
2019 | 2020
ISSN 1517.7904