

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

KELEN KATLEN STAEHLER INDICATTI

**O TESTEMUNHO NO ENSINO DE HISTÓRIA:
A LEMBRANÇA, O ESQUECIMENTO E O SENSÍVEL**

CAXIAS DO SUL

2018

KELEN KATLEN STAEHLER INDICATTI

**O TESTEMUNHO NO ENSINO DE HISTÓRIA:
A LEMBRANÇA, O ESQUECIMENTO E O SENSÍVEL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristine Fortes Lia

CAXIAS DO SUL

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

I39t Indicatti, Kelen Katlen Staehler, 1977-
O testemunho no ensino de história : a lembrança, o esquecimento e o sensível / Kelen Katlen Staehler Indicatti. – 2018.
121 f. : il ; 30 cm

Apresenta bibliografia.
Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, 2018.
Orientação: Profa. Dra. Cristine Fortes Lia.

1. História - Estudo e ensino. 2. História oral. 3. Holocausto judeu (1939-1945). I. Lia, Cristine Fortes, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.016:94

Índice para o catálogo sistemático:

1. História - Estudo e ensino	37.016:94
2. História oral	94-028.16
3. Holocausto judeu (1939-1945)	94(100)“1939-1945”

Catálogo na fonte elaborada pela bibliotecária
Ana Guimarães Pereira – CRB 10/1460

O TESTEMUNHO NO ENSINO DE HISTÓRIA: A LEMBRANÇA, O ESQUECIMENTO E O SENSÍVEL

Kelen Katlen Staehler Indicatti

Trabalho de Conclusão de Mestrado submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em História, Área de Concentração: Ensino de História: Fontes e Linguagens. Fontes e Acervos na Pesquisa e Docência em História

Caxias do Sul, 19 de junho de 2018.

Banca Examinadora:

Dra. Cristine Fortes Lia
Universidade de Caxias do Sul

Dr. José Iran Ribeiro
Universidade Federal de Santa Maria

Dra. Katani Maria Monteiro Ruffato
Universidade de Caxias do Sul

Dedico esse trabalho:

*Às pessoas que sofreram e, ainda, sofrem com as atrocidades e
barbáries que a humanidade é capaz de criar.*

Àqueles que se sensibilizam com a história do outro.

E aos que vivem o silêncio do sofrimento.

AGRADECIMENTOS

A vida trouxe pessoas especiais para perto de mim e agradeço imensamente a oportunidade de tê-los ao meu lado e sem as quais eu não poderia ter concluído esse trabalho.

Agradeço aos meus filhos amados, Brenda e Bruno, que sempre apoiaram e compreenderam as minhas faltas e que me fortaleceram, não em ser a melhor, mas a fazer o melhor de mim. Vocês são minha inspiração para a busca de um mundo melhor. Amo vocês.

Agradeço ao meu querido esposo Leandro, pelo companheirismo, por estar sempre ao meu lado, por me acompanhar nessa caminhada, por acreditar em mim, até quando eu mesma não acreditava. Obrigada pelo carinho, pela compreensão, por escutar meus desabafos, obrigada por sempre me apoiar, “em todos os sentidos”, por ser tão importante na minha vida e muito obrigada por sonhar esse sonho comigo. Amo-te.

Agradeço a minha orientadora, Professora Cristine, pelo incentivo, apoio, cobranças, correções, todas as orientações, sugestões e “puxões de orelhas”, necessários para que concluísse essa dissertação, pela parceria nos congressos, pelos momentos de boas risadas, tornando momentos complicados, “o tempo urge”, em momentos mais leves.

Agradeço ao Professor Roberto e a Professora Eliana Xerri, pela parceria e oportunidade de grandes momentos de descontração. Vocês são especiais.

A professora Katani, agradeço por todas as contribuições, que foram muito importantes para o desenvolvimento dessa dissertação. Muito obrigada, pelo apoio e carinho.

Agradeço aos professores que estiveram presentes nessa caminhada, pelos ensinamentos, orientações e por deixar que eu dividisse minhas angústias. Vocês me ajudaram muito, fazem parte disso.

Agradeço a Universidade de Caxias do Sul, que possibilitou, através deste programa, a realização de um sonho. A busca deste sonho, o Mestrado em História, gerou conhecimentos científicos e possibilitou uma lição de vida.

*Espero poder contar tudo a você, como
nunca pude contar a ninguém, e espero
que você seja uma grande fonte de
conforto e ajuda.*

(Anne Frank)

RESUMO

Este estudo apresenta uma abordagem sobre o testemunho utilizado como fonte no ensino da história da Segunda Guerra Mundial. Tem como objeto de análise um projeto com sobreviventes da *Shoah*, desenvolvido pelo Instituto Marc Chagall. Por meio da história oral, da memória e do testemunho, possibilitou o desenvolvimento de uma sequência didática que promove a sensibilização, a aprendizagem humana e significativa em relação a história traumática da guerra. O produto elaborado por esta pesquisa constitui-se, então, em um material de referência para o professor utilizar o painel sobre a *Shoah* na educação básica.

Palavras-chave: Ensino de História. Testemunho. Memória. História oral.

ABSTRACT

This study presents an approach on the testimony used as a source in teaching the history of the World War II. Its object of analysis is a project with survivors of the Shoah, developed by the Marc Chagall Institute. Through oral history, memory and testimony, it enabled the development of a didactic sequence that promotes sensitization, human learning and meaningful relation to the traumatic history of the war. The product elaborated by this research constitutes, then, in a material of reference for the teacher to use the panel on Shoah in basic education.

Keywords: History Teaching. Testimony. Memory. Oral History.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os painelistas.....	84
Figura 2 – Painelista apresentando documentos referente a Segunda Guerra Mundial	85
Figura 3 – Alunos durante a apresentação do painel.....	86
Figura 4 – <i>Banner</i> das Lojas B'nai B'rith.....	86
Figura 5 – Alunos em momento de integração com os painelistas.....	87
Figura 6 – Alunos agradecendo a visita na escola.....	88
Figura 7 – Momento das considerações da Professora Dra. Ieda.....	89
Figura 8 – Alunos (visão geral do auditório).....	89
Figura 9 – Momento de integração com os painelistas.....	90
Figura 10 – Integração entre alunos e painelistas.....	91
Figura 11 – Momento de apresentação individual.....	92
Figura 12 – Alunas e painelistas.....	92
Figura 13 – Momento de agradecimentos.....	93
Figura 14 – Uma conversa informal.....	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Você tem conhecimento sobre a Segunda Guerra Mundial?.....	69
Gráfico 2 – Sobre qual parte da guerra tu tens mais conhecimento?.....	69
Gráfico 3 – Você sabe o significado de Holocausto?	71
Gráfico 4 – Que tipo de material você utiliza para obter conhecimento em relação aos processos da guerra?.....	71
Gráfico 5 – O teu conhecimento a respeito da guerra é advindo da escola?	72
Gráfico 6 – Quem são as pessoas envolvidas na guerra?	73
Gráfico 7 – Você conhece as Leis de Nuremberg (1935)?.....	74
Gráfico 8 – O antissemitismo (ódio aos judeus) surge com a Segunda Guerra Mundial?	75
Gráfico 9 – A guerra afetou a estrutura psicológica da população mundial?	76
Gráfico 10 – Pode-se dizer que o conflito foi mais prejudicial para uma pequena parte da população?.....	76
Gráfico 11 – O sentimento de união foi possibilitado levando em consideração as desumanidades ocorridas?	77
Gráfico 12 – As estruturas políticas dos Estados estavam preocupadas com o bem estar das populações envolvidas no conflito?	78
Gráfico 13 – Houve resistência civil sobre as propostas antijudaicas?	78

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O APELO DO PASSADO: A MEMÓRIA COMO HISTÓRIA	17
2.1 O TESTEMUNHO SOBRE A <i>SHOAH</i>	26
2.2 LITERATURA DE TESTEMUNHO	33
2.3 ENSINO DE HISTÓRIA.....	37
2.4 ENSINO DE HISTÓRIA – TESTEMUNHO.....	43
3 O TEMPO PRESENTE, A HISTÓRIA ORAL E O ENSINO DE HISTÓRIA	49
3.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO PROJETO DE APRENDIZAGEM – <i>TESTEMUNHO: O USO DA MEMÓRIA EM ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM</i>	54
3.1.1 Apresentação.....	58
3.1.2 O filme	59
3.1.3 O questionário	61
3.1.4 O painel	62
3.1.5 A análise do painel – Questionário II.....	63
3.2 A VALIDAÇÃO DO PROJETO DE APRENDIZAGEM – <i>TESTEMUNHO: O USO DA MEMÓRIA EM ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM</i>	65
3.2.1 Apresentação do projeto de aprendizagem aos alunos	66
3.2.2 O filme	66
3.2.3 O questionário	68
3.2.4 O painel	79
3.2.5 A análise do painel – Questionário II.....	82
3.3 ALGUNS RELATOS FEITOS PELOS ALUNOS NO QUESTIONÁRIO DE ANÁLISE DO PAINEL E IMAGENS	84
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICES	117
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.....	118
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO II.....	121

1 INTRODUÇÃO

O ensino de História precisa de mudanças que incentivem o educando a apropriar-se da história como forma de ligação entre os processos históricos e a realidade em que estão inseridos. De acordo com Fink (2008, p. 3), “uma das missões educativas centrais da história é precisamente de evidenciar a historicidade do presente”, ou seja, a história precisa fazer sentido ao educando, tem que se aproximar das suas realidades. O testemunho tem relação direta com a sensibilidade, sendo a ponte de ligação entre o educando e a história. Nesse sentido, o aluno é cativado pela narrativa traumática. Neste trabalho, compreendem-se como narrativas traumáticas aquelas referentes aos eventos limites relacionados aos séculos XX e XXI, sendo que a oratória é que o sensibilizará, preenchendo as lacunas deixadas pela história, criando um elo de pertencimento a essa, traduzido na forma de conhecimento apropriado.

Segundo Caimi (2006), a docência é uma atividade complexa e multifacetada, a qual não se aplica respostas de manual, mas, diante das realidades previamente analisadas a partir do material didático, percebe-se que o ensino de História, mesmo após as reformas educacionais, apresentadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), precisa estar ancorado em práticas alternativas que possam propor uma aprendizagem que aproxime o educando aos processos históricos.

O este trabalho propõe uma análise do testemunho como fonte de ensino de História que forneça ao educando uma aproximação e sensibilização em relação àquilo que lhe foi apresentado, possibilitando que as memórias subjetivas das testemunhas, ou seja, dos sujeitos, possam afetar o educando em relação à construção das identidades coletivas, problematizando as lacunas deixadas pela história oficial. Sendo assim, este estudo se ocupa da problemática da utilização do testemunho em sala de aula, buscando analisar as formas de apreensão da história oral testemunhal pelos educandos, bem como a elaboração de estratégias para sua inserção em espaços de aprendizagem. Para isso, utiliza-se a análise e a aplicação do painel *Compromisso Moral e Lições de Solidariedade*.

O uso do testemunho não é uma prática comum em sala de aula, de forma que o uso de uma testemunha ocular, ou seja, aquela que viveu, direta ou

indiretamente, um processo histórico distante no tempo/espaço em relação aos alunos, possibilitará uma alteração metodológica no ensino de História.

Promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal [...] é dizer que o conhecimento escolar tem de estar mais próximo do conhecimento científico [...]. (NOVA, 2009, p. 13).

Com o uso do testemunho, há possibilidades de fazer surgir uma renovação no que tange ao aprendizado sobre a história, já que a intensidade dos relatos adquire formato quando apropriados e transformados em conhecimento histórico. Assim, permitindo ao educando diminuir a distância entre a história e aquilo que lhe fora relatado, criando sua própria experiência a partir de questionamentos que foram relatados.

Conforme Heródoto, o “pai da História” (século V a.C.), a História surgiu com o ato de testemunhar, da indagação e da narração, com uma oratória que se fazia escutar. A narração de uma testemunha que sobreviveu a algum momento, sendo esse traumático ou não, trará consigo a sensibilidade do olhar, a emoção no falar, a energia dos ouvintes se sentirem próximos a história, mesmo que essa narrativa esteja distante da atualidade em que estão inseridos. As memórias e as emoções narradas através do testemunho, bem como a memória que pertence à testemunha, puderam ser apropriadas; agora, pelos ouvintes que a partir delas possam construir suas próprias narrativas e entendimento da história, vista sob o olhar daqueles que um dia foram silenciados.

A estrutura da narrativa realizada pelas testemunhas apresenta uma tradução literária que diminui a distância entre história e memória. “A memória procura um sentido e encadeia-o em outras construções, criam nexos e explicações [...] tem o compromisso com subjetividade” (CYTRYNOWICZ, 2003, p. 137). A respeito das funções do historiador diante aos testemunhos e as possibilidades em relação ao ensino de História, Cytrynowicz (2003) afirma que cabe ao historiador recuperar as memórias e os fragmentos individuais e torná-los compreensíveis.

Pensa-se no testemunho como fonte de ensino devido às lacunas deixadas pela história oficial que são percebidas, previamente, diante do material didático que tende a não dar voz aos “sujeitos da história”. A testemunha é chamada, no ensino da

História, para contar sua narrativa “[...] materializa a importância dada ao conhecimento dos acontecimentos [...] não quer deixar esquecer”. (FINK, 2008, p. 7).

As vozes que foram silenciadas podem ser, a partir do testemunho, apresentadas como uma possibilidade de discussão acerca da importância da memória subjetiva na construção da aprendizagem.

O testemunho como escrita ou como produção oral ambiciona a transmissão, a narração imperfeita, subjetiva, mas fiel e íntegra, sem qualquer laivo de hipocrisia ou falsidade. A verdade aos fatos, que se ambiciona no testemunho não está em seu caráter objetivo, mas na capacidade de dizer o catastrófico rente à própria integridade do dizer, só por isso, tornado próprio. (ENDO, 2008, p. 5).

O testemunho possibilita a uma visão subjetiva da narrativa, que fideliza os acontecimentos narrados, facilitando a compreensão da história.

À medida que vai rememorando os acontecimentos, permite-se aflorar suas indignações que resultam, em última análise, num questionamento existencial acerca da natureza e da relação do ser humano com seus semelhantes. [...] o homem desprovido de consciência crítica cria categorias para diferenciá-lo de outros homens e justificar sua incapacidade de pensar no outro como um ser, e tratando-o como coisa. (LEVY, 2014. p. 94).

O ensino, em um contexto geral, deve voluntariar-se na contribuição para a emergência de alunos mais críticos e sensíveis às atrocidades da humanidade, garantindo que não haja pilares para a sustentação de ideologias que incitam e promovam eventos traumáticos, como foi a *Shoah*, a sensibilização; poderá criar condições de emancipação na aprendizagem na perspectiva do indivíduo “reconhecer a alteridade do outro”, conforme Levy (2014, p. 29).

O projeto *Testemunho: o uso da memória em espaços de aprendizagem*, teve como objeto de análise o painel *Compromisso Moral e Lições de Solidariedade*, promovido pelo Instituto Cultural Judaico Marc Chagall e pelas Lojas da B’nai B’rith do Rio Grande do Sul, que tem por objetivo incentivar e promover discussões sobre direitos humanos e o respeito à diversidade étnica, cultural, religiosa e social.

O Instituto Cultural Judaico Marc Chagall, uma associação sem fins lucrativos, foi criado em Porto Alegre (Rio Grande do Sul, Brasil), em 25 de novembro de 1985, por um grupo de intelectuais e empresários judeus, para suprir a falta de um organismo/associação que divulgasse a cultura judaica de uma forma ampla. A associação tem como objetivos tanto favorecer o reconhecimento da identidade e o desenvolvimento de formas de expressão cultural da comunidade judaica brasileira

quanto difundir a contribuição judaica para a cultura. Ela visa, ainda, estimular a realização de estudos e pesquisas sobre a comunidade judaica do Rio Grande do Sul e do Brasil, no que se referem às suas singularidades sociológicas e culturais, promovendo a preservação e a divulgação deste material documental. Seus princípios norteadores são:

- a) a preservação da memória da coletividade judaica no Rio Grande do Sul (RS);
- b) o registro da sua presença na história deste estado, em especial, a da imigração;
- c) a ênfase da contribuição dos judeus na educação, arte, ciência, esporte, comércio, serviços, indústria, serviço público, e outras;
- d) a promoção do diálogo, propagando as ideias de multiculturalidade, tolerância religiosa e a luta contra o preconceito; e,
- e) a divulgação dos valores éticos do judaísmo.

Criada em 1932, a B'nai B'rith¹ do Brasil, com mais de 80 anos de beneficência, fraternidade e harmonia, desenvolve programas de acordo com o conceito judaico de justiça social, *Tzedaká*, que entende como parte integrante dos direitos humanos todas as ações que favoreçam a inclusão social, tais como cuidar da visão de alunos de periferia sem recursos; ao idoso, o direito ao lazer e a confraternização; e, às crianças, a possibilidade de brincar. Diversas campanhas são promovidas pelos voluntários da B'nai B'rith há mais de trinta anos. Quando necessário, contam com o apoio de profissionais e de empresas.

A ação conta com a participação da professora e historiadora Dra. Ieda Gutfreind, como mediadora, e com três sobreviventes a *Shoah*:

- a) Bernard Kats, judeu, holandês, que foi escondido por famílias holandesas;
- b) Curtis Stanton, judeu, alemão, que em uma de suas falas conta: “*na escola me chamavam de ‘judeu sujo’ e eu não tinha mais amigos*”; esteve no campo de concentração de Aushwitz; e
- c) Johannes Melis, católico, holandês, cujos pais abrigaram, durante a guerra, duas famílias judias, além de pilotos ingleses, canadenses e americanos.

O painel, desenvolvido pelo Instituto Marc Chagall, teve seu início no lançamento do livro “Relato de um Sobrevivente”, de Samuel Shajer, em 2008, pela

¹ Informações obtidas no site da B'nai B'rith (B'NAI B'RITH, 2018).

editora Suliani. Nesse mesmo ano, iniciaram-se as apresentações do painel, que não tinha uma periodicidade regular, sendo variável de acordo com a procura das instituições, sendo elas na maioria, instituições de ensino básico, municipais, estaduais ou particulares, eventualmente, também, são procurados pelas instituições de ensino superior. A procura foi gradativamente aumentando devido às divulgações que ocorriam após as apresentações. Um dos dados mais recentes, fornecidos pela professora Ieda Gutfreind, responsável pelo projeto no Instituto Marc Chagall, refere-se as apresentações do ano de 2017, pois o painel esteve presente em dezessete instituições diferentes.

Para a concretização desse projeto de aprendizagem, havia uma solicitação por parte do Instituto Marc Chagall, que os alunos deveriam ter algum conhecimento prévio, de sala de aula, a respeito da Segunda Guerra Mundial; para isso, elaborou-se e aplicou-se o que chamamos aqui de sequência didática, visando maior compreensão de alguns aspectos que envolve o processo da Segunda Guerra e os campos de extermínio, atendendo ao pedido dos propositores do painel.

Diante disso, evidenciou-se a necessidade de uma estratégia de preparo dos alunos para a acolhida do painel do Instituto Marc Chagall. Desse método, originou-se a ideia da sequência didática. Essa aparece neste estudo, com sua proposta de aplicação, bem como com sua validação. E, ainda, apresentam possíveis ações a serem utilizadas nessas estratégias. Tais estratégias foram utilizadas ao longo de um período de seis meses, não sequencial, no qual seria possível maior aproximação dos alunos com o tema a ser trabalhado. Cada atividade desenvolvida na sequência didática foi apresentada anteriormente aos alunos, que tiveram entendimentos a respeito dos seus objetivos e justificativas, promovendo a curiosidade e a aceitação por parte dos mesmos.

Os estudantes tiveram acesso às narrativas subjetivas, que foram apresentadas numa espécie de palestra, que permitiu um espaço para que os educandos pudessem fazer questionamentos e ponderações. Os sobreviventes, ou seja, aqueles que vivenciaram em algum momento a *Shoah*, tiveram a oportunidade do uso das suas memórias, com o propósito de sensibilizar os alunos, ao dar voz, aos sujeitos, contribuindo para que suas lembranças não sejam esquecidas.

A sequência didática apresentou características que pode conceber uma análise de como pode ser trabalhado o testemunho em sala de aula e que promovesse uma validação referente às atividades desenvolvidas e sobre os testemunhos, ou seja,

a sua percepção, tendo a oportunidade de ouvirem sobre as memórias das testemunhas, além de contribuir para novas metodologias em sala de aula. Foram utilizados os princípios de uma sequência didática defendidos por Guimarães e Giordan (2011), formulada apresentando título, público-alvo, problematização, objetivos gerais e específicos, conteúdos, dinâmica, avaliação e referências bibliográficas. Essas informações encontram-se na proposta e em sua aplicação.

Em vários momentos do texto, apresenta-se parte das anotações do diário de campo, em relação às narrativas dos estudantes e, também, uma seleção dos textos elaborados pelos eles. Por se tratarem de estudantes menores de idade, suas identidades serão mantidas no anonimato, pois não serão necessárias para o entendimento do trabalho desenvolvido em sala de aula.

Em determinados projetos trabalha-se com pessoas que, por algum motivo, precisam de anonimato. Isso ocorre quando, para evitar a identificação pública do colaborador, seja por questão de risco, de necessidade de ocultação de identidade, seja para evitar constrangimento envolvendo terceiros[...] (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 116).

Pensando-se no processo de aprendizagem, o trabalho está dividido em capítulos, que abordam as questões referentes ao testemunho enquanto referencial para o estudo da História e para a produção do conhecimento histórico. O segundo capítulo aborda discussões teóricas a respeito da importância da memória para o ensino de História, bem como de que forma o uso do testemunho dentro da história do tempo presente poderá influenciar na construção da aprendizagem. Segundo Endo (2008), o testemunho tem intenção de apresentar a verdade subjetiva daquele sujeito que, ao testemunhar, torna-se inserido na história.

No terceiro capítulo, o enfoque está direcionado para a prática que insira o testemunho no ensino de História, o projeto *Testemunho: o uso da memória em espaços de aprendizagem*. Utiliza-se uma proposta que analise, os testemunhos referentes aos eventos relacionados à *Shoah*, palavra que em hebraico significa catástrofe, destruição, e é utilizada para substituir a palavra “Holocausto”, que significa “dar-se em sacrifício em nome de outro”, que se desenvolveu durante a Segunda Guerra Mundial. Por meio dessa análise, é proposta uma sequência didática, que aparece validada no encerramento deste capítulo.

Apresentamos, então, a partir de agora, as ideias sobre a aplicação do testemunho nos espaços de aprendizagem.

2 O APELO DO PASSADO: A MEMÓRIA COMO HISTÓRIA

Vive-se um momento da vida pós-moderna², no qual há necessidade de um espaço maior para o sensível, proporcionando condições para que haja um engajamento das sociedades diante das situações oriundas dos processos históricos, despertando o interesse e a curiosidade pela história. “Toda a história é contemporânea, na medida em que o passado é apreendido no presente e responde, portanto, aos seus interesses, o que não só é inevitável, como legítimo” (LE GOFF, 1990, p. 51). A ligação entre a memória e a história é geradora de curiosidade daquele que recebe as informações, o que torna mais fácil a apropriação e a elaboração do conhecimento.

A narrativa da memória tem a capacidade de afetar o outro, de fazê-lo sensibilizar-se. Segundo Le Goff (1990, p. 371), a memória “é a propriedade de conservar certas informações, propriedade que se refere a um conjunto de funções psíquicas que permite o indivíduo atualizar impressões ou informações passadas, ou reinterpretadas como passadas”. A memória individual é a “memória e a tradição vivida, ‘a memória é a vida’, e sua atualização no presente é espontânea e afetiva, múltipla e vulnerável”. (SEIXAS, 2001, p. 45).

Seixas (2001) apresenta uma discussão a respeito da *memória historicizada*³, que, afirmando, dentro dos domínios do privado e do íntimo, ela se transformou em objeto e trama da história. Dentro dessa percepção, ressalta que a memória ‘atravessa’, ‘vence obstáculos’, ‘emerge’, irrompe, pensando, assim, num passado que retorna, sem modificação, de acordo com Seixas (2001), atualizando-o. Dentro desse aspecto, Seixas (2001) acredita que a memória é ativada visando ao controle do passado e, ainda, objetivando reformar o passado em função do presente.

Quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva? Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de “vividos por tabela”, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa

² A pós-modernidade procura deslegitimar o governo da história pela razão. Ela desacelera a história, desinteressa-se pelo futuro, que não pode mais ser produzido com segurança. O sentido universal se decompõe, os sentidos se multiplicam. A grande narração se fragmenta em múltiplas narrações. A grande narração moderna era normativa, moralista, submetia a ação ao dever ser utópico. Na pós-modernidade, o universal se pulveriza em indivíduos, fragmenta-se, a alteridade torna-se um problema histórico mais interessante do que o da identidade universal. (REIS, 2005, p. 42).

³ Segundo Seixas (2001), quando ele aborda a memória historicizada, está relacionando essa como prisioneira da história, transformada em objeto e trama da história, que a memória seria o olhar da história reconstituída

nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. (POLLAK, 1987, p. 2).

O vivido, aquilo que retomamos através da memória, desempenha um papel importante dentro do processo de construção da história individual, por meio do qual o sujeito se apropria dessa memória como se fosse sua. Tal apropriação se torna tão profunda que passa a desacomodar, que causa uma mobilização, surgindo como um ponto de partida às novas abordagens de ensino de História. Ao utilizar a memória no ensino, tem-se uma ruptura do tempo, pois o distanciamento da história será suprido pela proximidade com aquilo que foi narrado, que faz parte do indivíduo ou de determinada sociedade. A memória

[...] é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional. (ROUSSO apud FERREIRA; AMADO, 2006, p. 95).

Rouso (apud FERREIRA; AMADO, 2006) vem demonstrando que a memória tem uma organização pessoal e coletiva. Dessa forma, compreenderemos claramente a força que a memória tem dentro das sociedades. Essa memória pode ser considerada como construída individualmente ou coletivamente, isto é, está diretamente ligada ao sentimento de identidade individual ou coletiva, “[...] quando se trata da memória herdada, podemos, também, dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade”. (POLLAK, 1992, p. 212).

A história individual passará a ser a memória do grupo. Pollak (1992) chamaria de acontecimentos “vividos por tabela”, aqueles vividos por uns e que são apropriados pelo coletivo. É importante, aqui, ressaltar a construção de identidade que, segundo Pollak (1992, p. 2), é um “fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade [...]”.

[...] nesse esquema de constituição de uma entidade social não mais interfere a história, mas a memória. A noção de ressentimento se refere a isso, ruma a lembrança, corresponde, de algum modo, à memória de um sentimento [...] a lembrança, a recordação dos eventos que lavaram às exclusões, aos exílios, às depurações que estão na origem da noção de “minorias diaspóricas” [...] o ressentimento reflete, então os fracassos do procedimento de reconhecimento do grupo. (KOUBI, 2001, p. 529).

A memória coletiva é a história que sendo afetiva, no que tange ao trauma vivido, passa ser a atualização da história no presente. A memória⁴ não pertence somente àquela que viu com os próprios olhos, a testemunha direta, mas segundo Gagnebin (2006), “àquele que consegue ouvir a narração insuportável do outro”, ao identificar-se com essa memória, o “outro” apropria-se como sua, inserindo-se naquele contexto. A memória é pouco utilizada, mas que, sendo uma prática para a aprendizagem, torna-se essencial e positiva, favorecendo a construção de criticidade em relação à história e à aprendizagem significativa.

A memória apresenta rupturas na sua narração, aquilo que não foi dito, são escolhas prévias, decisões pessoais e, em alguns momentos, coletivas, e que direcionam o nosso conhecimento sobre determinado fato. Nesse sentido, percebe-se que aquilo que foi silenciado por escolha, o “não dito”⁵ para Ansart (2001), deve ser considerado no que tange à memória, pois representa uma decisão de se querer esquecer. A tentação do esquecimento está ligada ao fato de que o indivíduo não esquece os acontecimentos dos quais foi vítima, mas esquece-se, ao menos, aferra-se menos, as lembranças dos ressentimentos⁶, a lembrança do trauma, a sensibilidade daquilo que foi sofrido ou que tenha sido visto, e cria um elo de ligação entre indivíduo ou grupo e memória. De acordo com Kostan (2001), quando um grupo, com noção de pertencimento como tal, tem a noção de tratamento injusto ou parcial subordinada a uma hierarquia, o ressentimento é cultivado e acalantado. Para o autor, o ressentimento surge como um estado ou sentimento persistente, ao invés de uma reação ou estímulo.

A memória está sujeita à censura, ao afeto, podendo se manter e se articular.

A memória [...] suscita a questão do esquecimento, do silêncio. Nesse caso, é preciso pensar o esquecimento não como uma “falha” ou como uma seleção involuntária da memória, mas como um mecanismo de consentimento, que produz memórias consideradas mais dignas de serem perenizadas. (LIA, 2003, p. 244).

⁴ Pensa-se a memória não somente em torno dos sofrimentos, das catástrofes, dos genocídios, dos grandes traumas, mas também como os traços que alimentam a identidade individual e coletiva de um determinado grupo.

⁵ Para Pollak (1989), existem lembranças de uns e de outros em zonas de sombras, de silêncios, que para ele são os “não-ditos” e que as fronteiras entre esses “não-ditos” e os silêncios, ou seja, entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável são muito tênue.

⁶ É preciso considerar os rancores, as invejas, os desejos de vingança e os fantasmas da morte, pois são exatamente estes os sentimentos e representações designados pelo termo ressentimento. (ANSART, 2001, p. 15-36).

O esquecimento, voluntário ou não, desperta interesse para aquilo que não foi dito, pois aquilo que se tentou, que seja esquecido ou que foi decido não relatar, por razões diversas, é parte da história e representa a sensibilidade que toda a memória traz.

Considerando que a memória está inserida em uma sociedade, em determinado tempo e espaço, ou seja, desenvolveu-se dentro de aspectos culturais, sociais e políticos, sendo ela individual, pode-se dizer que a memória tem a possibilidade, quando problematizada, de ser apropriada como a memória de toda a comunidade. Pollak (1992, p. 200) destaca que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, “ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória herdada”.

Existem nas lembranças de uns e de outros zonas de sombra, silêncio, “não-ditos”. As fronteiras desses não ditos como o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento [...] moldada pela angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou, ao menos, de se expor a mal-entendidos. (POLLAK, 1989. p. 3-15).

A diferença entre memória e história, levando em consideração que a palavra história vem do grego antigo *historie* [...] *histor* “testemunha”, no sentido de “aquele que vê”, de acordo com Le Goff (1990, p. 17), consiste no fato de que as duas são construções que organizam a experiência do homem no tempo e, como tais, definem sentidos ao agir humano, segundo Fernandes (2012, p. 92). Para história do tempo presente⁷, a memória é relevante para novas leituras e compreensão de eventos que ainda são sensíveis a atualidade. Em seu texto que aborda as questões que envolvem memória e história, Nora (1984) cita que a memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente, enquanto que a história é uma “representação⁸ do passado”. Conforme Chartier (2006, p. 49), “a noção de representação permite vincular as posições e as relações sociais com a maneira como os indivíduos e os grupos se percebem e percebem os demais”, assim, a partir da nova história cultural, a micro história, as subjetividades, não se sustentam se ela não fizer uma relação com

⁷ Período que compreende, segundo Pereira e Mata (2012), os fenômenos históricos transcorridos ao longo do século XX e início do Século XXI, mas ainda, segundo os autores, há uma imprecisão do termo “presente”, é um “ponto-cego”, ou seja, não há um consenso sobre o tempo presente.

⁸ Opta-se, neste trabalho, pelo uso da noção de representação de Roger Chartier, em *História Cultural: entre práticas e representações*. Quando pretendem compreender o funcionamento da sua sociedade ou definir as operações intelectuais que lhes permitem apreender o mundo. (CHARTIER, 2002).

uma história maior. Dessa forma, pensa-se que a memória tem um papel fundamental na construção subjetiva do conhecimento em relação aos processos históricos.

A memória do trauma, aqui relacionado aquele que vivenciou, que sofreu, diretamente ou indiretamente, vem carregada de sensibilidade, transportando o ouvinte para um tempo histórico que não foi vivido por si, inclusive aquele “não dito”, que é a memória silenciada, a memória não revelada, pela percepção da sensibilidade que o trauma causou, nos apropriamos da história, já que esse silêncio representa algo que não se deve dizer, algo que deve ser esquecido ou algo que causa o ressentimento. O sofrimento traumático, o esquecimento voluntário, aquilo que queriam que fosse esquecido, o ressentimento, o sentimento de culpa por estar vivo diante de tantos que não podem mais narrar suas memórias, percebe-se a necessidade de entendermos a narrativa e o dever social para que ela não seja esquecida.

Existe nas lembranças de uns e de outras zonas de sombra, silêncio, não ditos. As fronteiras desses silêncios e não ditos com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento. Essa tipologia de discursos, de silêncios e, também, de alusões e metáforas, é moldada pela angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou, ao menos, de se expor a mal-entendidos. (POLLAK, 1989, p. 3-15).

Para que a memória individual se beneficie da dos outros, não basta que eles apresentem suas vivências. De acordo com Pollak,

[...] é preciso que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possam ser reconstruídas sobre a base comum. (POLLAK, 1989, p. 3-15).

Para o ensino de História, a representação da “história viva”⁹, a emoção da memória sendo ela traumática ou não, trazem à tona a sensibilidade do sujeito inserido no contexto histórico e fará com que esse tenha possibilidades de compreender as relações que foram desenvolvidas diante das barbáries, dentro dos conflitos mundiais ou nacionais; assim, assegurando que essa memória não seja esquecida. As discussões que envolvem a narrativa a partir da memória vivida ou herdada dentro das práticas culturais, e, neste texto, consideram-se as práticas culturais, tais como Barros (2005) as define, não somente as de instâncias oficiais de produção cultural,

⁹ Quando se fala de memória viva, refere-se aos testemunhos dos sobreviventes, que podem ser interpretados de formas múltiplas.

livros, técnicas artísticas ou uma modalidade de ensino, enfatizando os modos de vida dos homens.

Modos como os homens falam e se calam, comem e bebem, sentam-se e andam, conversam ou discutem, solidarizam-se ou hostilizam-se, morrem ou adoecem, tratam seus loucos ou recebem os estrangeiros. (BARROS, 2005, p. 77).

Para que, dessa forma, seja possível inseri-las no contexto escolar.

Podemos, portanto, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou grupo em sua reconstrução em si. (POLLAK, 1992, p. 204).

A narrativa da memória utilizada no ensino da história, levando-se em consideração uma proposta ao uso como fonte, dentro do que Aróstegui (2006, p. 491) designa como fonte¹⁰, isto é, “todo o material, instrumento ou ferramenta, símbolo ou discurso intelectual, que procede da criação humana, através do qual se pode inferir algo acerca de uma determinada situação social no tempo”, não tem a pretensão de compará-la a história oficial e a sua descontinuidade, nem julgá-la pelo certo ou pelo errado, mas apresentar a continuidade do processo histórico, inserir o passado no presente, processos individuais ou coletivos dentro das sociedades de forma global e integral, pretende-se que o educando aproprie-se da memória a partir do sensível, daquilo que possa o afetar, e que, com tal experiência, juntamente com a história oficial, possa construir um aprendizado significativo para si, inserindo-se na história como sujeito histórico.

Acredita-se que, para que haja tal interação do educando com a memória, e para que haja a percepção em relação à ligação entre memória e história, o uso do testemunho é fundamental como prática pedagógica, pois, de acordo com Fink (2008, p. 8), “possibilita a desconstrução do discurso e de suas modalidades de construção”.

Segundo Fernandes (2012, p. 85-96), “a memória conta uma narrativa: o testemunho. O testemunho de uma lembrança que pretende uma ‘autoridade’ sobre a verdade que é narrada”, ou seja, aquilo que testemunho representa é vivido e não tem preocupação com as verdades históricas impostas anteriormente, procurando um elo com o presente; assim, “a ação da lembrança age como um fio que costura o ontem

¹⁰ Sobre critérios e classificação de fontes (ARÓSTEGUI, 2006).

ao hoje, tornando tudo parte de uma só coisa” (FERNANDES, 2012, p. 87). A singularidade expressada na lembrança, a partir das múltiplas formas de testemunhos, dá voz ao silêncio, sendo esse voluntário ou involuntário e as experiências individuais ou coletivas. Assim, como nos demonstra Fernandes:

O exercício da lembrança, que tradicionalmente chamamos memória, lança nossos olhos e nossos afetos ao passado em um esforço de arrastão, trazendo para o presente o passado como se vivo fosse, como se, por um passe de mágica, passado e presente estivessem reunidos e se transformassem em um único elemento. (FERNANDES, 2012, p. 87).

Pode-se identificar o grau de importância do testemunho em determinada sociedade e a representação dele para a construção de uma identidade individual. O testemunho é a história individual que passará a ser a memória do grupo. É a história revivida, a memória coletiva que, sendo afetiva, no que tange o trauma vivido, passa ser a atualização da história no presente.

O conceito de testemunho tornou-se uma peça central na teoria literária nas últimas décadas devido à sua capacidade de responder às novas questões (postas também pelos estudos pós-coloniais) de se pensar um espaço para a escuta (e leitura) da voz (e escritura) daqueles que antes não tinham direito a ela. Daí, também, este conceito ter um papel central nos estudos de literaturas de minorias. Pode-se, de resto, estabelecer uma relação de proximidade entre este conceito e o de “minorização”, desenvolvido nos Estudos Culturais (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 1).

A testemunha não é somente aquela que viu com os próprios olhos, a testemunha direta, “mas aquele que consegue ouvir a narração insuportável do outro”. (GAGNEBIN, 2006, p. 93). De acordo com Lia (2003), as falhas nos depoimentos e no silêncio podem contribuir para o entendimento da sensibilidade desse grupo, aproximando-nos da sensibilidade do passado traumático.

[...] o narrador e o historiador deveriam transmitir o que a tradição, oficial ou dominante, justamente não recorda [...] a rememoração implica uma certa ascese da atividade historiadora, que, em vez de repetir aquilo de que se lembra, abre-se aos brancos, aos buracos, ao esquecido e ao recalcado, para dizer [...] aquilo que ainda não teve direito nem à lembrança nem às palavras. A rememoração também significa uma atenção precisa ao presente, pois não se trata somente de não esquecer o passado, mas também de agir sobre o presente. A finalidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente. (GAGNEBIN, 2006, p. 90-91).

Seligmann-Silva (2008) aborda a questão do testemunho, que, em latim, utiliza-se de duas palavras *testis* e *superstes*, sendo que a primeira indica depoimento de um terceiro e a segunda a pessoa que atravessou uma aprovação, aquele que se

chama sobrevivente. De acordo com Seligmann-Silva (2008, p. 380), o “conceito de mártir está próximo a esse significado do sobrevivente – *martyros*, em grego, significa testemunha”. Considerando que o “sobrevivente é aquele que passou por um ‘evento’ e viu a morte de perto” (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 380), seu relato mobiliza o ouvinte ou leitor. Por exemplo, um trecho do Diário de Anne Frank (FRANK, 2015, p. 19): “espero poder contar tudo a você, como nunca pude contar a ninguém, e espero que você seja grande fonte de conforto e ajuda. – Anne Frank, 12 de junho de 1942”, torna-se imprescindível o não esquecimento.

O discurso testemunhal é analisado neste contexto como tendo a literalização e a fragmentação como as suas características centrais (e apenas à primeira vista incompatíveis). Ele é ainda marcado por uma tensão entre oralidade e escrita. A literalização consiste na incapacidade de traduzir o vivido em imagens ou metáforas. A fragmentação de certo modo, também, literaliza a psique cindida do traumatizado e a apresenta ao leitor. A incapacidade de incorporar em uma cadeia contínua as imagens “vivas”, “exatas” também marca a memória dos traumatizados. A tradução desses “nós de memória” [...] é o objetivo da terapia. O testemunho também é, de certo modo, uma tentativa de reunir os fragmentos do “passado” (que não passa) dando um nexos e um contexto aos mesmos (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 2-3).

Os fragmentos do passado, dos quais Seligmann-Silva (2008) trata, estão relacionados com as questões que envolvem as minorias, a “minorização”, termo que ele utiliza para aproximar a literatura do testemunho, um espaço de escuta, de dar voz àqueles que antes não a tinham. Assim, aqueles que antes eram silenciados poderão ter um espaço de discussão, gerando possibilidades de estudos e inserção na história.

“O testemunho põe em questão as fronteiras entre o literário, o fictício e o descritivo” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 385), dando um sentido de significância em relação aos fatos históricos e aos “personagens”. O testemunho propõe-se não somente a falar a respeito dos grandes eventos da história, a trazer para a reflexão a história local e social dos personagens ausentes. O testemunho, conforme Seligmann-Silva (2003), deve ser compreendido “tanto no sentido jurídico e de testemunho histórico”, levando-se em consideração o sentido de sobreviver, de ter “passado pela morte”, dos limites e do trauma. O trauma, palavra que se origina do grego, quer dizer “ferimento”, surge de um evento, de uma catástrofe, que também se origina do grego, com o sentido de “virada para baixo” (*keta + strophé*). (SELIGMANN-SILVA, 2000, p. 8).

Seligmann-Silva (2008, p. 64-85) analisa questões que giram em torno da “verdade”¹¹ do testemunho, pois esse relato está diretamente relacionado às experiências posteriores aos fatos vividos; isso significa uma influência indireta sobre esse testemunho. “É igualmente necessário que se leve em consideração aos testemunhos daqueles que, mesmo não tenham sofrido diretamente, o trauma, mas que evidenciaram e testemunharam as situações de outrem” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 65), por situações limites, sendo subjugado e perseguido por outros quer testemunhar, quer sensibilizar para o fato ocorrido, ganhar empatia, conseguindo desarmar qualquer possibilidade de incredulidade de sua narrativa.

“Não há testemunho sem experiência, mas tampouco há experiência sem narração” (SARLO, 2007, p. 24). A narrativa tem importância fundamental no testemunho, já que ela vem carregada de historicidade. Não se pode deixar de citar que história e memória são diferentes e entre as duas há relações claras, o saber histórico. A história é o reconhecimento do passado e a memória a representação do passado. Nas palavras de Chartier (2006, p. 22), a memória “é inseparável do testemunho, que dá acesso à história que nunca foram recordações de ninguém”.

Seligmann-Silva (2003) afirma que o tema testemunho tem gerado muitos estudos em várias áreas do conhecimento, como a teologia, com a revelação da fé; a psicologia social, com a história de vida e de comunidades; a psicologia, que aborda as questões do trauma; a filosofia, que tem gerado estudos em relação aos atos de linguagem testemunhais; a literatura, que os estudos giram em torno da relação entre a ficção e o factual, gerando indagações a respeito das questões sensíveis e possibilitando uma maior compreensão da história.

A partir desses estudos sobre o testemunho, a narração, principalmente no que tange ao testemunho traumático daqueles que vivenciaram uma catástrofe, que viveram momentos limites, tem-se exemplos, como as ditaduras militares no Brasil e na América Latina e a *Shoah*¹², como um evento que tomou proporções mundiais, gerando traumas não somente nos sobreviventes, mas em toda a humanidade.

¹¹ A preocupação da verdade está relacionada com a verdade narrada pelo sobrevivente, com a memória deste e não uma verdade que queira confrontar-se com a história, tentando, de certa forma, substituí-la.

¹² Opta-se pela utilização do termo *Shoah*, que em hebraico tem como significado catástrofe, destruição, aniquilamento. O termo Holocausto não deveria ser usado, devido à conotação de sacrifício, como se os judeus tivessem se sacrificado em nome de alguma coisa. Nada mais equivocado do que dar qualquer sentido religioso ao genocídio praticado pelos nazistas. (HAISK, 2014).

Pensa-se que, como forma de se evitar novos eventos desta natureza, o testemunho, a narração do sofrimento, do que nem sempre pode ser compreendido será útil como forma de, já que, segundo Hartmann (2000, p. 207-232), “a memória é a via régia do inenarrável, é ela que permite, enfim, a entrada do ‘real’ nas palavras [...]”.

Para Seligmann-Silva (2008), narrativa do testemunho, em relação à *Shoah*, permite que o sobrevivente inicie seu “religamento” com o mundo, de reconstrução. “A memória do trauma é sempre uma busca de compromisso entre o trabalho de memória individual e outro construído pela sociedade”. Nesse sentido, através da memória, das lembranças, não são lhes permitidas cair no esquecimento, fortalecendo o compromisso com a memória coletiva, de não se deixar esquecer aquele que não mais pode estar ali para narrar suas memórias.

2.1 O TESTEMUNHO SOBRE A SHOAH

A identidade¹³ de um grupo está relacionada à permanência das memórias, daquilo que foi vivido e que afetou os membros do grupo e, também, está relacionada aos momentos vividos pelos judeus diante da *Shoah*, que atingiu, de forma direta ou indireta, toda a sociedade judaica. A “memória herdada” (POLLAK, 1992, p. 200) pela comunidade judaica, ganha notoriedade com o advento da Segunda Guerra Mundial e os eventos da *Shoah*, que geraram trauma e tornaram a narrativa histórica, em relação ao evento, sensível. A memória tornou-se elemento fundamental para a fé, através do pacto com Deus, a partir dos eventos traumáticos, como os da *Shoah*, a memória dos judeus, os testemunhos daquilo que foi visto e vivido, tornam-se imperativos na construção da identidade coletiva judaica.

Mesmo diante dos testemunhos que sensibilizam, que trazem à tona a sua experiência de trauma ou não, alguns sobreviventes da *Shoah* dizem que “haveria uma impossibilidade intransponível de transmitir”, de fazer compreender a experiência das vítimas. Tal compreensão não é necessária, considerando-se o que Pesavento (2006, p. 38) infere a respeito do testemunho, como citado anteriormente, que este tem a intenção de informar, explicar e salvar a memória. “Entre a memória e a história parece haver em certos momentos, uma impossibilidade de comunicação”

¹³ Conforme o Dicionário de Conceitos Históricos, identidade e memória estão indissociavelmente ligadas, pois sem recordar o passado não é possível saber quem somos. Nossa identidade surge quando evocamos uma série de lembranças. Isso serve tanto para o indivíduo, quanto para os grupos sociais. (SILVA; SILVA, 2006).

(CYTRYNOWICZ, 2003, p. 132-133), e é justamente nessa impossibilidade que o testemunho e a “lembrança agem como um fio que costura o ontem ao hoje, tornando tudo parte de uma coisa só”. (FERNANDES, 2012, p. 81-95).

A memória e o testemunho dos sobreviventes negam o acesso do historiador a uma aproximação, a uma compreensão, do nazismo e do Holocausto. Entre memória e história parece haver, em certos momentos, uma impossibilidade de comunicação [...] o ofício do historiador é muitas vezes diminuído como uma tentativa racional e banal, quase inútil, de compreensão de uma experiência que estaria além das fronteiras da compreensão, restando, portanto, apenas a esfera da narrativa descritiva e do conhecimento factual. (CYTRYNOWICZ, 2003, p. 132).

Busca-se, no contato da narrativa da testemunha com o “outro”, não confrontar a memória com a história, mas fazer uma ligação dessa narrativa com a história oficial, historicizando as narrativas dos sobreviventes, procurando-se, dessa forma, a sensibilidade da história, aquilo que outrora não foi dito ou que, muitas vezes, foi silenciado, negligenciado e esquecido pela história. O testemunho em relação à *Shoah* tem a necessidade de preservar e não “deixar esquecer, de fechar as feridas, restaurar as ruínas, silenciar as dores, apaziguar os conflitos”. (CYTRYNOWICZ, 2003, p. 135).

Pensa-se, aqui, no testemunho individual, nos judeus¹⁴, que vivenciaram direta ou indiretamente o evento traumático, mas defende-se que essa memória, mesmo que individual, passa a pertencer ao grupo como identidade e se torna a memória coletiva, “a necessidade de contar ‘aos outros’, de tornar ‘os outros’ participantes, alcançou entre nós, antes e depois da libertação, caráter de impulso imediato e violento, até o ponto de competir com outras necessidades elementares”. (LEVI, 1988, p. 8).

O testemunho como memória coletiva precisa ser “considerado não somente como um produto mas, também, como um processo humanizador e transitivo [...] e a arte, atua sobre o passado resgatando o individual com rosto e nome próprio, tocando o presente”. (HARTMANN, 2000, p. 207-232). A narrativa construída pela testemunha, sendo ela parte ficcional, remete o ouvinte à história, não com a intenção da busca pela “verdade”, mas, na tentativa de se fazer ouvir, de continuar a viver e tentar contar qualquer possibilidade de algum outro evento, similar, catastrófico, que possa gerar novos traumas para a humanidade.

¹⁴ A memória judaica foi essencialmente preservada pela transmissão oral e pela tradição como um mandamento coletivo. (FERREIRA, 2004, p. 158).

“Todo testemunho é único e insubstituível. Essa singularidade absoluta condiz com a singularidade da sua mensagem” (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 72), os eventos que englobam a *Shoah* podem ser apresentados em imagens, filmagens, depoimentos, entre outros, e são demonstrados sob o olhar do executante, “não podemos permitir que somente as imagens feitas pelos executores habitem a memória” (HARTMANN, 2000, p. 207-232). A memória da testemunha com sua singularidade remete ao olhar dos “outros”, aqueles que registravam os momentos que viriam a ser conhecidos a partir da história, “a narração da experiência está unida ao corpo e à voz, a uma presença real do sujeito na cena do passado” (SARLO, 2007, p. 24). O testemunho preservará aquilo que outrora quisera, ou seja, aquilo que deveria ser considerado importante e relevante para a história e sob tutela de orientação a partir de um Estado, que fosse esquecido.

Em seu livro *É isto um homem?*, Levi (1988) demonstra que a intenção do testemunho é de contar “aos outros”, de tornar os “outros” participantes, tem a intenção, também, de libertação interior.

O narrador deve muito apanhar, os elementos históricos, tudo aquilo que é deixado de lado como algo que não tem significação, algo que parece não ter nem importância nem sentido, algo com o que a história oficial não sabia o que fazer. Esses elementos históricos são o sofrimento, sofrimento indizível que a Segunda Guerra devia levar ao cume nos campos de concentração e aquilo que não tem, aqueles que não tem nomes, o anônimo, aquilo que não deixa nenhum rastro, aquilo que foi tão bem apagado que mesmo a memória de sua existência não subsiste [...] o narrador e o historiador deveriam transmitir o que a tradição, oficial e dominante, justamente não recorda. (GAGNEBIN, 2006, p. 90).

Os relatos referentes às atrocidades¹⁵ ocorridas durante a Segunda Guerra permitem uma análise profunda do papel da memória e do testemunho para o entendimento das sociedades, o quão difícil é descrever em narrativas aquilo que não pode ser descrito, fazer entender e aceitar que tais eventos foram desenvolvidos pelo homem para o homem.

“O sujeito não só tem experiências como pode comunicá-las, construir seu sentido e, ao fazê-lo, afirmar-se como sujeito” (SARLO, 2007, p. 46). Cytrynowicz (2003) fala de uma espécie de solidão encarada pelos sobreviventes, mas que essa “memória traumática”, “tenta se dizer, narrativas e literatura de testemunho que se tornam um gênero tristemente recorrente do século XX em particular, mas não

¹⁵ O isolamento, as perseguições físicas e psicológicas, o preconceito, os assassinatos, os campos de concentração e extermínio, e tantas outras.

somente no contexto da *Shoah*” (GAGNEBIN, 2006, p. 91-112), é um registro único seguro e confiável. Mesmo diante de todas as referências bibliográficas, não há um consolo e, partindo dessa análise, pode-se inferir que o relato, o testemunho, sendo uma forma do mundo conhecer, de fato, a angústia e o sofrimento diante da barbárie, mesmo que se esteja falando de momentos considerados inarráveis, como o sofrimento e o sentimento de impotência diante da barbárie. A experiência da testemunha poderá ser assimilada e apropriada pelo ouvinte, o relato da história sensível causará sensibilidade àqueles que se apropriarem dessa narrativa, mesmo diante daquilo que não se quer dizer, o silêncio voluntário ou involuntário, remete à memória do ressentimento¹⁶, daquilo que deve ser esquecido ou daquilo que se quer esquecer.

Gagnebin (2006, p. 91) traz uma discussão acerca da rememoração, citando a ligação que há com o presente, “pois não se trata somente de esquecer o passado, mas também de agir sobre o presente”. Essa rememoração tem ligação direta com o tempo presente e está sujeito as interferências. Com o testemunho, mesmo com aquele “não-dito”, tenta-se estabelecer uma ligação entre o passado traumático com o presente, diminuindo a distância entre o testemunho relatado e o presente. É necessário que haja cuidado para não cair no “abuso da memória”, como cita Gagnebin (2006): o testemunho deve apresentar uma linguagem tranquila para que essa história seja retomada e apropriada, desenvolvendo uma relação entre memória e história.

[...] os historiadores passaram a se interessar por novos temas e se valer de fontes até então intocadas. A história do cotidiano, das crianças, dos trabalhadores urbanos e rurais substituiu a lista dos grandes nomes e feitos. Os acontecimentos do dia a dia, a existência das pessoas comuns, seus hábitos, valores, crenças e modos de vida [...]. (LUCA, 1996, p. 3).

Não se objetiva, aqui, tratar de questões apenas vitimando os judeus, mas apropriar-se do testemunho para compreensão da cultura judaica. “As comunidades judaicas, através do exercício de memória, cimentam sua identidade coletiva [...] fortalecendo o sentimento de unidade”. (GUTFREIND, 2001, p. 27-38). Pondera-se sobre a importância da memória para a comunidade judaica, compreendendo a

¹⁶ Ansart (2001) nos propõe uma ideia acerca do ressentimento afirmando que esse seria resultado longínquo de um conflito, de uma ação conduzida no início da nossa era, pela religião judaico-cristã contra os guerreiros aristocratas, que possuíam o privilégio de poder exprimir livremente e realizar sua vontade de poder no exercício da dominação.

necessidade de considerá-la como formação do eu e a formação da personalidade. Dessa forma, os sujeitos buscam retirar a integração da agressividade, de acordo com Ansart (2001), do sofrimento pelas agressões para, dentro do coletivo, gerar o orgulho pessoal e coletivo fortalecendo a identidade do grupo.

O testemunho sobre a *Shoah* busca, na estética¹⁷, desconstruir a historiografia tradicional ao incorporar elementos antes reservados à ficção (SELIGMANN-SILVA, 2001, p. 57). Tal leitura tenta vincular o passado ao presente, mantendo-o vivo. Segundo Hermann (2006, p. 32-34), na medida em que a “experiência estética enfatiza uma multiplicidade de dimensões do estranho, que nos retira da conformidade com o familiar abrindo espaço para uma alteridade antes desconhecida”, causando o estranhamento, o que a autora chama de “conhecimento sensorial”, um conhecimento pela sensibilidade, aquilo que fará o outro mudar, que causará estranheza. “A estética se apresenta como uma possibilidade de lidar com a pluralidade do mundo contemporâneo”. (HERMANN, 2006, p. 32-34).

No que diz respeito ao outro, a narrativa dá testemunha sobre os eventos da Segunda Guerra, no que diz respeito à *Shoah*, está longe de querer confrontar a história; pelo contrário, a memória da testemunha quer “apresentar, expor o passado, seus fragmentos, ruínas e cicatrizes” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 57). No início do século XX, os registros da memória começam a ganhar notoriedade, após os eventos catastróficos, como a *Shoah*, ligados à Segunda Guerra, tais registros da memória, de acordo com Seligmann-Silva (2003, p. 65), “é fragmentário, calcado na experiência individual e da comunidade, no apego a locais simbólicos e não tem como meta a tradução integral do passado”.

Não se pode deixar de falar da importância que a memória tem para o povo judaico para além dos eventos da *Shoah*, lembrar é uma forma de perpetuação da memória dos acontecimentos constitutivos e fundamentais para a formação desse grupo, conforme Ferreira (1998). Para a autora, o tempo histórico na narração dos acontecimentos é destruído e a memória ganha sentido para as gerações futuras.

¹⁷ Conforme Hermann (2006), a estética, a partir do momento de modernidade, começa uma busca pelo sentimento subjetivo do gosto e configura-se como uma despedida da doutrina objetiva do “belo”. A estética sai do confinamento sobre o que é arte, belo, sublime para adentrar no cotidiano, situando-se no âmbito das novas discussões da filosofia e das ciências humanas, em que estão presentes temas como a percepção e sensibilidade, mito e arte. Estabelecendo uma reação de reabilitação do sensível e do não conceitual. A estética agora é interpretada como uma “desdiferenciação”, ou seja, aquilo que vai me fazer mudar, que causará o estranhamento.

A memória judaica foi essencialmente preservada pela transmissão oral e pela tradição como um mandamento coletivo [...] o conteúdo da memória judaica foi primeiramente a saga coletiva, tal como registrada na fonte bíblica e posteriormente, em coletividade, os rituais rememorando esses acontecimentos. O significado central do passado bíblico é o pacto, o pacto da memória, [...] a memória judaica é essencialmente um reconhecimento de Deus, do pacto e de sua revelação através da Torá, memória fundadora da identidade coletiva. (FERREIRA, 1998, p. 158).

O testemunho é a preservação da memória da *Shoah*, “a memória da barbárie tem, portanto, também este momento iluminista: preservar contra o negacionismo”¹⁸ (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 72). Acredita-se que o “negacionismo” citado pelo autor tem uma relação muito estreita com o esquecimento, poder-se-ia falar que as sociedades tendem a esquecer eventos, com tamanha facilidade, como se tivessem esquecido eventos que não tem relação direta com o seu grupo ou que possam causar qualquer tipo de bloqueio emocional, como é o caso dos traumas individuais e coletivos.

A *Shoah* foi um evento sem precedentes na história; não há nada anterior e posterior a ela que possa ajudar na compreensão dos fatos. Cytrynowicz (2003, p. 127) diz que “existe na memória um presente sem codificação, sem atualização possível do conhecimento e da experiência [...] parece não haver nem passado nem futuro [...]”. O testemunho se apresenta significativamente como forma de expor as memórias dos sobreviventes, de relatarem o sofrimento, os momentos traumáticos aos quais estiveram expostos. Apresentar aos ouvintes as barbáries que testemunharam e que lhes são sensíveis e, ao mesmo tempo, silenciadas involuntariamente ou voluntariamente, constituindo-se uma memória individual que poderá tornar-se coletiva, esta, entrelaçada com a memória dos judeus.

Exílio e memória constituem, assim, as duas experiências fundamentais da vida judaica. A memória no judaísmo não significaria, porém, uma exaltação de um passado exemplar ou a recordação predatória, como querem alguns. A dupla marca, do exílio e da memória, faz com que haja a presença de algum traço, da ordem do impostergável, que migra do corpo da testemunha para o texto-inquérito [...] Como uma expressão do frágil, daquilo que se pode perder, trata-se de um exercício de rememoração que salva, no presente, aquilo que por si só já deveria garantir a sua permanência na recordação dos

¹⁸ As teses negacionistas surgem duvidando, inclusive, do extermínio do povo judeu. Essas vozes surgem, geralmente, em círculos minoritários de extrema direita, pseudocientíficos, que se revelam sob o eufemismo de “revisão histórica”. Esses grupos acabam gerando um intenso debate sobre a verdade na representação histórica da *Shoah*. Negar ou impugnar qualquer relação entre os fatos históricos e seus elementos constitutivos criam uma disparidade na valoração da verdade. Em outras palavras, é verdade que Hitler matou seis milhões de judeus na Europa, mas também é verdade que Stalin eliminou treze milhões de inimigos do regime comunista russo. (FAINGOLD, 2009, p. 1-10).

homens. A memória judaica se relaciona, pois, com aquilo que está ameaçado, com o que permanece em estado de intempérie e com o que a história dos vencedores, deixa no esquecimento. (NASCIMENTO, 2011, p. 89-103).

No que se refere à *Shoah*, a memória judaica tem se mantido persistente, fazendo a ligação entre a história e a testemunha, sendo que essa última está inserida num tempo que já não é mais aquele tempo vivido na guerra, mas que, de certa forma, acaba por disponibilizar um espaço à história silenciada, assim como credibilidade a essa, que até então não era designada como oficial.

As pequenas narrativas que dão dimensão ao testemunho, sendo elas fragmentadas, vão se encaixando como que em um “quebra-cabeças”, formando um grande relato que, mesmo em meio às possibilidades de incredibilidade, vão fazendo o que Nascimento (2008) chamaria de a “arqueologia do sofrimento”, ou seja, tentar construir relatos que possam ajudar aliviar o peso carregado pelo narrador. Os eventos que envolveram a *Shoah* estão a cada dia mais distantes do tempo atual e tais narrativas que envolvem o trauma, o que foi vivido e o que possa sensibilizar o ouvinte ou o leitor, caracterizar-se-á com o estabelecimento de compreensão da história, constituindo uma ligação entre história e memória. Portanto, há uma luta para se evitar a “des-memória”, isto é, contra a ameaça de esquecimentos.

Os sobreviventes estão envelhecendo e o testemunho daqueles que viveram, viram ou ouviram a catástrofe está se perdendo com eles, mas as perguntas continuam a ser feitas. A ameaça do esquecimento surge, sobretudo, se se fizer da memória um peso morto, uma visita melancólica e ritualizada a um museu onde se guardam os restos de uma cultura ou de um tempo desaparecido. (NASCIMENTO, 2011, p. 8).

A necessidade de se narrar o testemunho está relacionada com o dever da memória que os judeus têm principalmente, em relação ao evento da *Shoah*; contudo, a narração da testemunha não conseguirá demonstrar aquilo que foi vivido, pois

[...] a tarefa do narrador é árdua e ambígua. O confronto constante com a memória da catástrofe, a ferida aberta, envolve tanto a resistência quanto a superação. A irrepresentabilidade da *Shoah* é um ocaso da linguagem diante desse real que se apresenta como insuportável. (NASCIMENTO, 2011, p. 94).

Trazer à tona a memória é tentar reconstruir, através das cinzas, aquilo que fora perdido diante da catástrofe.

Primo Levi tinha a necessidade de falar porque teve a sorte de sobreviver, mas, muitas vezes, o seu relato era pontuado de silêncios, decorrentes da impossibilidade de verbalizar o ocorrido. O silêncio e a solidão estavam dentro de suas memórias. Mas sabendo da importância de seu testemunho, tem a consciência de narrar, de testemunhar por aqueles que não puderam, não conseguiram. Neste sentido, o conceito de testemunho por delegação é de fundamental importância para a compreensão de sua obra, pois quem viveu a experiência dos campos de extermínio até o fim, não pode dar seu testemunho. (VALLE, 2011, p. 6).

A respeito disso, pode-se pensar nas considerações feitas por Valle (2011), que faz uma análise referente às verdadeiras testemunhas dos campos de extermínio: aqueles que não sobreviveram para apresentar sua narração de testemunho. Percebe-se, assim, que algumas pessoas tiveram maiores possibilidades de sobrevivência, isto é, que foram favorecidos¹⁹, de alguma forma, nos campos e que as verdadeiras testemunhas dos campos de extermínio não sobreviveram para narrarem sua história.

2.2 LITERATURA DE TESTEMUNHO

Considerada um evento que, de certa forma, atingiu, direta ou indiretamente o mundo, a *Shoah* consegue, ainda hoje, através da memória dos testemunhos, ter grande repercussão a nível mundial. Ainda, existem algumas testemunhas oculares e, conseqüentemente, muitos testemunhos, ou seja, narrativas em forma de documentários, livros, diários, filmes, entre outros, que geram discussões em torno da importância dos testemunhos na escrita da história. “A literalidade da situação traumática traz consigo a sensação de singularidade absoluta” (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 72). Ainda, conforme Seligmann-Silva (2008, p. 69), “a literalização consiste na incapacidade de traduzir o vivido em imagens ou metáforas”.

A literatura de testemunho que, segundo Seligmann-Silva (2003), consiste em uma nova abordagem da produção literária e artística, também deve ser considerada uma manifestação contrária ao esquecimento. Nora (1993, p. 7-22) apresenta que a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto “[...] a

¹⁹ [...] aqueles que testemunharam foram apenas os que justamente conseguiram se manter a uma certa distância do evento, não foram totalmente levados por ele como o que ocorreu antes de mais nada com a maioria dos que passaram pelos campos e morreram. [...] Os que ocuparam algum local na hierarquia do campo, quer por conta de suas relações políticas ou por causa de seu conhecimento técnico (o caso do próprio químico Levi), estes puderam testemunhar, mesmo que não de forma integral, já que a distância deles também implicou uma visão atenuada dos fatos. (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 69).

memória é um absoluto e a história é o relativo. O que se pode perceber que a arte deve auxiliar os homens a lembrar do que as gerações passadas foram capazes para, dessa maneira, poderem efetivamente evitar que a catástrofe possa ainda eclodir”. (FRANCO, 2003, p. 356).

Vê-se, no testemunho dos sobreviventes, não apenas de forma oral, mas todas as possíveis formas de testemunhos, como diários, cartas, documentários, narrativas, filmes e as múltiplas formas, das quais falaremos adiante, uma possibilidade de ensino de História, que possa atingir os educandos através da aproximação desses com o tempo histórico da Segunda Guerra Mundial.

Para além disso, o estudo do testemunho articula estética e ética como campos indissociáveis de pensamento. O problema do valor do texto, da relevância da escrita, não se insere em um campo de autonomia da arte, mas é lançado no âmbito abrangente da discussão de direitos civis, em que a escrita é vista como enunciação posicionada em um campo social marcado por conflitos, em que a imagem da alteridade pode ser constantemente colocada em questão. (HERMANN, 2001, p. 1-12).

A literatura de testemunho vai se relacionar com o mundo extraliterário; irá se posicionar diante dos eventos catastróficos, principalmente, mas não somente no que diz respeito a esses. Na narrativa testemunhal, não há um posicionamento ideológico, tampouco segue as normas da historiografia canônica. De acordo com Ginzburg (2008, p. 6), “a voz testemunhal não se refere a uma generalidade universalizante, mas a uma posição específica”, principalmente em relação aos eventos traumáticos.

O estudo do testemunho exige uma concepção da linguagem como campo associado ao trauma. A escrita não é aqui lugar dedicado ao ócio ou ao comportamento lúdico, mas ao contato com o sofrimento e seus fundamentos, por mais que sejam, muitas vezes obscuros e repugnantes. O século XX se estabeleceu como tempo propício para testemunho, em virtude da enorme presença das guerras e dos genocídios. Para o sujeito da enunciação do testemunho, entre o impacto da catástrofe e os recursos expressivos, pode haver um abismo intransponível, de modo que toda formulação pode ser imprecisa ou insuficiente. A constituição de uma tendência de produção de escrita pautada na exclusão é fato que exige reflexão de teóricos da literatura. Isso é particularmente ostensivo, quando o objeto estabelece desafios em escala histórica. Com o testemunho, é elaborada uma perspectiva para a compreensão do passado a partir dos excluídos. (GINZBURG, 2008, p. 3).

O testemunho traz a possibilidade de a história ser contada por vozes antes negligenciadas, por vozes dos excluídos, daqueles que ficaram à margem da história oficial. De acordo com Seligmann-Silva (2003, p. 46), “a base do testemunho consiste em uma ambiguidade: por um lado, a necessidade de narrar o que foi vivido e, por

outro, a percepção de que a linguagem é insuficiente para dar conta do que ocorreu”. Na narrativa desses testemunhos, não há uma preocupação com os fatos estabelecidos como históricos, há uma singularidade que transforma o discurso livre, há também a necessidade de que se tem de narrar aquilo que ficou obscuro na história. “A memória do testemunho desconstrói a história oficial e a presença do estético pode cumprir um papel ético”. (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 57).

O testemunho é necessário, nesse sentido, em contextos políticos e sociais em que a violência histórica foi muito forte, desempenhando papel decisivo na constituição das instituições. Nesses contextos, as diferenças de perspectiva entre os setores em conflito implicam em diferenças formais e temáticas nas concepções de escrita e em seus recursos institucionais de legitimação. Estudar o testemunho significa assumir que aos excluídos cabe falar e, além disso, definir seus próprios modos. (GINZBURG, 2008, p. 5).

A literatura de testemunho tem como incumbência lembrar a tragédia, relatar os fatos nos quais a testemunha esteve, direta ou indiretamente, envolvida. Tal ato de narração, conforme Franco (2003, p. 364), “envolve o enfiamento, envolve o sofrimento experimentado”. Assim, a narração cativa pelo discurso, pela retórica utilizada, pelos detalhes à determinados eventos, gerando um sentido de aproximação entre narrador e aquele que lê/ouve.

Enquanto a história dos vencedores limita-se a olhar para um só lado, o próprio, a história dos vencidos deve levar em consideração, para compreender o que se passou, os dois lados. Uma história das testemunhas ou das vítimas estará em condições de reconhecer essa exigência. (HARTOG, 2003, p. 208).

A literatura de testemunho pensada de forma conceitual revela que há uma polaridade, pois segundo Salgueiro,

Literatura é o oposto de testemunho e vice-versa [...] as considerações acerca desse tema envolvem questões de gênero, de valor, de saberes, que tencionam os limites entre estética e ética, entre verdade e ficção, entre realidade e representação. (SALGUEIRO, 2012, p. 291).

Salgueiro (2012), ainda, defende que a literatura de testemunho tem seu início a partir dos testemunhos da *Shoah*, relacionada às narrativas dos sobreviventes, durante a Segunda Guerra Mundial.

As narrativas testemunhais apresentam características que podem gerar algumas reflexões acerca da importância que a literatura de testemunho pode representar para a história. Salgueiro (2012) relata algumas dessas características: o

testemunho tem, normalmente, um “registro em primeira pessoa”, mas não necessariamente presente “um compromisso com a sinceridade do relato”, lembrando que o compromisso relaciona-se com a memória da testemunha e não um compromisso com os fatos, já que não apresenta relação direta com história oficial, “a vontade de resistência”, em manter a memória para que os eventos traumáticos não caiam no esquecimento e com a lembrança viva tais eventos não tornem a acontecer, “a apresentação de um evento coletivo”, o sentimento de identidade e dever de memória (POLLAK, 1992, p. 200-212), “o sentimento de culpa por ter sobrevivido”, surge assim, um dever de narração, em memória dos que não sobreviveram a barbárie, “a impossibilidade [...] de reapresentação do vivido/sofrido é tema contínuo dos testemunhos”, a narrativa do testemunho traumático, mesmo que sensibilize quem o escute, não consegue narrar o “real” vivido.

Pensa-se na escrita da história a partir do testemunho, dessa memória fragmentada, cheia de detalhes, daqueles que foram, outrora esquecidos pela história, isto é, pensa-se na escrita da história a partir da sensibilidade daquilo que penetrou de forma tão brutal nos sobreviventes. O testemunho não tem preocupação com a “verdade”, preocupa-se em sensibilizar o ouvinte, que, dessa forma, apropria-se e aproxima-se ao tempo histórico, percebendo que o testemunho tem relação com a história social em que está inserido. A literatura do testemunho conta uma narrativa de hesitação empolgante, assegurando a quem a recebe uma reflexão e construção empreendida na memória.

Os textos literários de forte teor testemunhal que abordam as grandes catástrofes predominantemente do século XX – como as guerras mundiais, as experiências nos campos de concentração e a violência de Estado durante as ditaduras civil-militares na América Latina – compõem o que se convencionou chamar de literatura de testemunho. (BORGES, 2010, p. 12).

As discussões que envolvem a literatura do testemunho e a história devem observar as necessidades do mundo pós-moderno no que se relaciona a escrita da história. Pondera-se sobre a necessidade de novas abordagens no ensino de História, no qual a literatura de testemunho, fazendo uma rememoração, traz à tona a lembrança, com significância ao presente.

O historiador, nessa perspectiva, reconstrói os acontecimentos das histórias vividas, informando aos seus leitores o esquema interpretativo no qual se descortina o passado vivido, demonstrando conjuntamente os seus procedimentos narrativos e os recursos metodológicos e teóricos empregados, dando possibilidade de reconhecer que as novas abordagens e

objetos de estudos utilizados revelam a diversidade de leituras possíveis e, portanto, diversas formas diferentes de escrita, complementares entre si. A crise do marxismo e do estruturalismo, as duas concepções teóricas e metodológicas que foram marcantes na segunda metade do século XX, como paradigmas explicativos dos contextos analisados pelos historiadores e cientistas sociais, fez com que se perdessem as certezas, até então inabaláveis, da escrita da História. A complexidade do conhecimento impôs a busca de novos caminhos para o desenvolvimento da pesquisa histórica [...]. (SANTOS, 2007, p. 1-11).

A partir das novas abordagens²⁰ em relação ao desenvolvimento significativo da aprendizagem, que prima pela autonomia do educando, analisa-se, nos parágrafos seguintes, as percepções a respeito da literatura de testemunho, ou seja, a obra com teor testemunhal, tendo como função trabalhar o subjetivo da história.

2.3 ENSINO DE HISTÓRIA

No Brasil, o ensino de História construiu-se a partir de uma tradição incumbida de solidificação de um Estado Nacional Brasileiro, para estabelecer e fortalecer uma identidade nacional, moralizando a sociedade (ABUD apud GASPARELLO; MAGALHÃES, 2007, p. 108), em detrimento da “inautenticidade” da cultura brasileira de “imitação das ideias e costumes estrangeiros”²¹. Pensava-se na recuperação de uma história, na construção de uma identidade nacional e na autonomia cultural. “A história era o estudo das mudanças e no final do século XIX, era um método científico” (ABUD, 2003, p. 30). Mesmo com reformas educacionais regulamentadas que preveem a formação dos cidadãos, o cidadão político, a constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial da atualidade, conforme Bittencourt (2004). A escola brasileira, ainda hoje, predominantemente, mantém a organização curricular de forma cronológica, o que fica claro na seguinte afirmação:

A história seria a mestra da vida, memorizando e exemplificando, cumprindo função política com formas de governar, chefiar e dirigir cidadãos, além de uma função moral de educar as gerações futuras, a transmissão de sabedoria. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 22).

A história servia, e talvez ainda sirva, para o Estado com a função de educar e moralizar, aos interesses daqueles que organizavam o currículo escolar, mas isso

²⁰ Sobre novas abordagens em relação ao ensino de História (FONSECA, 2003).

²¹ Segundo Rebeca Gontijo, membro do Nupehc/UFF, em seu artigo intitulado “Identidade Nacional e o Ensino de História: a diversidade como patrimônio sociocultural”. (GONTIJO apud ABREU; SOIHET, 2003).

não seria eficaz caso não seduzissem os ouvintes, com boas narrativas. A história deveria encantar, conquistar o ouvinte, seduzir pelas palavras. Havia, mesmo diante da proposta de controle de dominação pela história, a “preocupação com estética da obra”, como sugere Albuquerque Júnior (2012, p. 25), “o historiador deveria seduzir ouvidos e almas”, articular conhecimento e encenação, “escolher as palavras certas”, para que os grandes acontecimentos históricos, os grandes heróis, aqueles a quem o estado considerava heróis, não caíssem no esquecimento e seus feitos fossem sempre lembrados. De acordo com Bittencourt (2004), a história era concebida como uma narrativa de fatos passados, por meio da qual cada fato era único, sendo que os historiadores, sem possibilidades de análise, não podiam emitir nenhum juízo de valor a respeito, pois tinham como princípio a objetividade²². A busca pela compreensão das sociedades fez emergir, o interesse por uma história cultural²³, modificando os próprios objetivos da história.

O ensino de História, a partir de uma visão de história cultural, visa trabalhar de forma inovadora, que não prioriza a cronologia, mesmo diante dos materiais didáticos²⁴, que, assim, o fazem na organização dos conteúdos, analisando os movimentos da história a partir do meio social em que o sujeito está inserido. Pode-se perceber, nas palavras de Albuquerque Júnior (2012), que “as mudanças significativas no processo histórico e de transformações paradigmática no campo do conhecimento que devemos refletir sobre para que serve a história hoje, que utilidade social pode ter a produção e o ensino do saber histórico em nossos dias”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 24).

A sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma, relação de interlocutores constroem sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa. Na sala de aula se evidencia, de forma mais explícita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica. (SCHMIDT apud BITTENCOURT, 2001, p. 57).

O ensino de História está diretamente ligado à relação entre o aluno e o professor. Tal relação deve ser pensada como uma “via de mão dupla”, possibilitando,

²² Tal tendência era conhecida como o historicismo e tinha como metodologia a corrente positivista, que tinha por estudo as figuras da elite, os estados, reis, militares. (BITTENCOURT, 2004).

²³ Campo historiográfico que se torna mais precioso e evidente a partir das últimas décadas do século XX. Os objetos da história cultural são os objetos, as imagens que o homem produz de si mesmo, os sujeitos produtores e receptores de cultura, as visões de mundo, as práticas e os processos, os padrões, os modos de vida. (BARROS, 2005).

²⁴ Obra escolhida e disponibilizada para a escola, de acordo com o PNLD (BRASIL, 2015).

dessa forma, a autonomia do conhecimento e o entendimento do próprio aluno enquanto sujeito histórico, fazendo parte dos processos da história.

Oriundas das reformas educacionais ocorridas nos anos 90, tais propostas decorrem de intervenções que traçam uma mudança no ensino de História, entendendo que a relação entre ensino e sociedade tem papel decisivo na construção de conhecimento, mas as mudanças não necessariamente se fizeram presentes no ambiente escolar, ou seja, as mudanças nem sempre ocorreram. “A implementação de políticas públicas que procuravam quebrar a linha evolutiva e cronológica não foi suficiente para quebrar a sólida tradição escolar, que se ancora na cronologia”. (ABUD apud GASPARELLO; MAGALHÃES, 2007, p. 113).

A ideia de uma história cronológica ou “entendida como processo e tempo como se direcionando a um fim” (MONTEIRO, 2012, p. 197) vem do princípio da valorização dos heróis, da memorização do passado para que este sirva de exemplo ao futuro e a ideia que, com isso, se daria um grande passo para, inicialmente, “construir-se e forjar-se identidade nacional”. (BITTENCOURT, 2004, p. 124). Na atualidade, o ensino de História tem como um dos objetivos uma “contribuição na constituição de identidades”, esta que irá se concretizar, tendo participação direta na vida em sociedade e percebendo-se um agente ativo da história, a do sujeito atuante dentro de um estado, de um cidadão com participação política, um “cidadão crítico”, conforme Fink:

[...] uma das missões educativas centrais da história é precisamente de evidenciar a historicidade do presente, favorecer a tomada de consciência do papel de ator que cada um de nós desempenha em relação a um destino individual ou coletivo e da margem de atuação da qual dispomos para agir em função de um futuro desejado e desejável. O esclarecimento dessa dinâmica de imprevisibilidade intrínseca à relação entre passado, presente e futuro - notadamente, a partir de exemplos históricos - permite mostrar que o passado tinha outros desfechos possíveis [...]. (FINK, 2008, p. 2).

Ainda, de acordo com Fink (2008), o ensino de História precisa, diante das realidades vividas pelos educandos e do mundo globalizado em que estes estão inseridos, oportunizar a historicidade²⁵ do presente, possibilitando aos alunos o desenvolvimento da criticidade, bem como a consciência de ser um sujeito atuante na vida social e cultural, protagonista dentro do processo histórico.

²⁵ Esse conceito tem grande potencial para a compreensão da questão do tempo como estruturante do pensamento histórico e de formas pelas quais os homens experienciam e atribuem sentido a essa experiência, além de expressar-se, entre outras possibilidades, na historiografia. (MONTEIRO, 2012).

A docência constitui, sem dúvida, uma atividade complexa e multifacetada, para a qual não se aplicam respostas de manual. Para diminuir os riscos de praticismo, individualismo e modismo, a formação do professor reflexivo pesquisador precisa estar ancorada em outros pressupostos que não apenas a reflexão sobre a prática. (CAIMI, 2006, p. 3).

Segundo Caimi (2006), a docência precisa ser pensada de forma que o professor tenha uma visão reflexiva que possa compreender a estrutura do conteúdo, a forma como tal estrutura se aplica no contexto atual e que possibilidades de abordagens ou narrativas possam possibilitar uma aprendizagem significativa²⁶, não pode-se deixar de citar, que, conforme Schmidt (apud BITTENCOURT, 2002, p. 118), a “identidade do professor oscila entre a do professor difusor e transmissor de conhecimentos e a do produtor de saberes e fazeres sabedor de que ensinar é fabricar artesanalmente os saberes”, e, a partir de tal concepção, reforça-se que há necessidade de uma avaliação pedagógica prévia a quem se destinará tal aprendizagem, como níveis de séries, idade, contexto social, e outros fatores que possam influenciar no desenvolvimento do conhecimento.

O professor deve proporcionar ao aluno a apropriação do conhecimento, fazendo-o captar a diversidade de opiniões, edificando, diariamente o seu conhecimento. O aluno se torna um agente ativo da própria aprendizagem. “A sala de aula não é apenas um espelho onde transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos”. (SCHMIDT apud BITTENCOURT, 2001, p. 57).

Partindo de tal análise referente ao ensino de História, faz-se uma crítica ao material didático amplamente disponibilizado aos alunos, e, talvez, um dos poucos livros a serem lidos por grande parte dos educandos. Os estudos referentes ao material didático ocorrem a partir da década de 1980, segundo Bittencourt (2004). Muitas vezes disponibilizado pelo Estado, este material é carregado por tensões identitárias e ideológicas, sendo contraditório ao professor semeador de problematização, que oferece espaço no embate com a produção do conhecimento; tais tensões buscam a verdade histórica, e a valorização dos feitos heroicos, estando ligadas e subjugadas às estruturas de organização do ensino através dos Estados, construindo uma rede influências e dominação, por ser, segundo Bittencourt (2002, p.

²⁶ Aprendizagem significativa, aqui, pensada como “aprendizagem de conteúdo, conceitos, métodos e tradições que lhes sirvam para entender de modo mais denso o mundo em que vivem, se poderia mesmo dizer que temos como objetivo que os alunos tenham uma compreensão crítica do mundo em que vivem”. (SEFFNER, 2010, p. 1).

71), “[...] referencial dos professores, pais e alunos que, apesar do apreço, consideram-no referencial básico para o estudo [...]”.

O material didático “informa, cria e reforça concepções de História e visões de mundo” (ABUD apud GASPARELLO; MAGALHÃES, 2007, p. 114), tornando-se uma ferramenta cultural a serviço do estado com a intenção de perpetuação de processos históricos que glorificam o Estado “[...] em diferentes contextos da história do Brasil, é possível dimensionar a preocupação do Estado com a institucionalização de currículos e programas de História para a educação básica” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 16), havendo interesses econômicos, pois “o livro didático assume contornos relevantes no processo ensino/aprendizagem e torna-se um dos grandes responsáveis pelo conhecimento histórico do homem comum” (SILVA, 2012, p. 805). As “questões que envolvem a comercialização desse material, importa menos que as questões metodológicas ou a ideologia contida em uma coleção didática e mais a sua capacidade de aceitação no mercado” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 128). O material didático tem grande função mercadológica, devido à forte monopolização do setor por poucas empresas editoriais do mercado brasileiro.

As relações contraditórias estabelecidas entre livro didático e a sociedade têm instigado investigações variadas, por meio das quais é possível identificar a importância desse instrumento de comunicação, de produção e transmissão de conhecimento, integrante da “tradição escolar” há, pelo menos, dois séculos. As pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 128).

As percepções acerca do material didático e o uso metodológico se tornam objetos de pesquisa que vislumbram o interesse pela educação, devido à importância que esse material tem dentro das sociedades; surge aí, segundo Choppin,

[...] um crescente interesse às questões da educação, área cuja demanda social se torna cada vez maior e a complexidade do objeto ‘livro didático’, a multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve. (CHOPPIN, 2004).

De acordo com Seffner,

Embora já um tanto desgastada, a palavra crítica expressa bem o principal objetivo do ensino de História: que o aluno possa olhar sua realidade, seu entorno social e político, e refletir sobre ele a partir de uma riqueza de referenciais (exemplos de outros tempos, de outras sociedades, de outros grupos sociais, que enfrentaram situações semelhantes e as resolveram de outro modo). Entendemos por uma postura crítica a possibilidade de olhar para sua realidade com algum distanciamento, de efetuar um olhar mais amplo, que possa colocar em perspectiva as ações que examinamos. (SEFFNER, 2010, p. 3).

Diante dessa percepção a respeito do material didático, que se apresenta de “forma simplificada” (BITTENCOURT, 2002, p. 73), no que se refere ao ensino de História, busca-se novas abordagens, sem eliminar a utilização do material disponibilizado pelo Estado, mas como forma de complementação e aproximação da história às realidades sociais, estimulando os alunos à criticidade, desnaturalizando aquilo que outrora fora imposto dentro dos processos de dominação e controle, tornando a história representativa. Sabe-se que o ensino de História sempre partiu de uma seleção daquilo que era possível ensinar, de um “recorte” temporal, histórico (SILVA; FONSECA, 2010, p. 20); porém, mesmo diante dessa fragmentação da história, vê-se a necessidade de constituí-la como formação social, de identidade e de cidadania, dando ênfase aos sujeitos na história.

A história, enquanto ciência humana, não pode permitir que o homem, segundo Fernandes (2002, p. 182), “[...] permaneça mudo, mas que se manifeste enquanto sujeito que fala, que expressa e constrói sentidos, enunciados, significações”. É justamente nessas significações que se dará a construção do conhecimento, de entendimento, e de inserção do sujeito como agente histórico.

É preciso perceber a relação que há entre o passado e o presente. Segundo Albuquerque Júnior (2012, p. 30), “a história se faz a partir do presente”, pensar o ensino de História para além do livro didático, que a simplifica, e passa a gerar significado, tornando-a representativa no processo de formação das identidades e do cidadão. Dessa forma, as possibilidades de produção da história ganham espaços quando tal relação se estabelece. A história produzirá novas versões distintas para o passado, tratando-o sob novas perspectivas, dando-lhe novas abordagens, conforme Albuquerque Júnior (2012, p. 30). Dentro dessa perspectiva de investir em um ensino de História que incorpore ações profundas, provocando os sujeitos à aproximação com os processos históricos, compreendendo a relação entre tempo, história e sujeitos, dando significado àquilo que fora apreendido.

A história serve para que possamos realizar, no plano do conhecimento, do pensamento, do imaginário, da memória, aquilo que não podemos fazer no plano da realidade e da empiria: sair do presente, ausentar-nos desta temporalidade que nos cerca, olhar este tempo de fora e ter com ele uma relação de distanciamento, de estranhamento, ter dele, uma cisão perspectiva. [...] a história nos permite [...] a relativização de tudo aquilo que define nosso tempo. [...] uma das tarefas contemporâneas da história é ensinar e permitir a construção de maneiras de olhar o mundo, de perceber o social, de entender a temporalidade e a vida humana. A história nos ensina a desnaturalizar, a ter um olhar perspectivo e a atentar para as diferenças [...]. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 30).

Tal discussão acerca da função da história e a sua função social advém das reflexões acerca das necessidades que englobam a história como matéria escolar. A história pensada, nesse sentido, “explicita esse papel de formadora de sujeitos, de construtora de formar de ver, de sentir, de pensar, de valorar, de se posicionar no mundo”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 31). Ao produzir subjetividades, ainda segundo Albuquerque Júnior (2012), a história serve para a “humanização”. Pode-se pensar, em relação ao ensino de História, em fazer do educando um ser sensibilizado. Tais considerações a respeito do ensino de História e a sua função social desenvolvida, em meio escolar, tendo como prática a problematização, a visão de profundidade relacionado às questões interdisciplinares, que se encontram num contexto globalizado e individualista, no qual insere-se a sociedade atual, as necessidades alternativas de abordagens ao ensino que não a superficialidade de fatos isolados e sem nenhuma contribuição para a formação de cidadãos, que possibilite o aprendizado da tolerância, prestando atenção no “outro”, reelaborando o passado, desencadeando reflexões que, de acordo com Albuquerque Júnior (2012), consegue-se diminuir a distância e a diferença em relação a ele, ao outro, não com a intenção de hierarquia mas de aceitação da essência, “entendendo o presente como diferença e o tempo como diferenciador” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 31).

2.4 ENSINO DE HISTÓRIA – TESTEMUNHO

O professor pode se valer do uso de diferentes métodos para aproximar o aluno à história de forma que este se aproprie e possa compreender os processos históricos. Tais métodos se tornam ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Pensa-se que uma das ferramentas a serem utilizadas pelos professores é o testemunho. O testemunho do qual refere-se o texto, não pensado somente na forma

de uma história única e fechada, daquele que vivenciou especificamente, mas de relatos já apropriados por outros, os livros, os mais utilizados e procurados, os documentários, sendo esse específico ou não, como biografias, produções cinematográficas, diários, além do testemunho direto, quando possível. As possibilidades são múltiplas e muitas delas estão entre as obras ficcionais e, não se pode deixar de atribuir importância ao momento, ou seja, o tempo que essas obras foram produzidas, pois, nessa relação entre o espaço/tempo, a produção é fundamental, retratando um tempo histórico. Dessa forma, tais obras possibilitam ao professor desenvolver atividades que ajudam na sensibilização do aluno frente a determinados eventos da história.

Dentre outras, a literatura do testemunho, quando utilizada em sala de aula, afeta os alunos, os quais poderão se apropriar de tais eventos. “As experiências do passado podem ser compartilhadas com quem vive no presente, despertam maior empatia com os fatos e criam afinidades” (BITTENCOURT, 2004, p. 143). É preciso compreender que o fato de se trabalhar com testemunho que sensibiliza, torna-o uma forma de construção de identificação do estudante com a história. “O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço, acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência [...]” (BITTENCOURT, 2004, p. 185). O ensino de História terá sentido quando o aluno conseguir ligar os fatos aos sujeitos que os produziram, relacionando, possivelmente, ao presente, e percebendo-se um agente do processo histórico.

O historiador tem papel fundamental na utilização desse testemunho vivido, como fonte de ensino de História, aproximando a história acadêmica com a história escolar, bem como o educando e a sua realidade, mudando o sentido do ensino de História e a percepção do educando em relação à história, pois, ao pensar em um ensino que valorize a humanização, deixa-se de lado a história que memoriza os grandes fatos, heróis e sujeitos que em nada se aproximam do presente do aluno e não geram nenhum significado para ele. O testemunho tem papel fundamental no meio escolar: o de afetar o educando, de prevenir as gerações futuras sobre os atos de desumanidade, tendo como objetivo o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, a partir de uma narrativa histórica que se constrói através de um discurso cativante e convincente. Rüsen (2010, p. 43) defende que a arte de narrar é o processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo. Diante daquilo que lhe foi narrado, através do testemunho, a narrativa não deve ser

analisada, ele fala, no tempo presente, do que se vivenciou outrora, “assim como Heródoto, o testemunho tem a intenção de informar, explicar e salvar a memória” (PESAVENTO, 2006, p. 38).

Para além dos eventos traumáticos e em uma perspectiva de história social e local, (o ensino) ele responde, também, à vontade de introduzir, dentro da sala de aula, personagens geralmente ausentes da história ensinada e cujas condições de vida constituem o interesse central da história oral: mulheres, crianças, operários, atores de movimentos sociais de fluxos migratórios e de culturas minoritárias, etc. (FINK, 2008, p. 1-19).

A memória, a partir do testemunho, com tendência à problematização, e abrindo novas possibilidades de abordagens, age buscando sensibilizar, segundo Fink:

A memória, nesses casos, desempenha um papel de contra história, no sentido positivo de uma emancipação da representação edulcorada e inexata do passado [...]. Assim, longe de serem fenômenos completamente separados, a memória e a História se completam, interagem, por intermédio da palavra dos atores do passado: as testemunhas. (FINK, 2008, p. 1-19).

A história tem uma relação muito tênue “entre a lembrança e o esquecimento” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 33) e a busca pela superação do ensino voltado à memorização de uma história que não traz sentido ao educando, enfatiza-se na multiplicidade de abordagens e metodologias em sala de aula que possam pensar o indivíduo e sua importância na construção do seu próprio conhecimento. Para Albuquerque Júnior (2012, p. 32), “a história serve para que se produza o esquecimento de dadas versões do passado, de dadas memórias: [...] de produzir o esquecimento”. O uso do testemunho não deve ser pensado com um culto à memória, mas, como problematização, ou seja, questionar as convenções, provocar discussões a respeito do cotidiano, dos sujeitos que foram silenciados. Diante dessa necessidade no ensino de História, o testemunho provoca, a partir da literarização, do estético, do artístico, a produção de uma narrativa humanizadora que faça sentido e que dê sentido a algumas ações aos quais ela é destinada.

Quando apresentada para desacomodar, a história dá voz a vários sujeitos que não são os heróis, os fatos a que esses costumavam estar envolvidos, ela dá voz aos silenciados, às minorias ou àqueles que estiveram às margens da história oficial, que foram deixados ao esquecimento, mas que, ainda, podem e devem ser lembrados, demonstrando, ao educando, que todos constroem a história. Levantar questões que envolvam as minorias, ainda que, de acordo com Koubi (2001), não

existem minorias, mas situações de minorias. Dessa forma, o próprio trauma poderia ser pensado com uma situação de minoria, o que pressupõe uma situação de inferioridade, desvalorização de algum grupo (KOUBI, 2001, p. 531). Percebe-se, aqui, a partir das considerações do autor, que, aqueles, são considerados minorias o são devido às construções impostas diante de uma história oficial.

Ao se identificar as necessidades para o ensino de História em relação às alternativas possíveis que poderiam constituir uma aprendizagem que possibilite gerar significância ao aluno, ou seja, que este pudesse traçar uma relação ou, ao menos, fazer uma ponte entre a história e o tempo presente, o testemunho acentuando a questão do sensível, para o ensino, segundo Koubi (2001), “as memórias levam à reflexão sobre os traços particulares que uma minoria reúne além dos fatores qualificativos que são a cultura, o exílio, a religião ou a língua”.

A testemunha é aquela figura que recupera parte da realidade a que ficou relegada para as ruínas da história. Recuperar a memória não significa apenas reforçar a garantia de que as ditaduras e os totalitarismos nunca mais ocorrerão. É mais do que isso. Significa fazer justiça àquelas vítimas que caíram ao longo do caminho. Fazer justiça significa dar voz aos emudecidos pela marcha amnésica do progresso; significa resistir à destruição do diverso e do plural sob a desculpa da unidade, seja ela a da soberania nacional, a do desenvolvimento econômico ou a da razão científica; significa renunciar ao frio e distante ponto de observação neutro, universal e abstrato e dar lugar ao olhar da vítima, pois este nunca é desinteressado e distante, pois este recompõe a realidade esquecida e negada, restaurando a humanidade em quem lhe dá ouvidos. O ouvinte passa a ser cúmplice da testemunha. O relato passa a ser um acontecimento. (SILVA FILHO, 2008, p. 168).

A palavra testemunhada direta ou indiretamente faz o leitor/ouvinte, e não somente a este, pois o testemunho pode ser a partir da literatura, de um documentário, filme e outros, imaginar, ter uma ilusão, uma referência de como teria sido tal evento. A própria dificuldade de se dizer o indizível torna a narrativa, ainda, mais sensível, permeando o imaginário do educando.

A história pode, dependendo da forma como é escrita e ensinada, nos levar a valorizar o tempo presente, a vida presente, nos fazer perceber a necessária intensidade com que temos de viver a vida, como devemos valorizá-la, não ficando alheios ao que nela se passa, procurado nela intervir, buscando por meio dela conformar um sentido e um significado para a existência, que não estará dado. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 30).

Como possibilidade de ensino de História, o testemunho desenvolve, a partir das possibilidades de imaginação com a narrativa, a “reconstrução do não vivido”, nas

palavras de Siman (2004, p. 88). O ensino de História vem sofrendo um processo de mudanças onde o triunfo do documento deixou de ser o triunfo da verdade.

O critério de verdade empirista, baseado na ideia de uma correspondência entre o relato e a realidade, foi abandonado pela história desde a crítica ao positivismo, para o qual os documentos eram veículos da verdade do passado. (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 16).

Ao se discutir sobre o testemunho como um suporte metodológico para o ensino de História, lembrando que “literatura e história são narrativas que têm o real como referência” (PESAVENTO, 2006), verifica-se as múltiplas possibilidades a serem utilizadas em sala de aula. A literatura de testemunho é apenas uma pequena parte daquilo que, atualmente, é disponibilizado tendo em vista os meios de comunicação e divulgação. As produções cinematográficas, sendo ficção em sua maioria, podem ser consideradas de testemunho, toda a produção está inserida em algum contexto e irá deixar transparecer, direta ou indiretamente, o momento histórico a que se refere, no produto final a ser apresentado. “Um filme, seja ele qual for, vai além da realidade representada, mostrando zonas da história até então ocultadas, inapreensíveis, não-visíveis”. (OLIVEIRA, 2002, p. 6). Ainda na mesma linha, os documentários, tendo a apresentação do testemunho direto ou não tratam das questões históricas que os sujeitos, ali apresentados, estiveram inseridos e que possam contribuir na formação da identidade do cidadão que se constitui como um agente histórico.

As possibilidades de fontes testemunhais, já citadas anteriormente, representam um avanço no ensino de História, no que tange ao desenvolvimento da aprendizagem significativa, pois, como cita Seligmann-Silva (2003, p. 55), a complexidade da relação entre a literatura e a “realidade [...] mobiliza a empatia na mesma medida em que desarma a incredulidade”. O testemunho não tem por objetivo “pôr à prova” a história, dita oficial, mas se valer da necessidade que o sobrevivente tem de testemunhar o que vivenciou, “o trauma encontra na imaginação um meio para sua narração” (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 70). Sendo essa narrativa traumática ou não, utilizada dentro de uma obra ficcional tem como objetivo principal que a história subjetiva do sujeito não seja esquecida. O que torna o testemunho importante é a possibilidade de atingir, de sensibilizar, um número maior de pessoas, segundo Gagnebin (2006).

Considerando as questões abordadas em relação à aprendizagem e à necessidade de mudanças no ensino, bem como à inserção do testemunho em sala de aula, apresenta-se, no próximo capítulo, um projeto de aprendizagem, que culminou em uma sequência didática para a sala de aula que condicione o testemunho no que diz respeito à *Shoah*, durante a Segunda Guerra Mundial. Este procura estabelecer uma ponte de ligação entre o tempo da guerra e os eventos que envolveram *Shoah* e o tempo presente, a fim de afetar, referenciado, novamente, Le Goff (1990), e sensibilizar os educandos com o intuito de reforçar o compromisso moral e de solidariedade, apresentado pelo painel do Instituto Marc Chagall e promover, assim, uma discussão maior a respeito do uso do testemunho em sala de aula.

3 O TEMPO PRESENTE, A HISTÓRIA ORAL E O ENSINO DE HISTÓRIA

O ensino de História pode possibilitar a reconstrução do lugar pessoal e social dos sujeitos, considerando-se, conforme Meihy e Ribeiro (2011), que “o processo histórico é inacabado”. Assim, é necessário reconhecer que o testemunho e a narrativa subjetiva interferem na compreensão do processo histórico entre passado e presente, desenvolvendo, nos sujeitos, a capacidade de conscientização e entendimento das dinâmicas do mundo em que ele está inserido.

Qual seria o papel da disciplina de História na rede básica de ensino como forma de aproximação da história subjetiva com a realidade dos alunos? De que forma o uso do testemunho em sala de aula poderá proporcionar uma aprendizagem significativa? É possível uma mudança, no que se refere ao ensino, pensando-se a partir de diferentes estratégias e abordagens, sendo essas facilitadoras para a compreensão da história contemporânea. Essas e outras indagações fazem-se necessárias ao se analisar as mudanças tecnológicas da atualidade e as inúmeras possibilidades de acesso às informações as quais os alunos tem acesso.

As discussões giram em torno das possibilidades de transformações no ensino de História e partem da necessidade de novas e diferentes abordagens em sala de aula, integrando o aluno no próprio processo de aprendizagem, colocando-o como sujeito ativo na construção do conhecimento.

Um projeto escolar com uso da história oral possibilita a compreensão da história do tempo presente, podendo ampliar os mecanismos de aprendizagem valorizando as percepções desenvolvidas pelos estudantes que pensarão a sociedade como um todo, melhorar a compreensão histórica. Segundo Joutard (2000, p. 36), “a história oral nos revela o indescritível, uma realidade que poucas vezes aparece nos documentos oficiais”, a memória do indivíduo.

Nessa perspectiva que viabiliza a possibilidade de uso da história oral como instrumento educativo, está alinhado às teorias pedagógicas pós-modernas e estimulam as mudanças metodológicas em sala de aula, visando o desenvolvimento subjetivo dos educandos para, assim, desenvolverem a compreensão histórica.

A escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma auto imagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para apropriar-se criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu

trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal.[...] práticas pedagógicas implicam necessariamente decisões e ações que envolvem o destino humano das pessoas, requerendo projetos que explicitem direção de sentido da ação educativa e formas explícitas do agir pedagógico [...] Alguns aspectos que o pensamento e a condição pós-moderna trazem para a educação escolar: acentuando-se, por outro lado, a ideia dos sujeitos como produtores de conhecimento dentro de sua cultura, capazes de desejo e imaginação, de assumir seu papel de protagonistas na construção da sociedade e do conhecimento; Não há cultura dominante, todas as culturas têm valor igual. Os sujeitos devem resistir às formas de homogeneização e dominação cultural; [...] integração, onde os saberes eliminem suas fronteiras e comuniquem-se entre si; Não há uma natureza humana universal, os sujeitos são construídos socialmente e vão formando sua identidade, de modo a recuperar sua condição de construtores de sua vida pessoal e seu papel transformador, isto é, sujeito pessoal e sujeito da sociedade; Os educadores devem ajudar os estudantes a construir seus próprios quadros valorativos a partir do contexto de suas próprias culturas, não havendo valores com sentido universal. Os valores a serem cultivados dentro de grupos particulares são a diversidade, a tolerância, a liberdade, a criatividade, as emoções, a intuição. (LIBÂNEO, 2005, p. 4).

Segundo Magalhães e Santhiago (2015, p. 65), “as fontes orais propiciam maior proximidade com a história, que deixa de ser apertada, distante e difícil”. Ainda, segundo os autores, as possibilidades de interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento é um indicativo de que a história oral deve ser ambientada nas escolas. As contribuições de projetos interdisciplinares e que contemplem a história oral poderiam promover mudanças na compreensão das condições de um determinado grupo na sociedade atual, auxiliando o desenvolvimento da oralidade e escrita, mas ao se pensar em um projeto com tais objetivos, é necessário levar em consideração a realidade da comunidade escolar.

A história oral pode ser vista como uma pedagogia revolucionária, porque conduz o trabalho não pelas respostas e sim pelas perguntas. Os estudantes aprendem como esse método, a se apropriar de seus projetos, construindo um conhecimento democrático que deveria do contato, da interação com o outro. [...] proporciona o relacionamento do aluno com a sua comunidade, que registra informações ausentes em outros tipos de documentos, que revela visões destoantes sobre fatos já desconhecido, ela planta dúvidas sobre o saber instituído e assim estimula o debate e a prática de pesquisa, tão necessários na cultura escolar. (MAGALHÃES; SANTHIAGO, 2015, p. 10).

Trabalhar com a história oral, pensando-se no tempo presente, identifica-se um questionamento devido à falta de objetividade por parte do historiador mesmo que, hoje, a história do tempo presente tenha adquirido seu espaço, a crítica aponta argumentos em torno da falta de distanciamento do historiador perante seu objeto de estudo, pois, é somente com um recuo no tempo o trabalho do historiador seria objetivo, ou seja, a identificação do lugar de onde ele fala.

A história do tempo presente confere uma acuidade particular a umas das questões mais difíceis com que se deparam todos os historiadores: a articulação entre a parte voluntária e consciente da ação dos homens e dos fatores ignorados que a circunscrevem e a limitam. [...] a história do tempo presente manifesta com peculiar pertinência a aspiração à verdade que é inerente a todo trabalho histórico. (CHARTIER, 2006, p. 216-217).

Ao se pensar sobre as verdades da história, cai-se numa discussão ainda constante. A verdade histórica realmente se faz necessária? Tem-se todos os subsídios para tal? Ela é estática, sem alteração nenhuma ao longo das novas descobertas e análises? Esses questionamentos estão diretamente ligados às novas possibilidades de ensino da história. A história do tempo presente, aquilo como o qual o aluno consiga se identificar, através da história oral de testemunho que, desenvolve-se a partir da singularidade, em busca de uma identidade, seja ela coletiva, seja individual, visa, certa forma, alcançar não somente esses objetivos, mas, ao longo disso, facilitar o entendimento dos processos históricos em que ocorreram as transformações na humanidade aproximando o aluno da história.

Defenderei, de minha parte, a ideia de uma verdadeira singularidade da noção da história do tempo presente que reside na contemporaneidade do não contemporâneo, na espessura temporal do 'espaço de experiência' e no presente do passado incorporado. (DOSSE, 2012, p. 6).

O testemunho, referente aos processos que envolvem a Segunda Guerra, em sala de aula, aproxima o aluno da história subjetiva dos sobreviventes, e essa história torna-se parte da experiência dele, torna-se parte de sua memória.

Levando-se em consideração o livro didático de História²⁷, disponível na escola, por meio do qual o projeto se desenvolve, através do PNLD, é visível que há um descompasso entre a história desenvolvida em sala de aula e as demandas sociais, o que poderá dificultar interesse e o entendimento dos alunos pelos processos históricos.

Houve um tempo em que o ensino da história nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica. Seu principal objetivo era confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento, legitimar sua ordem social e política - e ao mesmo tempo seus dirigentes - e inculcar nos membros da nação - vistos, então, mais como súditos do que como cidadãos participantes - o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la. O aparelho didático desse ensino era simples: uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes.

²⁷ Material didático disponível para a escola, História das Cavernas, v. 3. (BRAICK; MOTA, 2013).

Cada peça dessa narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada. (MONTEIRO, 2012, p. 186).

Buscam-se novas possibilidades em relação à história desenvolvida em sala de aula, por uma educação mais democrática, na qual os jovens participem ativamente do desenvolvimento do seu conhecimento, em que aspectos relevantes das suas vidas possam ser evidenciados, facilitando a integração social e cultural

Ao se pensar em uma proposta de aprendizagem, que visa um ensino com ênfase na concepção do conhecimento individual por parte dos alunos, na subjetividade da narrativa, na memória do testemunho. Verifica-se que a subjetividade de testemunhos que apresentam suas experiências em torno da Segunda Guerra Mundial proporciona aos ouvintes à possibilidade de construção de suas próprias narrativas, proporcionando um entendimento, também subjetivo e individual sobre a história. Dessa forma, tornando-os sujeitos da história, o que denomina Monteiro (2012) como a “experiência humana no tempo”, um regime de historicidade²⁸, que busca “dar conta de uma pluralidade de relações com a temporalidade”. (MONTEIRO, 2012, p. 190). É tentar entender como as pessoas se percebem enquanto sujeitos e como os historiadores os veem.

Tempo que, nessa dinâmica, exerce função estruturante nos processos cognitivos e na elaboração de conhecimento que expressa, um texto narrativo, o resultado da elaboração de um pensamento histórico, ou seja, uma forma de compreender processos, contextos, ações humanas no tempo, mudanças e permanências, semelhanças e diferenças, em suas dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais. (MONTEIRO, 2012, p. 192).

A subjetividade da história, pensando-se em relação ao uso da história oral em sala de aula, apresentará um presente, de vários presentes, o presenteísmo, ou seja, um tempo sobre vários presentes, isto é, a subjetividade de cada aluno.

A questão do tempo presente nos fez retomar a questão da narrativa como estruturante do discurso historiográfico. Narradores, os docentes buscam, em suas aulas, criar contextos específicos nos quais seja possível educar, por meio da instrução, promover a compreensão de processos e fenômenos que possam auxiliar seus alunos a se orientar na vida presente. [...] O valor da história se reafirma enquanto conhecimento de potencial crítico e libertador. (MONTEIRO, 2012, p. 212).

²⁸ Regime de Historicidade é entendido como articulação entre passado, presente e futuro ou uma constituição mista das três categorias, com um dos elementos dominantes [...] não se trata de uma realidade dada, é uma categoria, um tipo-ideal, construída pelo historiador, sem sucessões mecânicas e sem coincidir com o conceito de época. (MATA, 2012, p. 20).

O ensino da história precisa acompanhar as mudanças tecnológicas e as mudanças socioeconômicas da atualidade. O professor tem a necessidade de estar conectado ao mundo dos estudantes, ajudá-los na compreensão das informações, que facilmente eles têm acesso e, dessa forma, facilitar a compreensão dos processos históricos da atualidade, na qual o aluno está inserido. Assim, faz-se necessário um entrelaço entre a objetividade, muito presente na história e a subjetividade da qual um testemunho, por exemplo, fará parte da aprendizagem, também subjetiva do aluno. De acordo com Fazenda (2014), “o conhecimento é construído a partir dos referenciais de cada sujeito”, ou seja, a construção de conceitos pelos educandos contribui de forma a contemplar a problematização, uma crítica consciente como cidadão.

Desnaturalizar e historicizar o social, estas são ações que fundamentam a ruptura do senso comum e a compreensão do cotidiano com olhar impregnado de História. O saber ensinado cumpre seu objetivo de permitir a volta ao cotidiano com um novo olhar, crítico e conceitualmente mais instrumentalizado. (MONTEIRO, 2007, p. 126).

As discussões em relação à história do tempo presente são bastante atuais, mas deve-se ter o cuidado para não confundir história do tempo presente com a história imediata, aquela que “trata dos processos em curso, cujo desfecho, ainda, não são conhecidos, o que impõe ao historiador uma série de cuidados metodológicos” (CALIL, 2005, p. 2). Já a história do tempo presente, mesmo sob críticas, se apresenta não somente “como fenômeno histórico transcorrido ao longo do século XX”, segundo Mata (2012). E é justamente nesse sentido, de não haver uma arbitrariedade ao escolher o marco cronológico, que o historiador vê a possibilidade de trabalhar com aquilo que o sensibiliza e que possa sensibilizar o outro. Não há um consenso sobre o tempo presente, mas sabe-se que se pode relacioná-lo ao subjetivo e proporciona interpretações de diferentes naturezas.

O historiador deve, desse modo, renunciar a uma postura de domínio que era muitas vezes a sua e que o permitia acreditar que ele podia definitivamente “fechar” os registros históricos. Dessa mudança historiográfica resulta uma ampliação do conceito de tempo presente. (DOSSE, 2012, p. 12).

O historiador tem, ao trabalhar com o tempo presente, a importante tarefa de lidar com testemunhas, que, segundo Dosse (2012, p. 15), “quando ainda existirem testemunhas vivas dos fatos relatados, a transmissão de testemunhos tem um valor matriarcal”. “A própria definição da história do tempo presente é ser a história de um

passado que não está morto, de um passado que, ainda, se serve da palavra e da experiência de indivíduos vivos”. (ROUSSO, 1998, p. 63 apud DOSSE, 2012, p. 16).

A história oral de testemunho, relacionada às memórias dos sobreviventes, para a desenvolvimento do projeto de aprendizagem em sala de aula como forma de estimular a compreensão dos alunos acerca da *Shoah* e suas representações na atualidade, visa abordar questões que tratam de extrema sensibilidade, de um drama vivido repleto de subjetividade e, é nessa subjetividade que se dá a construção do conhecimento histórico. “*El presente del pasado es la memoria*” (BÉDARIDA, 1998, p. 3). As memórias das testemunhas podem se tornar parte da memória dos estudantes.

3.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO PROJETO DE APRENDIZAGEM – *TESTEMUNHO: O USO DA MEMÓRIA EM ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM*

Partindo-se de um dos argumentos de Caimi (2015) acerca de justificar o ensino de História escolar, em que preparar o aluno à vida adulta, entendendo os problemas sociais e desenvolver uma consciência cidadã.

[...] preparar os alunos para a vida adulta, na medida em que a História oferece um marco de referência para entender os problemas sociais, reconhecer a importância dos acontecimentos cotidianos, operar criticamente as informações de modo a desenvolver consciência cidadã plena [...] (CAIMI, 2015, p. 4).

O projeto *Testemunho: o uso da memória em espaços de aprendizagem*, visa a participação direta dos alunos em uma aula sobre a Segunda Guerra Mundial, em que o projeto poderá ser desenvolvido para outros processos sensíveis e traumáticos da história, como a Ditadura Civil Militar Brasileira, utilizando-se do testemunho, em suas diversas formas, os testemunhos daqueles que presenciaram os eventos históricos, a literatura, o cinema, e outros. Construiu-se o projeto priorizando-se o desenvolvimento e a participação direta dos alunos no processo de aprendizagem.

Após as discussões teóricas desenvolveu-se um projeto, o qual foi nomeado, *Testemunho: o uso da memória em espaços de aprendizagem*, tendo como base o testemunho em sala de aula, partindo das narrativas orais das memórias de sobreviventes a *Shoah*. O projeto de aprendizagem dentro das perspectivas envolveria os educandos com o ensino da história da Segunda Guerra Mundial, mas propriamente a partir da *Shoah*.

Para expor o projeto, torna-se necessário, inicialmente, apresentar um pouco da trajetória que ele se originou. Ao propor a vinda do painel *Compromisso Moral e Lições de Solidariedade*, cria-se a demanda de instrumentalizar os estudantes para recebê-lo. No entanto, essa recepção precisava ser avaliada, diante do fato de, em uma primeira apresentação do painel²⁹, ter ficado evidente que os alunos compreendiam mais a respeito da participação dos judeus na Segunda Guerra e as práticas de extermínio, mas não constituíam habilidades e competências sobre o assunto e sua relação com o conhecimento histórico.

Desta demanda de construção de conhecimento, nasce a proposta de uma sequência didática, aqui compreendida como um conjunto de estratégias que, junto a mediação do educador, que constroem o conhecimento e estimulam competências sobre determinadas temáticas. Essa “sequência” deve conduzir o aprendizado do estudante, permitindo que o mesmo elabore sua apreensão sobre o tema. Essa forma de aprendizagem busca instrumentalizar docentes e discentes para a produção de saberes escolares.

Diante da necessidade de preparar os estudantes para acolher os depoentes, sobreviventes de campos de extermínio, busca-se, por meio da sequência didática, desenvolver as competências e habilidades de “sentir” o processo histórico e perceber as formas de construir o conhecimento, descobrindo as tramas históricas que circulam os acontecimentos, as diferentes narrativas, as diversas fontes, os sujeitos históricos e a importância da fonte oral. Assim, o estudante tem condições de “ir além” da apreensão do conteúdo, mas pode se constituir capaz de compreender as formas de construção desse conhecimento, estabelecendo relações mais complexas com o saber escolar.

A sequência didática, neste estudo constituída no projeto *Testemunho: o uso da memória em espaços de aprendizagem*, visa estabelecer condições para que o aluno assuma protagonismo no seu aprendizado, construindo entendimento do “fazer a História”. Busca-se, por meio deste projeto, tirar o estudante da situação de passividade na transmissão de conteúdos e de aprendizado de forma tradicional.

²⁹ No ano anterior houve uma primeira experiência com a apresentação do painel, na Escola Estadual Técnica Caxias do Sul e ocorreu sem nenhuma estratégia ou sequência didática. Os alunos foram orientados sobre a apresentação, fizeram alguns questionamentos, mas sem que houvesse qualquer situação que pudesse ser utilizado para uma análise posterior, não foi possível identificar a relação de aproximação entre alunos e ao próprio projeto, tão pouco houve a relação de proximidade entre alunos e a história da *Shoah* na Segunda Guerra Mundial.

Por meio da análise da apresentação do painel e em consonância com suas ideias de construir tolerância e solidariedade, é possível identificar as carências para a apropriação da proposta do mesmo. O projeto *Testemunho: o uso da memória em espaços de aprendizagem* foi elaborado para complexificar a apresentação do painel, para que as possíveis sensibilidades despertadas possam ser promotoras de compreensão e produção de conhecimento. A apresentação dos sobreviventes do nazismo na Europa possibilitará evidências da necessidade de preparar os estudantes para uma perspectiva distinta de compreensão de História, diferente daquela oferecida, na maioria das vezes, pelos livros didáticos, uma indispensável compreensão do conhecimento histórico por meio de fontes sensíveis.

Nesse caso, não é suficiente que o educando tenha entendimento, em nível de informações e conteúdos, sobre o contexto da Segunda Guerra, mas que seja capaz de identificar as diferentes fontes promotoras da construção deste conhecimento. Assim, ao desenvolver-se o projeto *Testemunho: o uso da memória em espaços de aprendizagem* tem-se como um dos objetivos a compreensão da história subjetiva e as relações que envolvem os judeus diante a Segunda Guerra Mundial. Também se pensa em sanar as possíveis lacunas, relacionadas a subjetividade da história, a subjetividade dos sujeitos e suas memórias sobre a guerra, deixadas pelo material didático disponível aos estudantes da rede de ensino médio público, PNLD, no estado do Rio Grande do Sul. A proposta que aqui é apresentada será desenvolvida em duas turmas de terceiros anos do ensino médio público e estadual, dentro do espaço físico da própria escola³⁰.

O uso da história oral testemunhal que, aqui está relacionado com a *Shoah*, notoriamente utilizará da sensibilidade em sua narrativa, apresentando o silêncio e ocultamentos, pois o drama vivido, e não somente, e/ou presenciado, será o núcleo da narrativa.

³⁰ O projeto será desenvolvido em duas turmas de terceiros anos, ou seja, sessenta e quatro alunos com idades entre 16 e 18 anos, da Escola Estadual Técnica Caxias do Sul, situado no município de Caxias do Sul/RS. Sendo que esta é uma Escola de ensino médio e técnico, o curso técnico é subsequente ao ensino médio e acontecendo no turno noturno. A realidade escolar, é um pouco distante da realidade da maioria das Escolas Estaduais de Caxias do Sul, pois a escola não pertence a uma comunidade específica, devido estar em uma região mais centralizada e privilegiada. A escola detém os melhores resultados no ENEM, entre as escolas estaduais da cidade, o que gera uma procura muito grande pelas vagas disponibilizadas a cada ano. Devido a isso há grande procura, pelas vagas, principalmente por estudantes advindos de um ensino fundamental da rede particular, o que torna a realidade sócio-econômica privilegiada, pois a maioria dos alunos pertencem a classe média. Mesmo diante a essa realidade sócio-econômica uma grande parcela dos alunos, já frequentam o primeiro emprego e ou estão fazendo cursos de línguas ou cursos profinalizantes, vislumbrando o futuro em relação a profissionalização.

A história testemunhal se faz imperiosa em caso de entrevistas com pessoas ou grupos que padeceram torturas, agressões físicas relevantes, ataques, exclusões, marcas que ultrapassaram a individualidade. Por afetar gerações ou interferir no andamento das relações sociais, esses eventos merecem tratamentos especiais e justificam o “trabalho de memória”, que ganha condição de dever social. (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 86).

Diante de situações limites, a história oral testemunhal daria ênfase naquilo que é central diante a um testemunho, o trauma, a sensibilidade evidenciada pela memorização.

A memória; que é dinâmica, individual (porque única) e coletiva porque remete a experiências sociais; é a fonte que abastece as lembranças, que, por sua vez, fundamentam as histórias que contamos. São histórias particulares que retiram sua individualidade do conjunto de experiências que convergem para a vida de um só narrador. Esse narrador, que tem uma história singular, compartilha, ao mesmo tempo, da memória e das vivências de seu meio social. O pertencimento a essa coletividade faz com ele se identifique com seu grupo, isto é, que tenha uma identidade. (SANTIAGO; MAGALHÃES, 2015, p. 37).

O projeto de aprendizagem *Testemunho: o uso da memória em espaços de aprendizagem*, foi pensado como uma sequência didática, levando-se em consideração a aprendizagem significativa dos alunos, assim como Zabala (2014, p. 23) argumenta que a “sequência didática é um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos”, dará suporte para a aplicação do painel *Compromisso Moral e Lições de Solidariedade*, anteriormente referido, estruturando-se em cinco partes:

- a) a primeira parte consiste em uma sondagem com os alunos acerca do conhecimento sobre o tema, na apresentação da proposta, nos objetivos para o seu desenvolvimento, na importância da participação dos alunos e no acordo de sua participação. É importante realizar um “pacto” com os estudantes para o desenvolvimento do projeto;
- b) a segunda parte consiste na apresentação de um filme sobre a presença judaica na Segunda Guerra ou de outro elemento que se constitua como fonte sensível;
- c) a terceira parte visa a aplicação de um questionário para ter acesso ao que os alunos tinham de conhecimento a respeito da Segunda Guerra Mundial e a *Shoah*;
- d) a quarta parte é o painel com os sobreviventes a *Shoah* e suas narrativas subjetivas; e,

- e) a quinta parte é um relatório orientado com questões dissertativas sobre o painel de livre escrita para que seja possível identificar o envolvimento do estudante com a proposta de aprendizagem.

3.1.1 Apresentação

A ideia da apresentação e explicação do projeto torna-se relevante para que os alunos, dentro de qualquer proposta de atividade no ensino, possam compreender os objetivos do projeto. Contribuindo, como afirma Caimi (2015) ao escrever sobre as justificativas da história escolar, em que adolescentes e crianças podem potencializar o sentido de identidade, sendo essa individual ou coletiva, como abordado anteriormente, e a compreensão do conhecimento e culturas do mundo, valorizando as diferenças com atitudes de respeito e tolerância, o que está diretamente interligado ao projeto do painel *Compromisso Moral e Lições de Solidariedade*, do Instituto Marc Chagall, o qual originou o projeto aqui descrito.

Apresentar aos educandos que o projeto de aprendizagem *Testemunho: o uso da memória em espaços de aprendizagem* objetiva trabalhar com a memória sensível, traumática, através da subjetividade dos testemunhos, envolvendo o aluno na proposta de forma ativa, inserindo-o dentro do processo de aprendizagem para que o mesmo construa suas próprias memórias a respeito do tema apresentado.

Ao apresentar-se qualquer projeto à uma turma de educação básica, de certa forma, os alunos se sentem importantes dentro da atividade e aqui, nesse momento, o professor terá uma ideia inicial da aceitação dos alunos diante a proposta de aprendizagem, possibilitando a ele a construção das próximas atividades, bem como poder perceber o nível de conhecimento sobre tema, antes das atividades de sensibilização.

Ao organizar-se um trabalho a ser desenvolvido em forma de projeto para o ensino, é necessário apropriar-se da sequência didática que se deve seguir para o bom direcionamento da atividade, facilitando a apropriação daqueles que estão envolvidos no projeto e possibilitando uma avaliação posterior da construção do conhecimento, uma avaliação do papel do professor e do aluno dentro dessa proposta, ou seja, as relações que estes estabeleceram durante o processo de aprendizagem.

A apresentação deve seguir-se de forma simples e clara, explicando os objetivos da atividade, a relevância do uso da memória sensível para a compreensão de determinados temas da história, a importância da aceitação e participação dos alunos no projeto, que eles têm papel fundamental para que o projeto de aprendizagem obtenha sucesso e alcance os objetivos propostos. Lembra-se, aqui, que todas as contribuições dos alunos devem ser consideradas pelo professor e analisadas posteriormente. Por esse motivo, faz-se importante a construção de um “caderno de campo³¹”, para que não se percam as contribuições e anotações relevantes para a análise final da proposta de atividade.

É importante explicar todos os passos do projeto aos alunos, assim como os objetivos de cada atividade envolvida. As datas em que ocorrerão, o tempo necessário, e outros devem ser apresentados aqui pelo professor. Pensa-se, nesta apresentação, em um momento esclarecedor, que necessitará de pelo menos cinquenta minutos de hora-aula, conforme o regimento escolar vigente da instituição de ensino onde será aplicado o projeto.

3.1.2 O filme

Independentemente do tipo de testemunho a ser utilizado na proposta de atividade, é necessário pensar que o filme deve se identificar com o tema a ser desenvolvido, e que poderá, também, ser ele próprio um testemunho sobre a *Shoah*, mas deve-se, também, pensar em relação ao perfil da turma ou turmas que o assistirão. A ideia do filme contribui como uma forma de apresentar aos alunos um pouco sobre o tema, sem que houvesse uma influência direta do professor, possibilitando maior autonomia deles para a construção das suas próprias memórias. Pensa-se que o professor necessita dar um norte a respeito daquilo que ele espera que o aluno identifique numa produção cinematográfica que fará parte dos mecanismos utilizados para uma aprendizagem efetiva; o professor poderá, nesse momento, fazer uma seleção em relação aos capítulos do filme, de forma a orientar os alunos ou mesmo seguir a lógica do projeto apresentado, com um breve roteiro de análise. Há outras possibilidades também de estratégia, como um seminário a respeito do filme, no qual o professor, mediador, traz considerações buscando uma

³¹ Caderno utilizado pelo professor com anotações como comentários, sugestões, contribuições, referente ao desenvolvimento do projeto em sala de aula.

compreensão e uma análise a respeito daquilo que se torna relevante para a construção da aprendizagem subjetiva em relação aos processos históricos.

Na atividade a ser desenvolvida, que visa um trabalho com os testemunhos apresentando suas memórias sobre a Segunda Guerra Mundial aos alunos, especificamente, sobre a *Shoah*, sugere-se a escolha de um filme por meio das características da turma, observando suas maiores necessidades para o entendimento a respeito dos guetos, campos de concentração e campos de extermínio e, também, para que permita entender um pouco melhor a respeito dos judeus não terem tido uma reação de insubordinação a respeito das atitudes racistas, preconceituosas dos nazistas com eles e outros.

Retoma-se, aqui, a ideia de Meirelles (2004, p. 85), em que o “professor deverá estimular o aluno para refletir e fazer sua crítica sobre o filme”, colaborando diretamente no seu processo de entendimento do assunto proposto e aprendizagem, ao identificar-se a importância do filme como um elemento participativo na aprendizagem significativa, as variadas produções que apresentem elementos da história na sua produção, sendo essas obras ficção ou não devem ser estruturadas dentro de um projeto que vise a significância da aprendizagem.

Dessa forma, alguns filmes podem ser utilizados, como, por exemplo, “O Menino do Pijama Listrado” (direção de Mark Herman – EUA/Reino Unido, 2008), um filme com uma linguagem simples para os alunos e que consegue dar conta do entendimento a respeito dos campos de concentração e a realidade da sociedade e dos prisioneiros. Dentro de outros temas traumáticos como a Ditadura Civil Militar Brasileira, uma alternativa de filme a ser utilizado é o “O Dia que Durou 21 Anos” (2013), com direção de Camilo Tavares.

Deve-se pensar que há outras formas de testemunhos que podem ser utilizados de forma efetiva para tal atividade, como, por exemplo, os Documentários com testemunhos dos sobreviventes a *Shoah*, obras como o “O Diário Anne Frank” autobiografia de Anne Frank, “É isto um homem?”, de Primo Levi, e “Maus”, de Art Spiegelman, e o filme “*Shoah*”, do diretor Claude Lanzmann, seguindo as discussões teóricas a respeito da literatura de testemunho, elencadas na primeira parte do trabalho, mas que não podem ser colocados em um mesmo nível em relação aos testemunhos orais dos sobreviventes. Evidentemente que algumas adaptações serão necessárias para que haja melhor desenvolvimento do projeto de aprendizagem, o que o torna flexível a outros temas sensíveis.

Independente da forma de testemunho a ser utilizado pelo projeto de aprendizagem *Testemunho: o uso da memória em espaços de aprendizagem*, o filme poderá contribuir muito no que tange aos aspectos de visualização, e os alunos terão acesso às diversas linguagens que contribuirão para a construção do seu conhecimento. O tempo dessa atividade deverá se adequar ao tempo do filme e as características das turmas, lembrando que produções extensas podem tornarem-se cansativas aos alunos.

3.1.3 O questionário

Após a apresentação do projeto de aprendizagem aos alunos e a exibição do filme escolhido, eles deverão responder um questionário sobre o tema do projeto. O questionário foi pensado considerando-se identificar as necessidades que os alunos teriam a respeito do tema e, também, para que o professor pudesse apropriar-se e compreender o conhecimento prévio que seus educandos a respeito do tema. Esse prognóstico ajudará o professor a elaborar as atividades seguintes de acordo com essa análise. O questionário foi elaborado levando-se em consideração os conhecimentos gerais e conceitos a respeito da Segunda Guerra Mundial e da *Shoah*, de forma a relacioná-los aos processos sensíveis da história sem que houvesse interferência nas respostas dos alunos. Lembrando-se que o questionário visa um entendimento daquilo que os alunos conhecem sobre o tema e que não é uma avaliação em que a resposta deverá estar correta; é uma forma do professor identificar as necessidades a serem alcançadas pelo estudo da história tendo como fonte os testemunhos dos sobreviventes. Ao trabalhar-se com projeto, logo pensa-se de acordo com Zabala (2013, p. 31), que diz que a partir de métodos de projetos, tem-se a possibilidade de uma atividade coletiva com propósito real e vincula atividades escolares com a vida real, potencializando a capacidade de iniciativa

Dessa forma, o questionário³² foi pensado e elaborado, levando em consideração o tema, a obra cinematográfica que será exibida aos alunos, os objetivos da proposta e o envolvimento dos alunos. Nesse projeto, organiza-se um questionário objetivo de múltiplas escolhas e que não haveriam respostas únicas ou certas e erradas. Entretanto, poderia ser um questionário dissertativos com subtemas os quais

³² Conforme Apêndice A.

os alunos devessem escrever o conhecimento que tinham sobre ao que fora solicitado a eles. Uma outra alternativa seria um texto dissertativo, uma espécie de narrativa orientada, o professor lançaria algumas palavras que seriam importantes que estivessem presentes no texto, individual, manual e sem pesquisa, que os alunos elaborariam. Para a atividade do questionário seria necessário apenas um período de cinquenta minutos de hora-aula. Caso a opção seja de elaboração de um texto narrativo, o que poderia ser utilizado de forma interdisciplinar com a disciplina de Língua Portuguesa; o tempo necessário aumentaria para dois períodos de cinquenta minutos de hora-aula.

3.1.4 O painel

O momento mais esperado, a atividade principal dentro desse projeto de aprendizagem, a apresentação do painel dos sobreviventes da *Shoah*, testemunhos envolventes, comoventes e cheios de sensibilidade, além de serem carregados da história social subjetiva de cada um dos que ali estavam. Esse momento dentro de um projeto que utiliza o testemunho como fonte para o ensino da história é de extrema relevância e caso não seja possível uma apresentação com a presença de sobreviventes, uma boa opção seriam, dependendo do tema a ser desenvolvido com os alunos, os museus, lugares de memórias, em que haja uma proximidade do aluno com o tema a ser analisado. O professor deve tornar essa atividade prazerosa, carregada de sensibilidade na sua organização, despertando o interesse dos alunos para o projeto, estimulando, dessa forma, que eles a vivenciassem de forma efetiva, envolvendo-os na história sensível subjetiva daqueles que não devem ser esquecidos, tão pouco suas memórias. Tendo-se em vista que o papel do professor de História, segundo Flávia Caimi (2015, p. 10), “é refletir sobre a responsabilidade social e o compromisso ético-político do que se ensina, problematizando sobre o sentido e a utilidade do conhecimento histórico escolar”.

Nesse processo, o aluno é entendido como agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas e o professor como investigador social e organizador de atividades problematizadoras; o conhecimento histórico é visto a partir de sua natureza multiperspectivada e nos seus vários níveis: senso comum, ciência e epistemologia; as estratégias e recursos são múltiplos e intervenientes; a avaliação é feita a partir de todo o material produzido pelo aluno; e os efeitos sociais são focados nos agentes sociais. (GARCIA; SCHIMIDT, 2006, p. 16).

Possibilitando, aos alunos, diferentes interpretações, divergentes ou não sobre os processos histórico e a identificação desses como sujeitos da história.

3.1.5 A análise do painel – Questionário II

Esta é parte final da proposta de atividade, mas é de extrema relevância devido à importância que o retorno dos alunos, em relação ao projeto desenvolvido, tem para que a análise seja efetiva em relação a futuros projetos que envolvam o testemunho e a memória em sala de aula para o ensino dos processos históricos sensíveis e/ou traumáticos.

Esse questionário foi elaborado de forma simples redirecionando os alunos para que ao solicitado houvesse relação com os objetivos iniciais da proposta de atividade. Mesmo sendo orientado, eles terão a oportunidade de livremente escreverem a respeito da relevância do projeto, das atividades desenvolvidas e das suas percepções individuais a respeito dos testemunhos dos sobreviventes. Precisa-se compreender o entendimento dos alunos sobre o tema, sobre o projeto, para que, assim, seja possível adaptá-lo a outros eventos traumáticos. Esse questionário, em questões dissertativas, poderá ser alterado conforme necessidades do tema proposto, lembrando-se que a essência dessa atividade é justamente no retorno apresentado pelos alunos, nos seus elogios, nas suas críticas, nas suas considerações e percepções individuais, só assim consegue-se chegar ao objetivo final, a compreensão da história através do uso do testemunho, subjetivo, em sala de aula.

[...] a escola precisa contar com professores que conheçam bem os fundamentos de sua disciplina e que saibam comunicá-la aos jovens, para fazê-los pensar historicamente. Dentre os desafios essencialmente relevantes que conformam a história escolar, podemos enumerar, sinteticamente, as tarefas de interrogar os distintos contextos contemporâneos em uma perspectiva histórica, de interpretar esses contextos com o aporte da metodologia histórica e de construir a consciência cidadã sob a perspectiva da História. (CAIMI, 2015, p. 108-109).

Uma outra proposta a ser utilizada nessa atividade seria a de uma espécie de “diário” em que o aluno descrevia sobre todas as atividades desenvolvidas dentro do projeto, como uma forma de transcrição de suas memórias.

Ao desenvolver-se o projeto de aprendizagem *Testemunho: o uso da memória em espaços de aprendizagem*, inicialmente, via-se, o projeto, apenas como uma atividade que contribuísse para o entendimento a respeito das questões que envolvem

a *Shoah*, em sala de aula. Percebe-se que o mesmo, dentro do contexto geral de todas as atividades a serem desenvolvidas, para que o projeto possa ser concluído, se tornará gratificante para o professor e para o aluno, pois ambos poderão construir, no coletivo, a aprendizagem, levando-se em consideração que a aprendizagem individual e significativa também pode ser desenvolvida aqui. A busca por mudanças no ensino de História tem cooperado para que se possa desenvolver estratégias que envolvam os alunos de forma que a história tenha uma representação e significação diante ao presente, que essa possa adentrar na vida do educando contribuindo para a formação do mesmo como agente ativo da história.

As reformas educativas implementadas no Brasil nos anos 1990 e 2000, notadamente, também trazem demandas específicas aos professores de História, como, por exemplo, a incorporação de novos temas e conteúdos no currículo escolar, oriundos da renovação historiográfica, face ao incremento da produção acadêmica na área específica; o reconhecimento do novo lugar que ocupam os conteúdos escolares, entendidos como meios e não como fins em si mesmos, exige que se operem recortes na vastidão de conhecimentos históricos disponíveis; as exigências de trabalhar com metodologias ativas do campo pedagógico, que assegurem maior protagonismo dos estudantes em seus percursos de aprendizagem, de modo a superar a perspectiva enciclopedista, verbalista e assentada apenas na memorização do passado que tem marcado esta disciplina; o uso de metodologias próprias do campo da investigação historiográfica, que aproximem os estudantes do ofício do historiador, como o trabalho com fontes históricas em sala de aula; a atenção a temas que dizem respeito aos novos sujeitos que adentram à escola, especialmente à diversidade de grupos étnicos e culturais e às questões de gênero, por exemplo. (CAIMI, 2015, p. 110).

Dentro do contexto atual, surge um desafio de ensinar história de forma que os alunos possam se apropriar, compreender e relacionar com a contemporaneidade. Seguindo a ideia de Caimi (2015, p. 11), o professor necessita de conhecimentos pedagógicos que lhe permitam mobilizar estratégias e recursos que transforme os conhecimentos científicos em “saberes escolares ensináveis, ou seja, em conhecimentos que serão válidos dentro da sociedade que o aluno está inserido”. Dentro dessa perspectiva, Caimi (2015) apresenta, ainda, a respeito de conhecimentos que produzam sentidos àqueles/naqueles que são os aprendentes. Direcionando tal argumentação para o projeto de aprendizagem apresentado, tem-se um exemplo claro que, mesmo diante as dificuldades encontradas nas escolas públicas, um projeto pode ser desenvolvido tendo uma representação significativa na vida escolar dos estudantes.

Tendo em vista os testemunhos dos sobreviventes como fonte de ensino sobre a *Shoah*, a interação dentro da sala de aula iniciou-se de forma constante, o envolvimento do docente enquanto articulador da proposta focado em gerar um conhecimento acerca de elaboração e prática de um projeto de aprendizagem, a aproximação dos alunos com a disciplina de História mostra-se muito relevante, identificado posteriormente, a apresentação da proposta, através dos questionamentos dos alunos e devido aos interesses dos mesmos, em apropriar-se de conhecimentos históricos em relação com a subjetividade da história e a contemporaneidade.

Uma alternativa ao questionário poderia ser a confecção de painéis que possibilitassem a relação entre os testemunhos apresentados acerca da *Shoah* com elementos de preconceitos e eventos relacionados com a atualidade em que o aluno está inserido, como forma de conscientização, explicitando a ligação existente entre o projeto inicial do Instituto Marc Chagall, painel *Compromisso Moral e Lições de Solidariedade*, contribuindo, assim, para a formação social dos estudantes e para a construção de um conhecimento, relacionando a história da Segunda Guerra Mundial aos eventos mundiais atuais.

Ao desenvolver-se o projeto de aprendizagem *Testemunho: o uso da memória em espaços de aprendizagem* não está se buscando um projeto fechado, tão pouco restrito em relação à *Shoah*, mas sim, propõe-se uma ampliação das possibilidades de uso dos testemunhos em sala de aula, contribuindo na construção do conhecimento e fomentar o desenvolvimento de novas propostas para o ensino de História que englobe o uso da memória, através dos testemunhos, em suas variadas formas, como possibilidades na aprendizagem e formação humana dos alunos.

3.2 A VALIDAÇÃO DO PROJETO DE APRENDIZAGEM – *TESTEMUNHO: O USO DA MEMÓRIA EM ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM*

Dentro da perspectiva do uso testemunho no ensino da história da Segunda Guerra Mundial, no que se refere a *Shoah*, percebe-se a dinâmica na construção do conhecimento, onde há uma “união” entre professor e aluno em que lhes é oportunizado uma ação de ensino-aprendizagem fundamental na sistematização da sequência didática, tendo em vista que a mesma oportuniza o crescimento de ambos.

A validação de um projeto de aprendizagem pode se apresentar como uma poderosa ferramenta não apenas do processo de produção e de validação das sequências didáticas, mas também e principalmente de aprendizagem do professor, podendo constituir instrumento de análise crítica reflexiva de sua prática docente, compondo assim o que podemos chamar de ciclo virtuoso. (GUIMARÃES; GIORDAN, 2011, p. 4).

Assim, a validação tem grande importância para promover possíveis melhorias no processo de formação do conhecimento, na elaboração de novos projetos de aprendizagem, tanto o planejamento quanto a validação são indispensáveis na atuação docente, expressando, assim, um compromisso em potencializar o ensino da História, verifica-se, então, o desenvolvimento, a aplicabilidade e a validação da sequência didática descrita neste trabalho.

3.2.1 Apresentação do projeto de aprendizagem aos alunos

Considerando-se importante entender o interesse dos alunos sobre a proposta de aprendizagem, que envolveria narrativas a partir de testemunho, foram-lhes apresentados os objetivos, as metodologias e como, de forma geral, se desenvolveria o projeto de aprendizagem *Testemunho: o uso da memória em espaços de aprendizagem*. Os estudantes mostraram-se interessados, curiosos e entusiasmados, pois a proposta visa uma palestra com pessoas que viveram, ou seja, sobreviventes a guerra, sobreviventes a *Shoah*. Ao apresentar-se a proposta aos alunos, percebeu-se, através de algumas falas, o entusiasmo acerca da atividade. “*Existem pessoas ainda vivas e que estiveram na guerra?*” “*Como assim?*” “*E vivem aqui na cidade?*”³³

3.2.2 O filme

Na segunda etapa, trabalhou-se o filme “O Pianista”³⁴, que enfoca a formação do Gueto de Varsóvia, o trabalho forçado e o extermínio de judeus, para que os alunos

³³ Frases ditas por alguns alunos ao saberem que na cidade de Porto Alegre (RS) vivem pessoas que estiveram na Segunda Guerra Mundial.

³⁴ O Pianista (2002) – Uma produção da França, Reino Unido, Alemanha e Polônia (lançamento no Brasil/2003) Drama/Ficção histórica · 2h 30m. Direção: Roman Polanski Um pianista judeu polonês vê Varsóvia mudar gradualmente à medida que a Segunda Guerra Mundial começa. Szpilman é forçado a ir para o Gueto de Varsóvia, mas depois é separado de sua família durante a Operação Reinhard. A partir deste momento até que os prisioneiros dos campos de concentração sejam liberados, Szpilman se esconde em vários locais entre as ruínas de Varsóvia. Prêmios: Oscar de Melhor Ator, Oscar de Melhor Diretor.

pudessem analisar o processo antissemita desenvolvido durante a Segunda Guerra Mundial, além da ampliação do vocabulário, familiarizando-se com termos como o antissemitismo, guetos, campos de trabalho forçado e extermínio e, também, com a própria teoria nazista da Solução Final. Foram necessárias três aulas consecutivas para a apresentação do mesmo.

Considerando-se o cinema uma linguagem, segundo Napolitano (2003, p. 13), apresentado em um tempo presente, pensou-se muito na relação ensino-aprendizagem e como forma de estimular o interesse para o uso do cinema em sala de aula, mesmo que tal recurso didático no ensino de História implique numa mediação por parte do professor a reflexão desenvolvida pelos educandos influem no desenvolvimento do conhecimento. O cinema não tem o compromisso com a verdade; é uma obra ficcional que utiliza elementos da história na sua construção, e isso deve ser discutido e analisado juntos aos alunos.

A exibição do filme deverá ser precedida de uma apresentação pelo professor que deverá contemplar não apenas como o conteúdo, mas, quais as motivações que presumivelmente levaram o autor a escolher o tema, Essa apresentação prévia não deverá, portanto, ficar limitada exclusivamente aos aspectos técnicos do filme, além da exposição da sinopse (resumo) da fita é importante indicar os momentos aos quais os alunos deverão observar para que o objetivo da aula seja plenamente atingido. O professor deverá estimular o aluno para refletir e fazer sua crítica sobre o filme apresentado, tornando-se um elemento eficaz no aprendizado da história e para que possa se constituir em um instrumento de reflexão sobre a sociedade nos seus modos de ser, não se limitando simplesmente para substituir o livro didático e preencher, com a exibição, algumas horas do calendário escolar. (MEIRELLES, 2004, p. 85).

Durante a apresentação do filme, por diversos momentos, os alunos solicitavam explicações. Mesmo sendo um filme tenso, carregado de informações e, em alguns momentos, de difícil entendimento, gerou curiosidades e dúvidas a respeito da *Shoah*, como alguns comentários:³⁵

“Como assim? Os judeus não podiam se unir e negarem ir para o gueto?”

“Porque não faziam nada e ficavam calados? Pareciam pactuarem inicialmente com tais situações!”

“Não consigo entender como o mundo não percebia?”

Nesse momento da atividade, o professor se fez um mediador, identificando a relevância de um momento de análise, dos alunos, em relação aquilo que assistiram.

³⁵ Como forma de identificação, todos os comentários e depoimentos, tanto dos alunos, como dos painelistas, serão apresentados em texto itálico e entre aspas.

O professor, aqui, instiga a formulação de questionamentos, a busca por maiores informações que possam ser transformadas em conhecimento, mas tendo o cuidado para que as observações sejam elaboradas pelos alunos, que eles possam buscar o próprio conhecimento. Após o filme, os alunos lançaram uma pequena lista com itens que geraram curiosidades ou que perceberam que necessitavam de explicações, tornando o momento em um “grande seminário”, diálogos, questionamentos; entendimentos individuais foram formulando-se conforme as necessidades apresentadas, contribuindo para o entendimento a respeito dos processos da *Shoah*. Pensa-se que uma possível alternativa seria que os alunos tivessem um breve roteiro para análise de situações representadas na produção cinematográfica e que, posteriormente, fosse desenvolvido um seminário a respeito das considerações que os alunos haviam elaborado.

3.2.3 O questionário

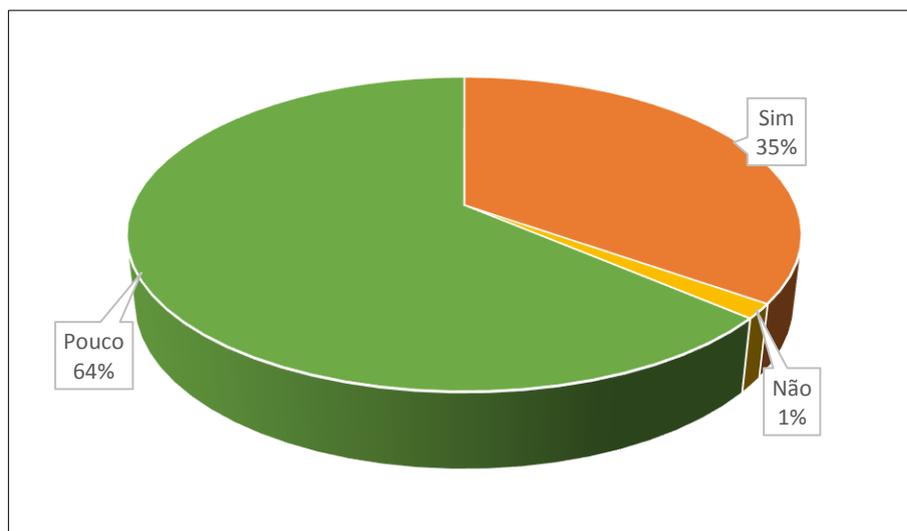
Aplicou-se, no terceiro momento, um questionário aos alunos e foram necessárias duas horas-aulas, duas semanas anterior ao evento, que visava o entendimento a respeito do conhecimento dos alunos em relação aos processos da Segunda Guerra e eventos que a envolviam. Ao responderem as questões, percebeu-se a necessidade que eles tinham em fazê-lo de forma correta, perguntavam a todo momento se estariam corretos em suas respostas. Percebeu-se, aqui, o quanto os estudantes estão presos nos métodos de ensino tradicional e que tudo tem uma resposta correta, “[...]uma concepção tradicional de ensino, como aquela que se volta essencialmente para a difusão de saberes prontos e que encara o aluno como mero receptor [...]”. (MAGALHÃES; SANTHIAGO, 2015, p. 29).

Durante as dúvidas dos alunos, em qual seria a resposta correta para as perguntas do questionário, percebeu-se a necessidade de orientá-los de que não havia; nesse momento, certo ou errado, e, sim, o importante era responderem com sinceridade, pois o trabalho não visava avaliá-los, e, sim, analisar a forma como o ensino de História acontece nas salas de aula. E, mesmo após as devidas explicações, os alunos ficaram perplexos diante a essa nova situação, com a preocupação em saber seu conhecimento prévio, com a postura do professor, com o novo desafio; é preciso considerar que muito das considerações dos alunos estão ligados ao desenvolvimento da atividade com a produção cinematográfica; o professor

precisa estar ciente que a orientação do aluno não pode se tornar uma imposição ao mesmo; o professor facilitará um entendimento para as tomadas de decisões, as considerações, as descrições daquilo que houver necessidade por parte dos alunos tanto para o entendimento quanto para a escrita. Abrir um espaço de discussão, um espaço para compreensão do todo que engloba os processos sensíveis da história, possibilitando a troca de conhecimento, de informações, e a troca também de dúvidas e questionamentos. “A história oral insere alunos, professores, livros e narradores em uma mesma conversa cultural”. (MAGALHÃES; SANTHIAGO, 2015, p. 13).

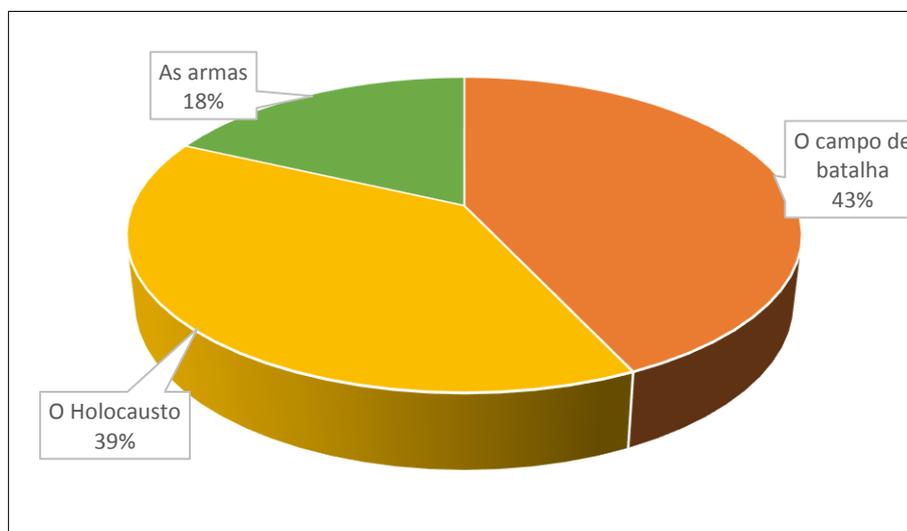
Durante a análise das respostas dos alunos aos questionários, elaboraram-se algumas considerações:

Gráfico 1 – Você tem conhecimento sobre a Segunda Guerra Mundial?



Fonte: elaborado pela autora, com as respostas dos questionários (2017).

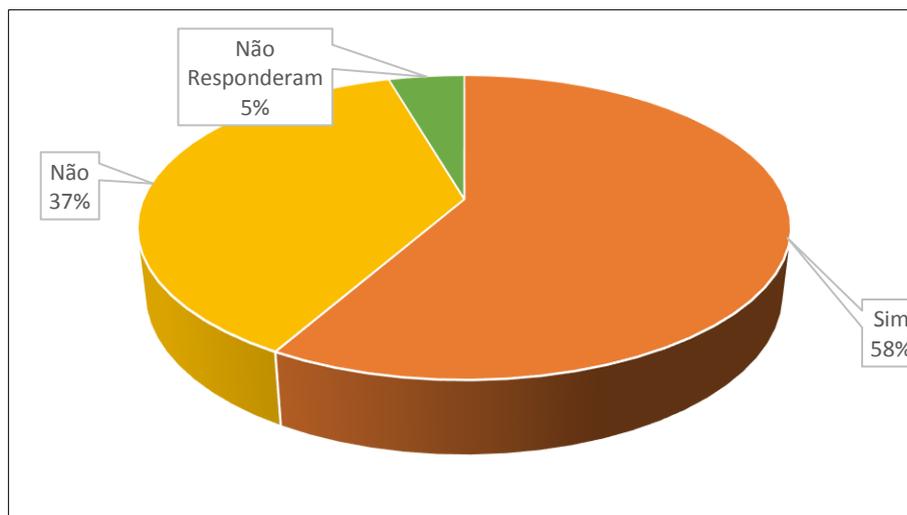
Gráfico 2 – Sobre qual parte da guerra tu tens mais conhecimento?



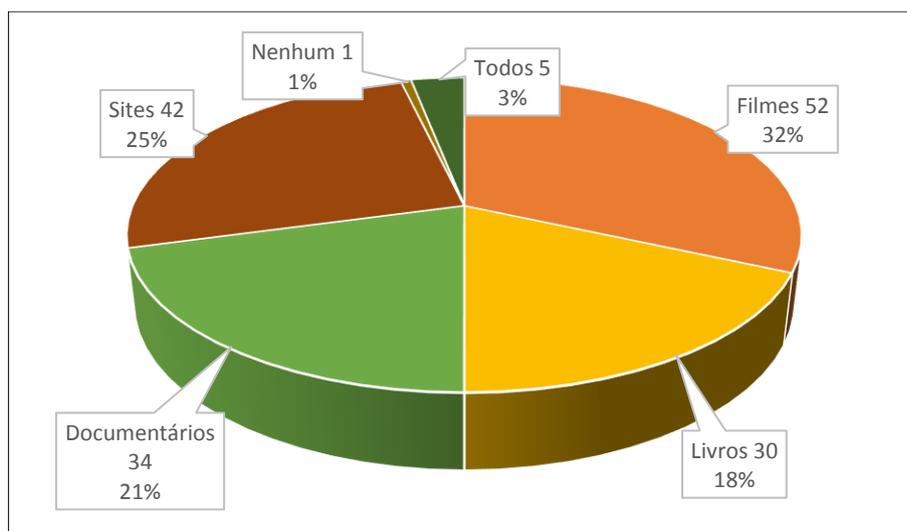
Fonte: elaborado pela autora, com as respostas dos questionários (2017).

Fez-se importante especificar o conhecimento dos alunos em torno do termo “Holocausto”, se eles conheciam o significado dessa palavra e tinham entendimento do termo *Shoah*, considerado correto pela comunidade judaica. Ao discutir-se a respeito da distância entre as palavras, coloca-se como referência a terminologia *Shoah*. Ao adquirem informações sobre a terminologia a maioria dos questionamentos, foram baseados em saber se estariam errados em continuarem a utilizar o termo “Holocausto” na narração ou na escrita, já que é o termo mais vinculado em torno do tema. A preocupação remete-nos ao desenvolvimento do conhecimento, pois o aluno preocupar-se com o uso do termo ser correto ou não, e que ele continua a ser amplamente divulgado, demonstra relação direta ao que Gagnebin (2006, p. 43) cita que a história é sempre simultânea, narrativa e processo real, que a História, como disciplina, remete sempre às dimensões humanas da ação e da linguagem e, sobretudo, da narração. Assim, torna-se responsabilidade do historiador a cientificidade dessa narração que é subjetiva e literária.

Lembra-se que em nenhum momento, independente da atividade a ser desenvolvida, a presença do professor é indispensável, pois este ajudará a tornar possível a compreensão do processo histórico completo pelos alunos; ele age como o articulador, o mediador, aquele que fará uma ligação entre o testemunho, a história oral, com a história factual. Nesse sentido, é preciso que haja um cuidado na forma como as atividades serão conduzidas no seu posterior, para que não se torne algo meticulosamente direcionado para um determinado foco; é necessário levar em consideração o conhecimento subjetivo do estudante.

Gráfico 3 – Você sabe o significado de Holocausto?

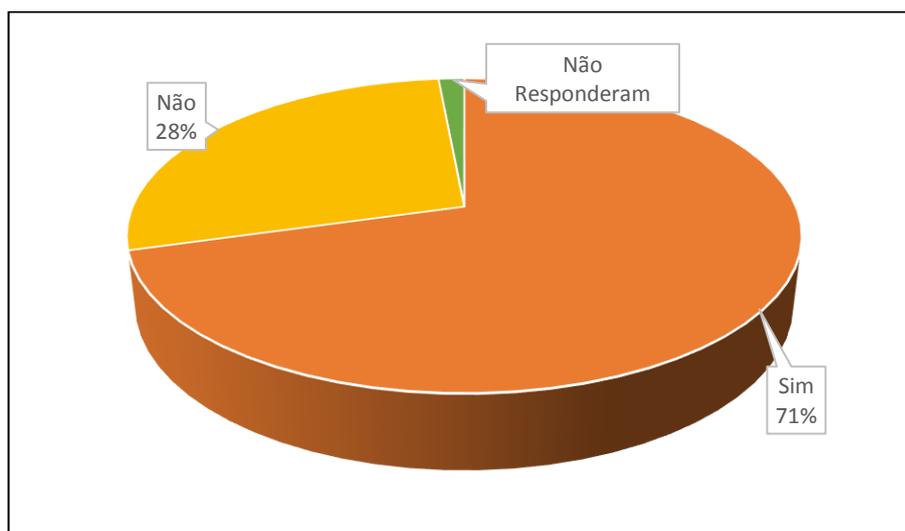
Fonte: elaborado pela autora, com as respostas dos questionários (2017).

Gráfico 4 – Que tipo de material você utiliza para obter conhecimento em relação aos processos da guerra?

Fonte: elaborado pela autora, com as respostas dos questionários (2017).

Também questionados a respeito do conhecimento advindo da escola, os alunos deixaram claro nas suas respostas (Gráfico 5), aqueles que fazem parte dos 71%, que responderam que o conhecimento vem da escola, que se referem ao início, a primeira vez que estudaram o assunto, ainda no ensino fundamental, e que buscam, sim, outros meios de informação para sanar suas curiosidades. Ainda, em meio a essa questão, fizeram questão de relatar que meios diversos, de conhecimento, trazem muitas curiosidades em relação à Segunda Guerra e que, talvez, possa ser uma proposta bem interessante de ensino.

Gráfico 5 – O teu conhecimento a respeito da guerra é advindo da escola?



Fonte: elaborado pela autora, com as respostas dos questionários (2017).

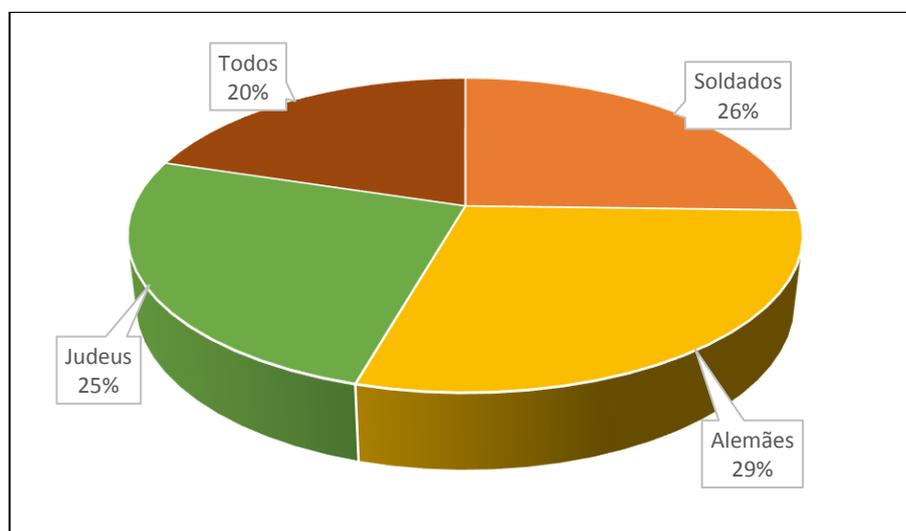
Volta-se as questões referentes à utilização de tais estratégias, nota-se a importância da linguagem cinematográfica como suporte ao ensino história. As possibilidades de análises, nesse sentido, se dilatam principalmente no quesito de estímulo ao potencial crítico-reflexivo dos educandos.

[...] é certo que hoje se admite que a imagem não ilustra nem reproduz a realidade, ela a constrói a partir de uma linguagem própria que é produzida num dado contexto histórico. Do mesmo modo, quando utilizado em atividades didáticas, não se limita a traduzir em imagens os conteúdos pedagógicos reificados. Dono de uma identidade própria, como documento histórico que exige instrumental adequado para sua exploração, o filme na aula de História na escola básica também exige uma proposta didática. Há, primeiramente, que se diferenciar a formação da informação. A maior parte das vezes em que o filme é utilizado, busca-se o maior número de informações sobre um fato histórico, um personagem. A informação pode ser definida como um pensamento que existe em algum lugar, no tempo e no espaço, e a formação como uma série de ações que apontam para um resultado. No entanto, o filme é pouco utilizado para a formação, que só pode ocorrer quando a informação recebida se relaciona com um conjunto individual de esquemas e de estruturas mentais, que transforma a informação em conhecimento, em novos esquemas e novas estruturas que irão enriquecer o repertório cognitivo ou simbólico daquele que aprende. A formação é um processo de produção no qual se destacam dois aspectos: o primeiro é o das operações mediante as quais o conhecimento é gerado, e o segundo são os condicionantes que facilitam a geração desse conhecimento. (ABUD, 2003, p. 3).

O cinema desenvolve a capacidade de análise não somente ao conteúdo sobre a história, mas em relação ao contexto em que o filme foi produzido, além das questões sociais que o possam envolver.

Ao se pensar em um projeto de aprendizagem que utilize o testemunho como estratégia para o ensino da Segunda Guerra Mundial e que aborde com intensidade o trauma vivido, alguns dados foram importantes para a elaboração da análise. Por isso, houve a necessidade de descobrir-se dos alunos quem eram as pessoas envolvidas na guerra, dentre as opções apresentadas a eles e que estavam presentes no gráfico, sendo essa decisão do professor, levando-se em consideração o material didático, PNDL, disponível na escola. O Gráfico 6 ficou bastante dividido, apresentando alemães com 29%, judeus com 25%, soldados com 26% e a opção que seria “todos” com apenas 20% de escolha. Isto demonstra uma disparidade de conhecimento, pois os alunos, talvez devido ao ensino, as opções de informações, sinalizam somente para determinado ponto específico da Segunda Guerra Mundial, deixando de fora desse contexto, como, por exemplo, os poloneses. A Polônia foi um dos países mais atingidos pela guerra, onde se situavam os maiores campos de concentração, como Chelmno, Belzec, Sobibor, Treblinka, Auschwitz-Birkenau, tendo seu território dividido entre nazistas e soviéticos e, mesmo dentro dessa perspectiva, pouco é falado sobre o país e sobre os poloneses na Segunda Guerra Mundial.

Gráfico 6 – Quem são as pessoas envolvidas na guerra?

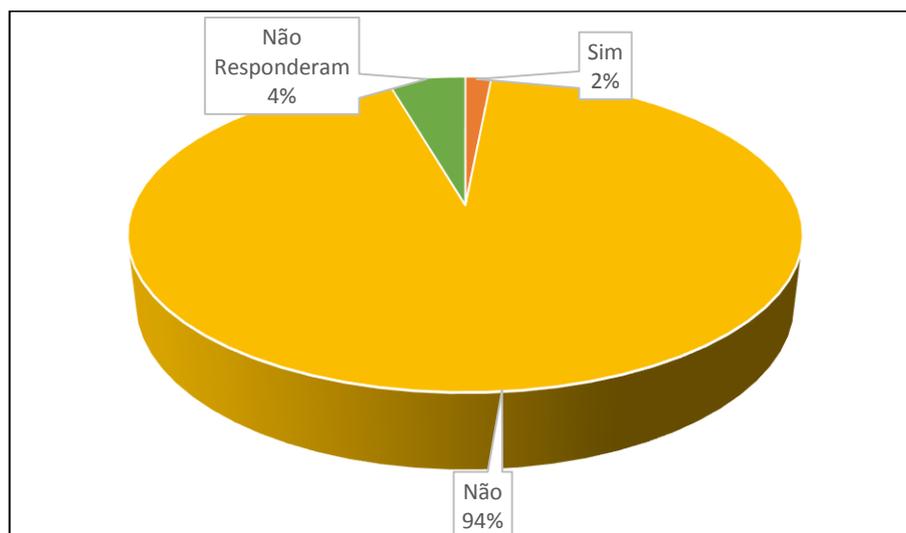


Fonte: elaborado pela autora, com as respostas dos questionários (2017).

Sabendo-se das pessoas envolvidas na guerra, partiu-se para questões diretamente ligadas a *Shoah*, o questionamento a respeito do Tribunal de

Nuremberg³⁶ torna-se relevante devido aos alunos entenderem como as teorias raciais do nazismo foram legalizadas e aplicadas durante a guerra. No Gráfico 7 fica evidente, em 94%, o desconhecimento a respeito das Leis de Nuremberg e parte das ideologias nazistas.

Gráfico 7 – Você conhece as Leis de Nuremberg (1935)?



Fonte: elaborado pela autora, com as respostas dos questionários (2017).

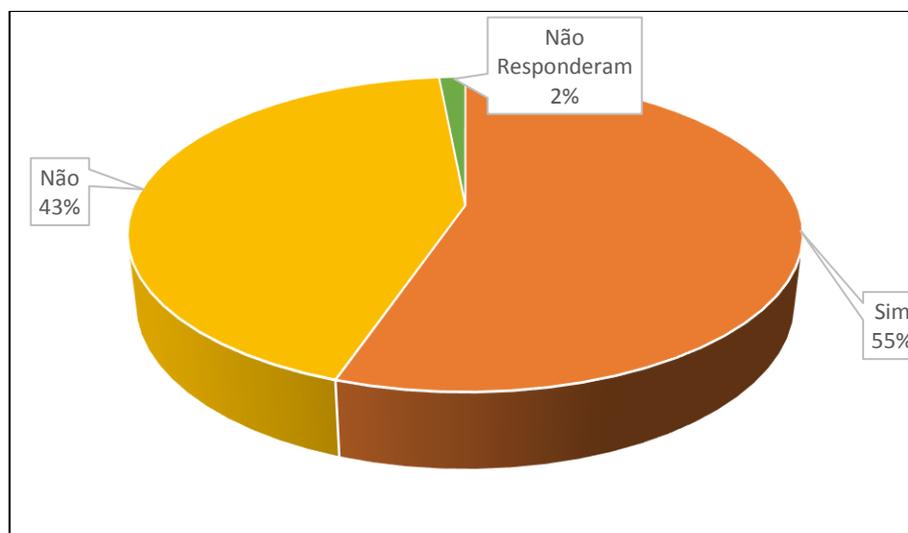
O termo antissemitismo apresentou-se como extremamente novo aos alunos, mas não foram feitas as devidas explicações antes que todos terminassem de responder o questionário, para que não nenhum tipo de influência pudesse interferir nas respostas dos alunos.

Conforme apresentado no Gráfico 8, 55% dos alunos responderam que o antissemitismo surgiu com a Segunda Guerra e 43% assinalaram que não, mesmo não tendo conhecimento sobre o termo e nem de como ou onde surgiu, e o porquê está ligado aos judeus. Alguns, ao responderem fizeram observações, que devido a

³⁶ Em 1935, no comício anual do Partido Nazista realizado na cidade de Nuremberg, foram anunciadas as novas leis que legalizavam muitas das teorias raciais que compunham a ideologia nazista. [...] As Leis de Nuremberg, como ficaram conhecidas, não definiam um/a "judeu/judia" como alguém que possuísse uma crença religiosa específica. Pelo contrário, qualquer cristão que tivesse três ou quatro avós judeus era identificado como judeu, independentemente do fato daquela pessoa se considerar judia ou pertencer à comunidade religiosa judaica. Muitos alemães que jamais seguiram ou praticaram o judaísmo tornaram-se vítimas do terror nazista. Mesmo aqueles que haviam se convertido ao cristianismo, bem como seus filhos e netos, nascidos e criados como cristãos, eram definidos como judeus pelos nazistas. (UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM, 2018).

assistirem ao filme “O Pianista” lembraram que “*algo parecido havia sido comentado*”³⁷; por isso, assim assinalaram que não.

Gráfico 8 – O antissemitismo (ódio aos judeus) surge com a Segunda Guerra Mundial?



Fonte: elaborado pela autora, com as respostas dos questionários (2017).

Nessas pequenas narrativas, se observadas com sensibilidade e analisadas historicamente, identificam-se as relações estabelecidas pelos alunos ao longo dos conteúdos desenvolvidos em suas vidas escolares em sala de aula. Precisa-se considerar que é, conforme Meihy e Ribeiro (2011, p. 108), fundamental entender que a transcrição de narrativas é um momento de interação das subjetividades dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

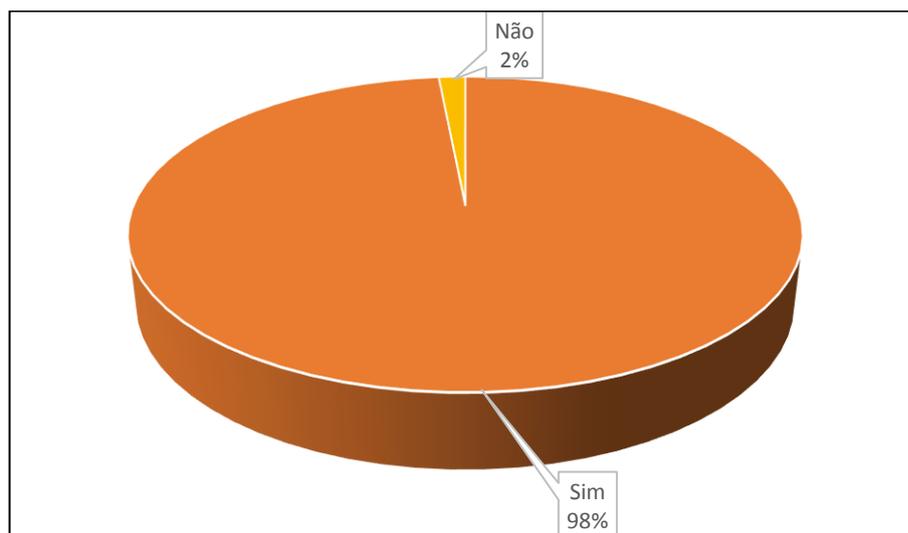
A Segunda Guerra Mundial (1939/1945) representa, segundo Hobsbawm (1995, p. 56), o aumento da brutalização, da liberação do potencial latente de crueldade e violência no ser humano, e que envolveu, além fisicamente a população, apresentou crueldades ao psíquico dos envolvidos. Ainda, conforme Hobsbawm (1995, p. 58), a catástrofe humana desencadeada pela Segunda Guerra é a maior na história humana. [...] a humanidade aprendeu a viver num mundo em que a matança, a tortura e o exílio em massa se tornarem experiências do dia a dia que não mais notamos.

Sem dúvidas, sobre a brutalidade da guerra, pensou-se na importância de alguns questionamentos aos estudantes acerca do psicológico da população envolvida diretamente e indiretamente no conflito. O trauma vivido na guerra, os

³⁷ Observação de alguns alunos no questionário.

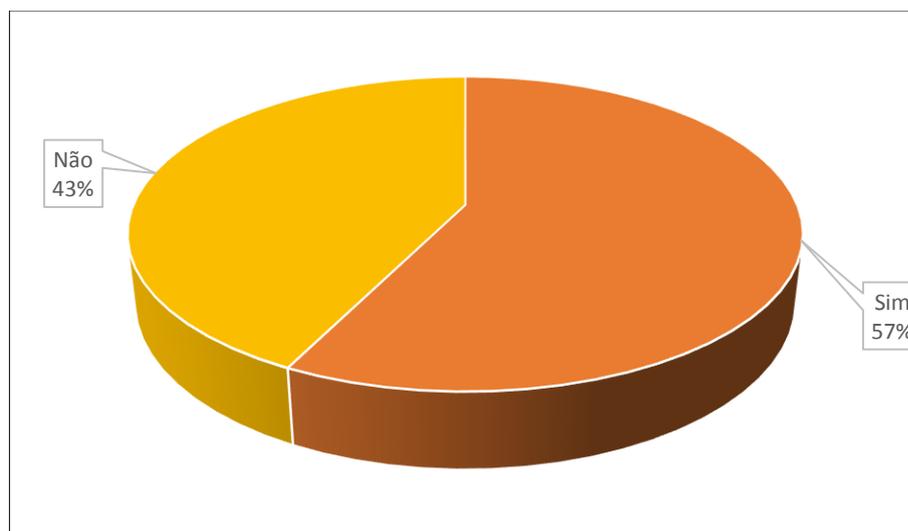
sentimentos diante aos processos históricos e toda a subjetividade envolvida, são questões representativas para melhor entendimento de tais processos. Pensando-se nessas questões, elaboraram-se proposições que fossem relacionadas ao psicológico da população, conforme pode-se verificar nos Gráficos 9, 10 e 11.

Gráfico 9 – A guerra afetou a estrutura psicológica da população mundial?



Fonte: elaborado pela autora, com as respostas dos questionários (2017).

Gráfico 10 – Pode-se dizer que o conflito foi mais prejudicial para uma pequena parte da população?



Fonte: elaborado pela autora, com as respostas dos questionários (2017).

Nos Gráficos 10 e 11, ao responderem às perguntas, os alunos não tiveram grandes dúvidas, pois diretamente relacionaram, novamente, ao filme “O Pianista” e de outros filmes anteriormente assistidos por eles. A grande maioria, ou seja, 98% dos estudantes, responderam que a guerra atingiu psicologicamente a população,

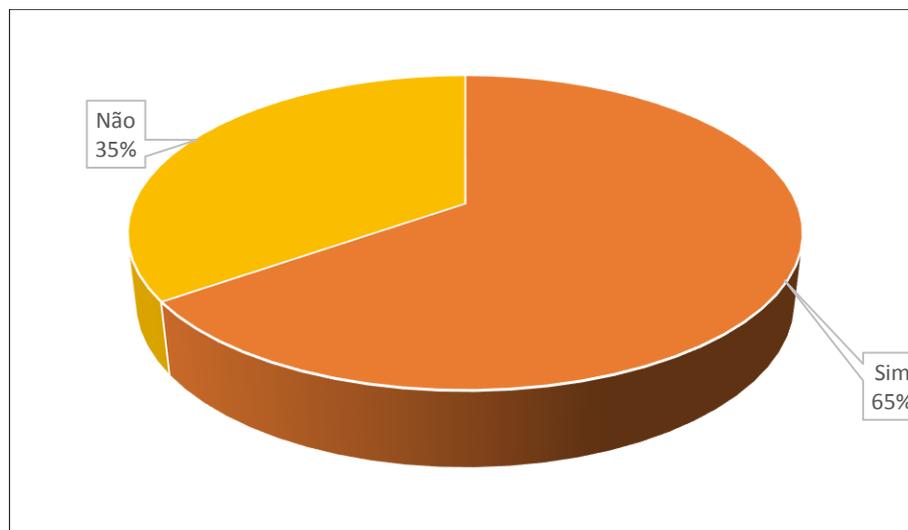
relacionando, aqui, as brutalidades evidenciadas diante a guerra. E, ao serem questionados sobre a incidência brutal da guerra para apenas parte da população, responderam 57% que “sim”, pois consideraram a *Shoah*, e se referem apenas às questões que envolvem judeus, como sendo a situação brutal.

Tamanha brutalidade que envolvia a guerra, os sentimentos de negligenciados, o trauma vivido e a sensibilidade do tema, remete-se a possibilidade de união entre àqueles que foram sentenciados, por alguns, a barbárie. A seguinte questão, representada no Gráfico 11, foi amplamente questionada pelos estudantes,

“Como saberei se houve união? Essa união quer dizer, união contra o nazismo ou união para fugas? Será, talvez, um sentimento de união após o fim da guerra?”

Mesmo entre dúvidas, considerando questões de conhecimento individual 65% responderam que sim, que havia o sentimento de união possibilitado a partir das desumanidades ocorridas.

Gráfico 11 – O sentimento de união foi possibilitado levando em consideração as desumanidades ocorridas?



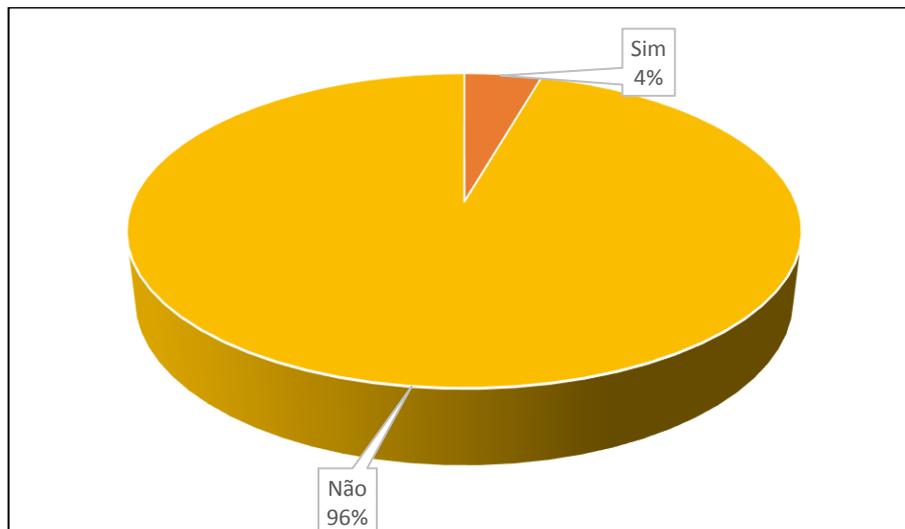
Fonte: elaborado pela autora, com as respostas dos questionários (2017).

Alguns alunos comentaram a respeito do Gráfico 11:

“Já vi muita imagem da Segunda Guerra, é triste”.

“Aqueles judeus, magros, no frio, estavam mortos antes de morrerem”.

Gráfico 12 – As estruturas políticas dos Estados estavam preocupadas com o bem estar das populações envolvidas no conflito?



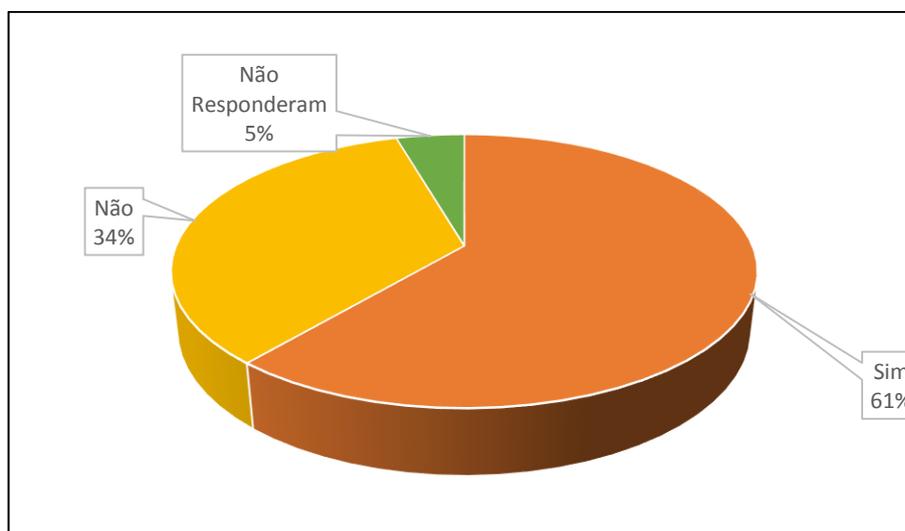
Fonte: elaborado pela autora, com as respostas dos questionários (2017).

No Gráfico 12 é possível verificar que os alunos conseguem identificar que as políticas dos Estados, em meio a guerra, não estavam preocupadas com as populações, mas sim com os seus interesses expansionistas, imperialistas e de dominação.

“Vi algumas imagens onde existiam acúmulo de corpos, tudo dentro de um buraco. Vi um documentário com experiências médicas com pessoas”.

“As pessoas do mundo inteiro sabiam disso? Será que ninguém podia fazer nada? Será que hoje acontecem coisas parecidas e talvez nem sabemos!”

Gráfico 13 – Houve resistência civil sobre as propostas antijudaicas?



Fonte: elaborado pela autora, com as respostas dos questionários (2017).

Conforme o Gráfico 13, 61% dos alunos colocaram que aconteceram manifestações contra as ações antijudaicas, ao responderem relataram que em “qualquer situação sempre há um movimento contrário”, e que, nesse período da história, não seria diferente, mesmo que não tenha sido de grande mobilização.

3.2.4 O painel

No dia marcado para o evento, e que, teria a duração em média de duas horas, a ansiedade e curiosidade tomara conta deles; pouquíssimos alunos não estiveram presente na atividade, inclusive, alguns estudantes de outras séries, sondavam a possibilidade de estarem presentes no evento, o que foi impossibilitado devido a exigência que os alunos deveriam já ter estudado o respectivo conteúdo em relação à Segunda Guerra Mundial, pois, assim, provavelmente, estariam familiarizados com a temática, facilitando os possíveis questionamentos.

Enquanto os painelistas não chegavam, a ansiedade dos alunos era evidente em suas falas:

“Será que desistiram?”

“Posso perguntar se, eles têm o número, aquela marca no braço?”

“Aí que nervoso, nunca mais na minha vida terei outra oportunidade; queria que meus pais pudessem estar aqui!”

“Professora, eles realmente estiveram na guerra? Devem ser pessoas do bem!”.

“Eles sofreram tortura? Algum deles esteve naqueles campos de concentração?”

“Será que chegaram a ver as câmaras de gás ou aquele gueto como o filme³⁸ mostrou?”

Questionamentos e considerações como essas vinham acompanhadas de muita curiosidade daquilo que os sobreviventes à *Shoah* poderiam relatar. A história oral pode proporcionar a construção de diálogos e aproximação de ideias, intervindo diretamente no processo de aprendizagem facilitando a sua construção significativa.

No momento em que eles chegaram e entraram no auditório da escola, alguns dos estudantes emocionaram-se e não contiveram o choro, uma aluna diz:

³⁸ O Pianista.

“Não é possível que estou vendo alguém que sobreviveu a guerra, parece que tudo faz sentido”.

Quase que, na totalidade, os comentários realizados pelos alunos mostraram-se positivos em relação ao trabalho desenvolvido; esses alunos conseguiram entender os objetivos do projeto e posicionaram-se positivamente em relação a tal proposta. O que se torna relevante, para a análise de aplicabilidade do projeto para os alunos do ensino médio, pois isso agregará contribuições que possibilitarão uma análise mais profunda das práticas e projetos a serem desenvolvidos em sala de aula, bem como o retorno dos alunos a respeito deles.

A intervenção se iniciou com uma pequena, mas extremamente relevante, explanação feita pela professora Dra. Ieda Gutfreind sobre o nazismo/fascismo e suas ideologias, a perseguição histórica aos judeus e a importância do Brasil na recepção aos judeus refugiados da Segunda Guerra, e os objetivos que os levaram a elaborar o painel *Compromisso Moral e Lições de Solidariedade*, que tem por objetivo incentivar e promover discussões sobre direitos humanos, respeito à diversidade étnica, cultural, religiosa e social.

Foram feitas algumas combinações de como procederia a atividade e foi solicitado que os alunos anotassem seus questionamentos para que ao final das apresentações os painelistas pudessem responder as perguntas e/ou considerações. Houve, durante toda a narração, de cada um dos convidados, muita emoção por parte dos alunos, o comprometimento com a atividade foi geral, o respeito e o olhar de admiração foram constantes. Assistiram a todos com muita atenção e consideração.

Durante o momento disponível para as perguntas, os alunos mostraram-se, ainda, mais comprometidos. Perguntaram a respeito dos símbolos nazistas, sobre as dificuldades que os sobreviventes teriam, hoje, ao relatarem suas histórias. Todos os questionamentos dos alunos foram respondidos, algumas perguntas foram orientadas pela professora Dra. Ieda Gutfreind, e outras que ela mesma respondeu. Durante o espaço reservado para as considerações e/ou perguntas, a mediação da atividade foi realizada pela professora Ieda; ela fazia a complementação necessária para o entendimento dos alunos, assim como orientava-os na formulação de perguntas a serem feitas aos painelistas organizado aspectos que pudessem ser adquiridos pelos alunos na construção da aprendizagem.

Algumas das perguntas realizadas pelos alunos:

“Hoje, algum de vocês tem algum sentimento de vingança?”

“Sentem-se culpados por algo acontecido durante a guerra? Vocês têm aquelas marcas (números) de registro dos campos?”

“Entendi que a palestra é para que não seja esquecido o Holocausto, mas o sentimento de vocês, há um objetivo pessoal para isso?”

“É uma emoção muito grande conhecer vocês, agora posso dizer que tudo isso existiu, porque antes parecia apenas história nos livros da escola”.

“Será que algo parecido poderia acontecer novamente?”

“Como vocês veem os conflitos na região da Palestina?”

“Será que o mundo realmente sabe o significado do Holocausto para a humanidade?”³⁹

O grau de envolvimento dos alunos nessa atividade foi compensador, pois, para um professor, o que possivelmente o deixa com aquele sentimento de “missão cumprida” é observar e escutar de seus alunos, que eles se envolveram com o tema; que conseguiram entender um fragmento de um processo da história e que eles fazem parte deste, também em construção, pois são em pequenos momentos vividos, em pequenos relatos, nas memórias subjetivas é que a história é construída. O desenvolvimento deste projeto conseguiu mostrar, de forma simples, aos alunos, que todos são heróis de suas histórias, apenas não são enaltecidos por alguns.

Os convidados elogiaram muitos os alunos pelos seus questionamentos de *“altíssimo nível”* (expressão utilizada professora Dra. Ieda Gutfreind), e que os alunos se mantiveram focados na atividade, demonstrando interesse pela narrativa dos sobreviventes.

Ao final, foram feitos os agradecimentos e os alunos presentearam todos os convidados e, nesse momento, a troca de sensibilidade fora muito intensa, assim como no momento das fotografias, muito fizeram questão de registrarem o momento. Foi durante esses dois últimos momentos em que os alunos obtiveram, ainda, mais informações a respeito da guerra e que seus questionamentos foram respondidos por completo.

³⁹ Alguns dos questionamentos dos alunos durante a palestra.

“Têm coisas que devemos deixar no passado, precisamos conversar sobre aquilo com o qual podemos aprender”. Esta foi a resposta de um dos sobreviventes, ao ser questionado sobre os métodos de tortura.

O silêncio não é o vazio, ou o sem-sentido; ao contrário, ele é o indício de uma instância significativa. Isso nos leva à compreensão do “vazio” da linguagem como um *horizonte* e não como *falta*. Evidentemente não é do silêncio em sua qualidade física que falamos aqui, mas do silêncio como sentido, como história (silêncio humano), como matéria significante. O silêncio de que falamos é o que instala o limiar do sentido. (ORLANDI, 2015, p. 68).⁴⁰

Os sujeitos apresentam a necessidade de silêncio, até como forma de reestruturação da fala, guardam um segredo, algo a não ser dito, mas que apresenta grande significância.

[...] fazemos parte de um grupo vem, entre outras coisas, da memória coletiva. Lembrar coletivamente une os indivíduos e permite que eles compartilhem vivências. A ideia de pertencimento à coletividade é reforçada por recordações comuns. Identificamo-nos uns com os outros porque podemos dividir tais experiências. (MAGALHÃES; SANTHIAGO, 2015, p. 42).

A narrativa dos sobreviventes em forma de testemunho torna-se a parte fundante do conhecimento em relação ao processo histórico sobre a *Shoah* e seus desdobramentos nas relações interpessoais ligadas ao sentimento de identidade, pois essa transforma-se com novas experiências, fazendo com que o estudante possa desenvolver e modificar diferentes identidades ao longo de suas vidas escolares, afirmando-se como agentes históricos.

3.2.5 A análise do painel – Questionário II

Após algumas semanas, seguindo a organização do projeto, foi solicitado aos estudantes que respondessem um novo questionário. Foi-lhes explicado o objetivo dessa tarefa, que visa o entendimento dos alunos acerca das atividades, os sentimentos envolvidos durante a palestra e, ao final dela, a significância para eles diante a narração dos sobreviventes.

Todas as perguntas foram organizadas pelo professor em formato que as responder fossem dissertativas, favorecendo a narração dos estudantes e para obter-se um número maior informações, críticas e/ou sugestões, além de considerações

⁴⁰ Respeitaram-se os grifos da autora.

pedagogicamente necessárias para o ensino de História. Aqui, nessa atividade, o papel do professor esteve presente na formulação de perguntas que obtivessem o entendimento dos alunos acerca das memórias sensíveis dos testemunhos apresentados a eles, deu-se aos estudantes, a partir das perguntas direcionadas, a liberdade de escrita em cada questão, que, posteriormente, puderam fazer suas considerações ao grande grupo, relatando o entendimento que cada um teve com a apresentação do painel e sobre a Segunda Guerra Mundial.

As perguntas estão ligadas à história do tempo presente, como:

“Pode-se pensar a Segunda Guerra como uma história atual?”

“Vive-se sob o reflexo da mesma?”

“Atualmente as pessoas cometeriam atos semelhantes aos que os sobreviventes relataram?”

“Como descreveria teus sentimentos durante e após a palestra?”⁴¹

Tal atividade causou uma certa frustração nos estudantes, pois não gostaram em saber que teriam que escrever; queriam que fossem questões de múltiplas escolhas, o que não impediu que realizassem a atividade proposta, pois verifica-se posteriormente que eles tinham muito o que relatar e perceberam a necessidade de registrarem suas percepções individuais e comentá-las com seus colegas, criando assim seus relatos de memórias. Alguns optaram por respostas mais diretas, objetivas e simples, em forma de frases. As questões estão diretamente relacionadas à construção individual e coletiva subjetiva do conhecimento em relação a *Shoah* durante a Segunda Guerra Mundial.

Dentro do compromisso com as novas possibilidades de abordagens que problematizem, os processos históricos sensíveis e traumáticos, como a *Shoah*, elaborou-se uma sequência didática que dê um suporte metodológico e de conhecimento histórico para a apresentação do painel *Compromisso Moral e Lições de Solidariedade* para alunos do terceiro ano do ensino médio, de forma a contribuir para a formação social dos mesmos, fortalecendo a ideia que eventos, como tal, não devem ser esquecidos e que a proximidade com os testemunhos dos sobreviventes facilite a compreensão, segundo Levi (1988, p. 7), “de uma concepção de mundo levada às últimas consequências com uma lógica rigorosa [...] a história dos campos de extermínio deveria ser compreendida por todos como sinistro sinal de perigo”.

⁴¹ Algumas das questões que são apresentadas aos alunos no segundo questionário, conforme apresentado no Apêndice 2.

3.3 ALGUNS RELATOS FEITOS PELOS ALUNOS NO QUESTIONÁRIO DE ANÁLISE DO PAINEL⁴² E IMAGENS⁴³

As imagens apresentadas neste trabalho foram realizadas pela autora, apenas para fins de registro da participação dos mesmos no painel com os sobreviventes a *Shoah*, e como forma de preservação da memória dos alunos diante aquilo que eles chamaram de “um momento histórico”.

“Angústia e compaixão”.

“Você se sente no lugar das vítimas”.

“Oportunidades assim são únicas (sobre o painel)”.

Figura 1 – Os painelistas



Fonte: registrada pela autora (2017).

“Eles não são vítimas, são semente de luta, de não conformismo”.

A emoção expressa nas falas dos alunos torna-se edificante ao professor, ao ensino que possibilita novas abordagens em sala de aula, como forma de compromisso com a sociedade como um todo, enfatizando a necessidade de compreensão e sensibilização em relação ao outro.

⁴² Ibidem nota 4.

⁴³ Imagens da apresentação do painel *Compromisso Moral e Lições de Solidariedade*.

“O pilar da atualidade é a história”.

“Gratidão por poder vivenciar esse momento”.

Figura 2 – Painelista apresentando documentos referente a Segunda Guerra Mundial



Fonte: registrada pela autora (2017).

A proximidade entre os alunos e as testemunhas de um momento tão traumático dentro da história mundial.

“Abalado. Mas encantado com a coragem que os sobreviventes têm em falar”.

“Temos necessidade de rever os fatos do presente”.

A necessidade de entendimento da história para a compreensão do presente.

“O preconceito ainda é muito grande”.

“Fiquei chocada e triste ao ouvir as dificuldades e momentos tristes descritos pelos convidados”.

Figura 3 – Alunos durante a apresentação do painel



Fonte: registrada pela autora (2017).

“O ser humano sempre foi cruel, cegos pelo poder”.

A sensibilidade, o trauma vivido por outros torna-se parte integrante da formação social do educando, que assimila o ensino de História com a necessidade de preservação da memória.

Figura 4 – Banner das Lojas B'nai B'rith



Fonte: registrada pela autora (2017).

“Foi a melhor aula que tive em minha vida. Estou muito feliz”.

“Curiosa em conhecer mais a história deles (sobreviventes)”.

A necessidade de compreensão, a necessidade de conhecimento de si mesmos, da sociedade, da construção social do homem, daquele que se posiciona em favor de preservação de uma memória para que situações como a *Shoah* não ocorram novamente, e o não se deixar esquecer.

“Emocionante”.

Figura 5 – Alunos em momento de integração com os painelistas



Fonte: registrada pela autora (2017).

“Tristeza. é difícil acreditar que um humano é capaz de maltratar o outro de tal maneira. Gratidão pela oportunidade de ouvi-los”.

“Me coloquei no lugar deles, quanto sofrimento. É revoltante”.

“Emoção, comoção e empatia”.

“Decepção com o ser humano”.

“Indignação, angústia. Algo parecido ainda pode acontecer”.

“Uma lição de vida, de esperança e de bondade”.

“História intensa, com dor. Maravilhada em conhecê-los”.

“A Segunda Guerra é atual sim. A desumanização é atual”.

Figura 6 – Alunos agradecendo a visita na escola



Fonte: registrada pela autora (2017).

“Me fez refletir porquê o preconceito ainda existe”.

Um sentimento de que o ensino de História contribui para o compromisso moral e social do ser humano, assim como objetiva o painel, evidencia-se a necessidade de mais abordagens e projetos semelhantes na educação básica, para que pudesse crescer a reflexão em relação às ações humanas levadas pelo preconceito, ainda tão presente na sociedade.

Figura 7 – Momento das considerações da Professora Dra. Ieda



Fonte: registrada pela autora (2017).

“Alegria por eles serem fortes, guerreiros a ponto de sobreviverem a guerra e tristeza pelo o que o mundo é”.

“A manipulação do homem pelo poder”.

Figura 8 – Alunos (visão geral do auditório)



Fonte: registrada pela autora (2017).

“Me emocionei em vários momentos, fiquei triste e incrédula com a capacidade do ser humano em cometer tantas maldades”.

“Muito importante essa atividade, ela deve continuar. Adorei”.

Após o desenvolvimento do projeto, percebeu-se que os alunos aproximaram-se e tiveram maior interesse pelo entendimento da história; não era interesse aos fatos, mas a forma como eles foram abordados, as testemunhas cativaram com suas falas carregadas de emoções, pois, ao falarem dos momentos traumáticos que viveram e também dos momentos de superação, contaram parte de um processo histórico, no qual os alunos tem acesso a muitas informações objetivas, e que, nesse momento, puderam perceber, nas narrativa dos sobreviventes, o que o ser humano é capaz de fazer e aquilo que também não foi capaz de fazer, como evitar situações como a Shoah.

“Todos deveriam ouvir os relatos. É muito importante”.

“Um turbilhão de emoções. Nunca ouvi relatos tão verdadeiros, não farei tantas reclamações diariamente”.

Figura 9 – Momento de integração com os painelistas



Fonte: registrada pela autora (2017).

“Me sinto com o dever de evitar momentos iguais a esse. Uma experiência única e emocionante. Eles são bem unidos”.

“Impressionado, curioso com o tema. A realidade pelos olhos de quem a viu. Inesquecível”.

“Uma coisa é você estudar sobre a guerra, outra é poder ouvir os relatos de quem estava lá. É sem explicações como são pessoas fortes e queridas”.

“Me emocionei bastante, me transbordei em choro”.

“As pessoas são cruéis, a realidade é cruel, o preconceito ainda existe”.

“Chocante, esclarecedora. Fico feliz em ter participado”.

Figura 10 – Integração entre alunos e painelistas



Fonte: registrada pela autora (2017).

“Nunca imaginei que algum dia conversaria com alguém que viu a guerra de perto. A memória sendo valorizada, construindo a história do tempo presente”.

“Temos o dever de levar isso conosco para que nunca mais aconteça”.

Figura 11 – Momento de apresentação individual



Fonte: registrada pela autora (2017).

“Me senti parte da história. Mas não entendi como não se rebelavam”.

Figura 12 – Alunas e painelistas



Fonte: registrada pela autora (2017).

Não há sentimento que descreva a emoção de um professor de História ao ouvir de seus alunos que esse se sentiu parte da história. A percepção de construção

do conhecimento é clara diante de tantas negações ao ensino de uma forma geral, é prazeroso ter o reconhecimento vindo nessas palavras.

Figura 13 – Momento de agradecimentos



Fonte: registrada pela autora (2017).

“Importante essa atividade, algo diferente, faz os alunos prestarem atenção a história”.

“Euforia contagiante. Melancolia em ouvir os relatos. Grata por ter tido essa oportunidade. Levarei com carinho e gratidão para minha vida esse momento”.

“Frustrada com a maldade do homem”.

“Amei a atividade, mas triste pelos relatos que ouvi. E com o sentimento de que não podemos deixar que algo semelhante possa acontecer novamente”.

“Me senti angustiada ao ouvi-los, não consigo imaginar o que eles viveram”.

O sentimento de angustia torna-se relevante diante aos relatos devido à sensibilidade de cada indivíduo. Percebe-se, nesse momento, que o sentimento de impotência angustia alguns, pois identificam-se com situações em seus cotidianos e com as quais, ainda, não conseguem entender.

Figura 14 – Uma conversa informal



Fonte: registrada pela autora (2017).

“Foi incrível, não tenho palavras, emocionante, maravilhoso aquele momento”.

“Foi construtiva, aprendizado enorme. Foi comovente, emocionante demais”.

Emoção, sensibilização, ressignificação da história na vida de alguns alunos, entendimento do seu papel dentro da sociedade e de como um determinado posicionamento, diante a situações extremas, podem ou não contribuir para que eventos traumáticos sejam evitados.

“Fascinação, reflexão, gratidão e muito interesse ao assunto”.

A prática da história oral pode ser transportada para o ambiente educacional de maneira promissora e instigante. Sob variadas formas, ela pode ser utilizada em sala de aula como instrumento pedagógico interdisciplinar, que permite a estudantes (e a professores também) aprenderem com relatos oferecidos em primeira mão, com testemunho originais que reforçam os sentimentos de pertencimento, integração e responsabilidade histórica. (MAGALHÃES; SANTHIAGO, 2015, p. 7).

Dentro das análises desenvolvidas pelos alunos percebe-se que o envolvimento com a atividade do painel foi efetivo. O interesse e a curiosidade pela história foram aguçados pelos relatos dos sobreviventes e algumas das palavras mais utilizadas foram *gratidão* e *construtiva*, para dirigirem-se a experiência que vivenciaram. Gratidão por terem a possibilidade de conhecer pessoas que fizeram parte da Segunda Guerra Mundial, e construtiva, pois conseguiram entender um

pouco mais a respeito da *Shoah*, dos motivos que levam o homem a dominar o homem e, nesse sentido, se identificam com os relatos a ponto de que devem fazerem um mundo melhor.

Dentro do planejamento e aplicação da sequência didática, teve-se muitos momentos de insegurança em relação ao que os alunos e comunidade escolar entenderiam em relação aos objetivos propostos. Vive-se um momento do ensino em que há muitos conhecedores de como se deve desenvolver um conteúdo em sala de aula, muitas teorias e ideias, mas nem todas as práticas se preocupam como o resultado, com o retorno que os alunos proporcionam em relação ao conhecimento adquirido; tampouco o professor conseguirá avaliar suas metodologias de forma efetiva.

Após a apresentação do painel, o professor tentou esclarecer, de maneira possível, todas as dúvidas, perguntas, curiosidades e considerações, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento significativo. Com base no projeto concluído, o professor retomou o tema sobre a Segunda Guerra Mundial, enfatizando as questões humanas em busca de maior compreensão por parte dos alunos que a guerra em todos os seus aspectos esteve diretamente ligada aos fatores de preconceito, de extremismos, de injustiça, de dominação e poder, e econômicos, que levam à ganância de uns e à miséria de outros.

Após essa etapa, identificou-se o interesse dos alunos pelas fontes de conhecimento histórico da contemporaneidade, ou seja, a possibilidade de novos testemunhos orais. Sempre que algum assunto se tornava foco da aula, as perguntas giravam em torno das possibilidades de novos testemunhos ocorrerem. A exemplo disso tem-se a Ditadura Civil Militar Brasileira, que segue a mesma linha de memória traumática, e que se estruturou em um processo histórico sensível aos envolvidos e para a sociedade, mas que conta com amplas possibilidades de testemunhos e relatos daqueles que se fizeram presente, de alguma forma, durante os anos da ditadura no Brasil.

Assim, a pauta pela história subjetiva, pela história oral, tornou-se constante nas aulas, o saber histórico virou cotidiano, notou-se que os alunos pesquisavam em suas casas sobre a história do Brasil, procuraram falar com avôs e pais sobre Getúlio Vargas, sobre como era viver no Brasil governado por Jânio Quadros e procuravam saber, entre as pessoas da família, vizinhos e amigos, os motivos que levaram a população a aceitar um regime político como a Ditadura Civil Militar no Brasil. Nesse

momento, percebe-se que a história, através dos testemunhos dos sobreviventes, uma atitude de investigação na tentativa de interação do sujeito com a história; assim, a contribuição do projeto de aprendizagem torna-se fundamental nas relações de ensino-aprendizagem, contribuindo na formação de sujeitos reflexivos.

[...] a escola um espaço no qual a construção das relações afetivas acontecem, e ao mesmo tempo, É onde acontece a fala e a escuta. Uma fala se bem elaborada, pode ser escutada, trocada e analisada na prosa da sala de aula, na prosa da relação. ... nesse lugar que se encontram os dois sujeitos: o professor e o aluno. Ambos os sujeitos „são portadores de uma fala, de uma escuta e das palavras que os sustentam. (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2009, p. 275).

Os alunos passaram a identificar a importância da História, tiveram maior facilidade de construir relações e buscarem no presente aspectos que estariam ligados a determinados processos históricos. A exemplo disso, compreenderam de forma mais relevante e significativa a importância deles como agentes históricos, lembrado, por eles mesmos, que fizeram parte da história econômica do Brasil com o *impeachment* da, então, Presidente Dilma Rousseff, no ano de 2016⁴⁴, provocando discussões, compreensões, análises e construções coletivas de forma a posicionarem-se criticamente as situações em que se apresentam englobados

Ao desenvolver-se esse projeto do uso da memória em espaço de aprendizagem, não se tinha a ideia do quanto isso poderia afetar os educandos, o quanto eles ficariam envolvidos e o quanto positivo se tornaria a proposta. Aquele sentimento de que, naquele momento, os alunos conseguiram, na sua maioria, compreenderem as circunstâncias fundamentais do ensino de História na educação básica. Sendo assim, compreenderam como a história apresenta experiências que fazem parte da vida dos sujeitos e esses a constroem subjetivamente.

A identificação da história como um processo histórico, que todos os sujeitos fazem parte, sendo eles conhecidos ou não, permeou por todas as atividades propostas e efetivamente desenvolvidas em sala de aula, facilitando a aproximação

⁴⁴ O processo de *impeachment* de Dilma Rousseff teve início em 2 de dezembro de 2015, quando o ex-presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha deu prosseguimento ao pedido dos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaina Paschoal. Com uma duração de 273 dias, o caso se encerrou em 31 de agosto de 2016, tendo como resultado a cassação do mandato, mas sem a perda dos direitos políticos de Dilma. Na justificativa para o pedido de *impeachment*, os juristas alegaram que a então presidente havia cometido crime de responsabilidade pela prática das chamadas "pedaladas fiscais" e pela edição de decretos de abertura de crédito sem a autorização do Congresso. (BRASIL, 2016).

do aluno com a história contemporânea, que acabaram se familiarizando com os processos que envolveram a *Shoah*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho, percebeu-se que as discussões que circundam o uso do testemunho como fonte do ensino de História estão longe de se esgotarem, a abordagem, a realização do projeto juntamente com a aplicação da sequência didática não apresenta conclusões definitivas, mas favorece a novas possibilidades de discussões.

A apresentação do painel *Compromisso Moral e Lições de Solidariedade* oportunizou a elaboração e aplicação de um projeto de aprendizagem, que gerou uma sequência didática, que favoreceu e/ou promoveu o entendimento subjetivo a respeito dos eventos que envolvam a *Shoah* e a Segunda Guerra Mundial, com o intuito de sensibilizar o educando a respeito dos eventos traumáticos da história contemporânea.

No momento de concretização da sequência, é importante se pensar na validação a respeito da recepção dos alunos, referente aos testemunhos apresentados e a metodologia utilizada para apropriação do conhecimento em relação à história. Diante as discussões anteriores e da realização do projeto *Testemunho: o uso da memória em espaços de aprendizagem*, tendo em vista a sequência didática, percebeu-se maior interação dos alunos com a disciplina de História, facilitando a construção da aprendizagem significativa, sendo possível, assim, uma análise sobre qual seria a construção dos estudantes diante da aplicação do projeto em sala de aula.

Salienta-se que momentos que envolvem o trauma, como os eventos relacionados à *Shoah*, são lembranças, memórias subjetivas, que possibilitam despertar a necessidade de inserção de novas metodologias no ensino de História. Além disso, as memórias dos sujeitos se fazem atrativas àqueles que as escutam, pois possibilitam uma apropriação da história. Seligmann-Silva (2008, p. 59) fala que “o trauma encontra na imaginação um meio para sua narração”.

Os testemunhos referentes à *Shoah* são múltiplos, o que possibilitará desenvolver estratégias que, através do testemunho, consigam sensibilizar o educando, afetando-o de maneira que este apresente questionamentos que o possibilite a relacionar tais memórias com a história, construindo sua própria narrativa. Dentro dessa perspectiva e considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o projeto foi desenvolvido com base em algumas competências e habilidades que favoreçam a aprendizagem significativa dos alunos; para isso, a

proposta trouxe a representação, permitindo ao aluno criticar, analisar e interpretar fontes diversas, reconhecer o papel de diferentes linguagens dos agentes sociais em diversos contextos, compreender e relativizar as concepções de tempo, de forma a reconhecer construções históricas.

Assim, puderam estabelecer relações de continuidade e permanências, rupturas e transformações dentro dos processos históricos, facilitando a construção de identidade individual e/ou coletiva a partir do reconhecimento de si como sujeito histórico. Os alunos puderam atuar na construção da memória, sendo ela individual ou coletiva, possibilitando terem uma visão crítica dos processos históricos e posicionando-se em relação a fatos históricos, relacionando-os com o presente. Sendo assim, diante a narrativa dos testemunhos identificar referenciais que puderam contribuir na tentativa de se erradicar ações de preconceito, exclusão e extremismos; esses, entre outros, geradores de eventos como a Segunda Guerra Mundial e a *Shoah*.

Nesse sentido, a aplicação do projeto permitiu o contato com fontes históricas, por meio do testemunho dado pelos sobreviventes da *Shoah*, possibilitando ao educando a construção do conhecimento histórico. O contato com as fontes conduz a uma familiarização com a produção da narrativa histórica, bem como uma aproximação com a temática desenvolvida. Esta deixou de ser identificada apenas por meio do texto didático, mas foi vivenciada pela experiência do contato com os sobreviventes.

Para tanto, evidenciou-se a importância da preservação da memória sendo ela coletiva ou individual, e que gera um sentimento de pertencimento a um grupo específico. Além de que a memória, a partir de uma narrativa do testemunho, tem a capacidade de afetar o outro, pois apresenta-se como uma narrativa livre, subjetiva, traumática e sensível, com organização pessoal e coletiva e que não tem a pretensão de questionar a história, mas, sim, agregar informações que, possivelmente, tenham sido deixadas a margem dessa história.

Assim, cada vez mais a moldura histórica é necessária para dar sentido e lugar à voz da memória, para que ela não se perca na celebração e banalização do discurso da subjetividade, [...]. Porque a memória não pode ser recebida como um discurso da impotência e da impossibilidade do sujeito e das possibilidades de transformações sociais e políticas (CYTRYNOWICZ, 2000, p. 204).

A memória, mesmo tendo sofrido rupturas, voluntárias ou involuntárias, possibilita novos olhares sobre a construção de um sujeito que passasse a enxergar-se como agente dos processos históricos, possibilitando a ele uma melhor interpretação subjetiva da história.

Diante a aplicação da sequência didática, os comentários dos alunos apresentaram-se como um resultado positivo no que se refere a sensibilização com a narrativa do testemunho. Identificou-se o interesse dos estudantes por mais temas da história; havia a solicitação por mais aulas dinâmicas e que tivessem uma “razão por que deveriam estudar determinado conteúdo”, ou seja, identificaram a necessidade de haver uma ligação entre a história e a realidade em que os alunos estão inseridos.

A narrativa traumática, sensível dos sobreviventes representou como uma comprovação da experiência histórica, que anterior a esse projeto, não passavam de história que alguém escreveu nos livros e que está muito distante daquilo que os estudantes estão acostumados a verem. Em um outro momento, o painel havia sido apresentado na mesma escola, sem que houvesse a estrutura da sequência didática, e a diferença entre a apresentação do painel sem as interferências da sequência didática e com a aplicação da sequência reside, exatamente, na relação de envolvimento que os alunos tiveram durante as atividades proporcionadas pela sequência didática; houve um engajamento, uma relação mais intensa e próxima, houve a familiarização com a proposta e com o processo da Segunda Guerra Mundial, causando, assim uma espécie de encantamento dos alunos pelos eventos que envolvem a *Shoah*.

Esse testemunho chegou carregado de emoção, de suspiros e olhos que ardiam para segurar o choro. Os sobreviventes contaram suas histórias, contaram a respeito do caminho de transporte humano, o que eles mesmos chamaram de caminhão de porcos. Contaram como seus pais, colocaram suas vidas em risco, e foram perseguidos, mesmo sendo holandeses católicos, por tentarem ajudar alguns judeus que em desespero tentavam se esconder dos nazistas, para que não fossem enviados aos campos de extermínio.

Ao desenvolver o projeto direcionado para uso do testemunho na sala de aula como fonte para o ensino da história da Segunda Guerra Mundial, não se ocupou com a “história verdadeira” sobre a *Shoah*, mas preocupou-se em ampliar as possibilidades de uso do testemunho nas aulas de História, para que houvesse novas abordagens e que os alunos tivessem a oportunidade de aproximarem-se da história e que essa

fizesse sentido para a realidade em que eles vivem e que tivessem a compreensão de que eles mesmo são sujeitos da história.

Realizou-se um projeto que contemplasse a história do tempo presente na sala de aula, através do testemunho oral, priorizando o conhecimento subjetivo dos alunos envolvidos no projeto denominado *Testemunho: o uso da memória em espaços de aprendizagem*. A ideia emergiu quando se obteve conhecimento do painel *Compromisso Moral e Lições de Solidariedade*, desenvolvido pelo Instituto Marc Chagall, apresentado em escolas da educação básica e outras instituições, e que tem por objetivo divulgar os eventos relacionados a *Shoah*, como forma de combater o preconceito e o extremismo em relação ao outro, evitando que novos eventos, como a *Shoah*, tornassem a acontecer.

A ideia da sequência didática surgiu da necessidade de formulação de como se poderia trabalhar com o testemunho, tendo em vista a sensibilização do mesmo em relação a eventos traumáticos, já que na atualidade percebe-se a necessidade de formação de significados. Segundo Seligmann-Silva (p. 11), “a consciência da catástrofe modifica o nosso modo de perceber e representar, mas também de contrapor ao mundo”, a designação da testemunha, ao apresentar suas frases e o seus silêncios, apresenta-se como único, mesmo que haja outros testemunhos semelhantes, o trauma, o vivido, é único, despertados pelas memórias para fins de preservação sobre os eventos que envolvem a *Shoah*.

Aos deparar-se com testemunho, principalmente com aqueles que envolvem momentos traumáticos da história contemporânea, como a *Shoah*, e que possibilita aos alunos uma aproximação com a história, suprimindo prováveis lacunas deixadas pela história “oficial”, tornando-se mais evidente a eles, percebe-se dentro das narrativas testemunhais a determinação em viver, a determinação de que eventos como tal não poderão ocorrer novamente, que a singularidade do discurso apresenta o sofrimento individual, que, de alguma forma, torna-se coletivo e que pode fazer parte, agora, da memória dos estudantes. O testemunho é sobre a experiência do narrador em atravessar a linha divisória entre a vida e a morte, conforme Felman (2000, p. 55).

Ao testemunhar, dentro da narrativa, tem-se a força do silêncio apresentando no discurso, algo que censura, o não dito.

O silêncio não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das falas. [...] quando não falamos, não estamos apenas mudos, estamos em silêncio: há o “pensamento”, a introspecção, a contemplação. (ORLANDI, 2007, p. 35).

Precisa-se compreender que o silenciamento, sendo voluntário ou não, traz uma significação permitindo que o entendimento do quão traumático um evento pode ser. E é justamente na dor do testemunho, nas evidências das palavras, no semblante de quem viveu um horror, uma barbárie, um trauma que o aluno se vê emaranhado pela história, a sensibilidade da narração afasta o abismo existente entre a história da Segunda Guerra Mundial e a realidade, distante do aluno.

“Gostaria de frisar como sobrevivi, o que vi, o medo, as atrocidades, a necessidade de viver e poder narrar tudo isso”⁴⁵, uma forma de rememoração da história, de convidar o ouvinte/leitor não deixar esquecer, que sobreviva, para as próximas com o desejo de que não torna a repetir-se. A dor expressa nas palavras, por vezes, um sentimento de culpa por ter sobrevivido; o trauma da lembrança, agora, fazem parte da memória dos alunos, que tendem a enxergar a história como real, algo que foi vivido, e que não está somente nos livros didáticos, filmes, literatura e outros.

A perplexidade dos alunos diante ao testemunho dos sobreviventes, causou estranheza, as evidências da barbárie pareciam-lhes possíveis, narrar o inenarrável possibilitou um questionamento a respeito do que seria humanidade, de como algo tão monstruoso foi possibilitado de acontecer, de como o homem tende a denegrir-se diante ao ódio, ao preconceito e ao extremismo. As concepções da humanidade precisam ser analisadas e no que for possível, o ensino e os professores de História, precisam aceitar a necessidade de que os jovens necessitam de orientação para se reconhecerem como agentes da história e que os mesmos, dentro de suas capacidades de organização e pronunciamento, podem o destino do homem modificarem.

A inquietação dos jovens transborda de sensibilidade, mas é necessário, enquanto ensino de História, possibilitar momentos que vislumbram a capacidade de interação dos mesmo com a história. E tais momentos podem ser evidenciados com a apresentação do painel *Compromisso Moral e Lições de Solidariedade*, demonstrou que, ao longo da apresentação, e da sequência didática, que a experiência do sensível, que a dor do outro insustentável, como numa das frases escritas no Diário

⁴⁵ Frase dita por um dos painelistas.

de Anne Frank (FRANK, 2015): “você não desperdiça tempo, não manda a coragem embora, abandonar picuinhas, só com força de vontade”, tende-se a descobrir que a necessidade de criar vozes contra a intolerância é fundamental dentro de uma sala de aula.

Não se encontram, aqui, respostas conclusivas de como o processo de reconhecimento da história pode afetar e sensibilizar os alunos, tendo o testemunho como forma de ensino de História, discutiram-se as possibilidades e aplicou-se, aquilo que no momento pudesse fazer sentido aos alunos, sendo que toda a organização da sequência didática esteve acoplada aos interesses e características das turmas, onde o projeto foi aplicado e analisado.

Tão importante quanto a aprendizagem, são as condições propiciadoras desta, o que implica em processos metodológicos, fatores de motivação, condições cognitivas, uma porção de variáveis que influenciam no processo de ensino-aprendizagem. Pois isso, a ênfase em projetos enquanto uma alternativa didática que propicie, através de sua dinâmica, condições favoráveis a aprendizagem. (GONZAGA; OLIVEIRA, 2009, p. 5).

A troca de conhecimento e entendimento esteve presente durante todas as ações; houve momentos de êxtase por parte dos alunos, as evidências da história estavam claras e muito próximas a eles, que ao depararem-se com elas percebem-se como agentes históricos, *“então a história é feita de pequenas e individuais histórias?”*⁴⁶ Percebeu-se que a humanização do ensino se faz necessária, o contato com o outro torna-se um estimulante, instiga a curiosidade, faz com que os estudantes estabeleçam um senso crítico diante as atrocidades que a humanidade é capaz de criar.

Houve, em momentos específicos, como durante a análise do filme, em que alguns dos alunos, sentiram a lógica da responsabilidade histórica pelo que ocorre no mundo, pelos conflitos, fome e miséria, sendo que se identificou isso diante os questionamentos que geravam entorno do porquê deixamos tudo isso acontecer?

“Porque não fizemos nada?”

“Porque a humanidade ignora fatos que destroem a própria humanidade?”

“Porque não somos mais humanos?”

“Destruímos tudo ao destruir o outro, ao rebaixar o outro, ao criarmos preconceitos em relação ao outro, pois nós criamos, não nascemos preconceituosos!”

⁴⁶ Questionamento de um dos alunos após a apresentação do painel com os sobreviventes.

“A história vem nos mostrar o que somos, o que fizemos e mesmo assim continuamos a fazer!”⁴⁷

A situação de guerra é em si um aviltamento para a humanidade por colocar o medo em primeiro plano e a vida em segundo: numa relação de vida e morte, tudo se justifica em nome da guerra [...] vemos que os parâmetros de entendimento da condição humana convergem para o destrutivo. (LEVY, 2014, p. 168).

O testemunho em sala de aula, além de fonte do ensino de História como ponte de ligação entre as realidades dos estudantes e a história, torna-se um alerta para os dias atuais, as dificuldades de compreensão da capacidade destrutiva do homem, ou seja, aqueles que negam a *Shoah*, a negação de tal evento causa um estranhamento diante as evidências até então apresentadas pela história; parece-se que a narrativa, os testemunhos, das diferentes formas, já apresentadas aqui, e que originam-se de diferentes lugares, convergem para fatos já comprovados historicamente. A humanidade tende a minimizar eventos traumáticos, os jovens tendem a desacreditar, e isso fica claro quando apontam a história apenas como uma disciplina que apresenta fatos e datas.

Tais observações apontam cada vez mais para a necessidade de que o ensino da história sobre eventos traumáticos, mas não somente, tendem a sensibilizar, a gerar uma comoção, uma apropriação da narrativa que se torna agora, também, parte da memória dos alunos.

[...] os eventos traumáticos possuem esse caráter “interminável” justamente em função de sua constante reelaboração através das memórias. Portanto, a memória dos eventos traumáticos integra inelutavelmente o esforço de construção do conhecimento histórico sobre tais processos. Ao contrário do que possa parecer em um primeiro momento, não se trata de uma contraposição entre memória e história: no caso da História do Tempo Presente, trata-se de uma imbricação constituinte. (FICO, 2012, p. 48).

O trabalho desenvolvido, entre todos os aspectos abordados, focou-se na humanização dos alunos, na sensibilização dos mesmos, na esperança de que o sentimento de apropriação fosse desenvolvido por eles e que, dessa forma, vislumbassem um sentido para a história. Não se pode permitir que genocídios, como o vivido pelos judeus, tornem-se banais diante a vida, diante a impotência ou descrença do homem. A relação entre a *Shoah* e o tempo presente dá-se justamente na necessidade de rememoração, na necessidade de falar-se a respeito, de explorar

⁴⁷ Comentários de alguns dos alunos posteriormente a apresentação do painel.

as possibilidades de ensino, procurando-se, minimamente, entender a complexidade e os mistérios dos seres humanos. Os eventos traumáticos fizeram parte do século XX e XXI, as experiências com a barbárie, aquilo que os olhos presenciaram, a dor do sofrimento humano, a capacidade destrutiva que o homem desenvolve a partir de concepções, preconceituosas e extremistas, em relação ao outro, causaram a desumanização da humanidade.

[...] depois de passar a guerra e ser libertado, ele viu que não tinha mais por que viver e cortou a garganta. E ele foi operado lá e eu fui falar com ele. Disse-lhe que eu sou judeu, e ele me respondeu que tem um irmão que também estava num campo de concentração, mas não sabe onde ele está; contou que perdeu mulher, um filho [...] eu disse a ele que ele iria ficar bom e que ele encontraria seu irmão [...] se passaram alguns dias, ele estava melhorando, mas uma semana depois, ele pegou uma tesoura e cortou de novo a garganta e morreu. (LEVY, 2014, p. 154).

O trauma não pode ser esquecido, a *Shoah* não pode ser esquecida, a memória deve ser preservada, pois a narrativa dos sobreviventes, com suas características próprias, com seus traumas individuais, mas que às vezes se tornam coletivos, diante a personalidade de cada um, seja possível compreender a necessidade de sobrevivência, a necessidade de contar o que viram, de contar àquilo que sobreviveram. A esperança da vida, a angústia de sobreviver está presente, na maioria dos discursos dos sobreviventes, uma luta pela vida. Esse discurso precisa estar presente no ensino de História, a história precisa ser humanizada diante os alunos; só assim pode-se obter resultados em que os estudantes passam a analisar, compreenderem e apropriarem-se da história, como um movimento de influência no processo de humanização do mundo.

O trabalho com a memória e com os testemunhos despertam a ideia já mencionada da responsabilidade histórica, ampliada pela perspectiva do contato com a História por meio das fontes. A ideia central do painel *Compromisso Moral e Lições de Solidariedade* é construir uma dimensão do conhecimento histórico que permita as próximas gerações se mobilizarem contra políticas promovedoras de eventos traumáticos. Tal mobilização só parece possível quando o educando “vivencia” a experiência do outro; quando visualiza e identifica de forma sensível os processos sociais do passado. Assim, poder reconhecer práticas de intolerância e exclusão, mobilizando-se contra elas.

Espera-se que as discussões teóricas aqui levantadas, o desenvolvimento e a aplicação do projeto de aprendizagem *Testemunho: o uso da memória espaços de*

aprendizagem, bem como a sequência didática e sua validação, possam tornar-se objetos de futuras análises, já que não tem-se a pretensão que as discussões sejam esgotadas, para novas e possíveis propostas que insiram o testemunho, nas suas variadas formas, nos espaços de aprendizagem, utilizando-se dos testemunhos subjetivos dos sobreviventes, das pequenas histórias; entretanto, não menos importantes, narrativas sobre a Segunda Guerra Mundial e a *Shoah*, para a compreensão e apropriação da história, na construção de uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. A construção de uma didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**, v.22, n.1, França, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742003000100008>. Acesso em: 26 jun. 2016.

_____. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, Faperj, 2007. p. 1-11.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. As sombras brancas: trauma, esquecimento e usos do passado. In: VARELLA, Flávia Florentino. **Tempo presente e usos do passado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

_____. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida (Org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 21-39.

AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes. (Coords.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

ANSART, Pierre. **História e memória dos ressentimentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru: Educs, 2006.

B'NAI B'RITH. **Site institucional**. 2018. Disponível em: <www.bnai-brith.org.br>. Acesso em: 17 abr. 2018.

BARBOSA, Luis Alberto. **Resistência cultural dos judeus no Brasil**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

BARROS, José D'Assunção. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos DHI/PPH/UEM**, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005.

BÉDARIDA, François. Definición, método y práctica de la Historia del tiempo presente. **Cadernos de História Contemporânea**, n. 20, p. 19-27, 1998.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. História, produção e memória do livro didático. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 1-3, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022004000300007&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em: 14 jun. 2016.

_____. **O saber histórico em sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BLUMENTHAL, Gladis Wiener (Org.). **Em terras gaúchas: a história da imigração judaico-alemã**. Porto Alegre: Sociedade Israelita Brasileira de Cultura e Beneficência, 2001.

BORGES, Valdeci Rezende. História e literatura: algumas considerações. **Revista de Teoria da História**, Universidade Federal de Goiás, Goiás, ano 1, n. 3, p. 1-16, jun. 2010.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História das cavernas**. 3. ed. Porto Alegre: Moderna, 2013. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/pnld2015/historiadascavernasaoterceiromilenio>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia PNLD 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

_____. Senado Federal. **Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil**. Brasília, 28 dez. 2016. Disponível em: <<https://www.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia. **Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Base Nacional Comum Curricular: parecer sobre o documento de História**. 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

_____. **Por que os alunos (não) aprendem História?** Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Tempo [online]. v.11, n. 21, p.17-32, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

CALIL, Gilberto. **História imediata e marxismo**. ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História, Londrina, 2005.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988. 244 p.

_____. A visão do historiador modernista. In: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes. (Coord.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 1-18, set./dez. 2004. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022004000300012&script=sci_arttext>
. Acesso em: 13 mar. 2018.

CYTRYNOWICZ, Roney. **A Congregação Israelita dos Pequenos**. São Paulo: Editora Narrativa Um, 2003.

DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. **Revista Tempo e Argumento**, Programa de Pós-graduação em História, Florianópolis, v. 4, n. 1 p. 5-22, jan./jun. 2012.

ENDO, Paulo. Partilha, testemunho e formas contemporâneas do excessivo. **Ide**, São Paulo, v. 31, n. 47, dez. 2008.

FAINGOLD, Reuven. O Holocausto nas artes: os limites da representação. **Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 1-9, out. 2009. Disponível em:
<<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/maaravi/article/viewFile/1702/1787>>.
Acesso em: 22 jul. 2016.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar, intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. História e dialogismo: uma possibilidade de interpretação histórica e de ensino de História a partir das reflexões de Mikhail Bakhtin. Encontro Perspectivas do Ensino de História, 2, **Anais...** Unicamp, p.176-189, 2012.

FERNANDES, Eunícia Barros Barcelos. Do dever de memória ao dever de história: um exercício de deslocamento. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida (Org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 81-95

FERREIRA, Cláudia Andréa Prata. O pacto da memória: interpretação e identidade na fonte bíblica. **Revista de Estudos Judaicos**, Instituto Histórico Israelita Mineiro, Belo Horizonte, ano 1, n. 1, p. 1-15, 1998.

FERREIRA, Luiz Antonio. **Oralidade e escrita**: um diálogo pelo tempo. São Paulo: Efusão, 2004.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Demandas sociais e história do tempo presente. In: VARELLA, Flávia Florentino. **Tempo presente e usos do passado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

FICO, Carlos. História do tempo presente: eventos traumáticos e documentos sensíveis. O caso brasileiro. **Varia História**, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 28, n. 47, p. 43-59, jan./jun. 2012.

FINK, Nadine. As testemunhas e o ensino da história: uma abordagem didática. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 47, jun. 2008

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.

FRANCO, Renato. Literatura e catástrofe no Brasil: anos 70. In: SELIGMANN-SILVA, Marcio (Org.). **História, memória, literatura**: o testemunho na Era das Catástrofes. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 2003.

FRANK, Anne. **O Diário de Anne Frank**. 2015. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora H34, 2006.

GINZBURG, Jaime. Linguagem e trauma na escrita do testemunho. **Conexão Letras**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 3, n. 3, 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/55604>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de História: a diversidade como "patrimônio sociocultural. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 65.

GONZAGA, Amarildo Menezes; OLIVEIRA, Ethel Silva de. A pedagogia de projetos na aprendizagem de conceitos no ensino de ciências. Encontro Nacional da Pesquisa em Ciências, VII, Florianópolis, 2009, p. 1-10. **Anais...** Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/vii/enpec/pdfs/1484.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

GUIMARÃES, Yara A.; GIORDAN, Marcelo. **Instrumento para construção e validação de sequências didáticas em um curso a distância de formação continuada de professores**. FEUSP – Programa Interunidades em Ensino de Ciências, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.lapeq.fe.usp.br/textos/fp/fppdf/guimaraes_giordan-enpec-2012.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2018.

GUTFREIND, Ieda. O Rio Grande do Sul: história e imigração. In: BLUMENTHAL, Gladis Wiener (Org.). **Em terras gaúchas**: a história da imigração judaico-alemã. Porto Alegre: Sociedade Israelita Brasileira de Cultura e Beneficência, 2001. p. 27-35.

HAISKI, Vanderléia de Andrade. Os limites éticos da representação: narrativas da Shoah. **Nau Literária**, Porto Alegre, v. 10, n. 1. 2014. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile/46892/30153>. Acesso em: 03 abr. 2018.

HARTMANN, Geoffrey. Holocausto, testemunho, arte e trauma. In: NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio (Orgs.). **Catástrofe e representação**: ensaios. São Paulo: Escuta, 2000. p. 264.

HARTOG, François. **Evidências da História**: o que os historiadores veem. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

HERMANN, Nadja. **Ética, estética e alteridade**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2001. Disponível em: <www.pucrs.br/edipucrs/digitalizacao/colecaofilosofia/eticaeestetica.pdf>. Acesso em: 06 maio 2018.

HOBBSAWM, Eric J. O presente como história: escrever a história de seu próprio tempo. **Novos Estudos**, Cebrap, n. 43, 1995.

KOSTAN, David. Ressentimento: história de uma emoção. In: BRESCIANI, Stela; NAXARA, Márcia (Orgs.). **Memória e (res)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

KOUBI, Geneviève. Entre sentimentos e ressentimento: as incertezas de um direito das minorias. In: BRESCIANI, Stela; NAXARA, Márcia (Orgs.). **Memória e (res)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 1990. 270 p.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Tradução de Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

_____. **Os afogados e os sobreviventes**: os delitos, os castigos, as penas e as impunidades. Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

LEVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.19, n. 38, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881999000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 29 jul. 2017.

LEVY, Sofia Débora. **Holocausto**: vivência e retransmissão. 1. ed. São Paulo: Conib, 2014.

LEWGOY, Bernardo. Holocausto, trauma e memória. **Web Mosaica**, v. 2, n. 1, p. 50-56, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/webmosaica/article/view/15544/9300>>. Acesso em: 18 maio 2018.

LIA, Cristine Fortes. A memória da comunidade judaica. In: LIA, Cristine Fortes. **Bons cidadãos**: a comunidade judaica do Rio Grande do Sul durante o Estado Novo (1937-1945). 2003. 123 p. Tese (Doutorado em História do Brasil) – Curso de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&o_obra=35396>. Acesso em: 10 maio 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Colab.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

LUCA, Tânia Regina de. **O debate em torno dos livros didáticos de História**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46193/1/01d21t10.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2018.

MARANHÃO FILHO, Eduardo Meinberg de Albuquerque. Para uma história do tempo presente: o ensaio de nós mesmo. **Revista Catarinense de História**, Florianópolis, n. 17, p. 137-151, 2009.

MATA, Sérgio da. Transformações da experiência do tempo e pluralização do presente. In: VARELLA, Flávia Florentino (Org.). **Tempo presente e usos do passado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, v. 15, n. 1, p. 40-49, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/viewFile/959/163>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

MEIHY, José Carlos Sebe; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MEIRELLES, William Reis. O cinema na história. o uso do filme como recurso didático no ensino de história. **História e Ensino**, Londrina, v. 10, p. 77-88, out. 2004.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina de O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200006>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MONTEIRO, Ana Maria. Narrativas e narradores no ensino de História. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARETTO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de História**: saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007

_____. Tempo presente no ensino de História: o anacronismo em questão. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida (Org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009. 400 p.

NASCIMENTO, Larissa Silva. **Para além das cercas de arame farpado**: o Holocausto em *Maus*, de Art Spiegelman, e em *Os Emigrantes*, de W. G. Sebald. Brasília: L. S. Nascimento, 2011.

NASCIMENTO, Lyslei. Memórias e testemunhos: a Shoah e o dever da memória. **Ipotesi Revista de Estudos Literários**, Juiz de Fora, v. 11, p. 89-103, 2008.

Disponível em: <www.ufjf.br/revistaipotese/files/2011/05/1-apresentacao1.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

NASSARALA, Nair Leite Ribeiro. Ensino de História e o cinema: reflexões para a prática. **Mimesis**, Bauru, v. 31, n. 1, p. 53-64, 2010. Disponível em: <http://www.usc.br/biblioteca/mimesis/mimesis_v31_n1_2010_art_04.pdf>. Acesso em: 16 maio 2016.

NORA, Pierre. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. In: NORA, Pierre. **Les lieux de mémoire I la republique**. Tradução de Yara Aun Khoury. Paris: Gallimard, 1984. p. 18-42.

NOVA, Antônio. **Educação 2021**: para uma história do futuro. Lisboa: Repositório da Universidade de Lisboa, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2018.

OLIVEIRA, Lisbeth. Cinema e História. **Comun. Inf.**, v. 5, n. 1-2, p. 131-137, jan./dez. 2002. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/1620/1/24177-101841-1-PB.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7961/4750>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e literatura**: uma velha-nova história. Paris, Nuevo Mundo, 2006. Disponível em: <<http://nuevomundo.revues.org/index1560.html>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <www.pgedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf>. Acesso em: 18 maio 2016.

_____. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2016.

PORTO JR., Gilson. **História do tempo presente**. Bauru. SP: Edusc, 2007. 360 p.

REIS, José Carlos. **História e teoria**: historicismo, modernidade, temporalidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino da História**. 1. ed. Curitiba: UFPR, 2010.

SALGUEIRO, Wilbert. O que é literatura de testemunho (considerações em torno de Graciliano Ramos, Alex Polari e André Du Rap). **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 31, jul./dez. 2012.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. **História oral na sala de aula**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SANTOS, Zeloí Aparecida Martins dos. História e literatura: uma relação possível. **Revista Científica**, v. 2, p. 117-126, jan./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica2/zeloidossantos.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga. Pesquisas em educação histórica: algumas experiências. **Educar Revista**, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, p.1-14, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto. 2001, p. 54-66.

SCHWARTZ, Rosana; SCHAUN, Angela. Questões historiográficas e metodológicas: historiadores e jornalistas coincidem, entretanto, não se confundem. Encontro Nacional de História da Mídia, IX. **Anais...** Minas Gerais, 2013.

SEFFNER, Fernando. Comparar a aula de História com ela mesma: valorizar o que acontece e resistir à tentação do juízo exterior (ou uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa). **História**, Rio Grande, RS, v. 3, n. 1, p. 121-134, 2010.

SEIXAS, Jacy Alves. Os tempos da memória: (des)continuidade e projeção. Uma reflexão (in)atual para a história? **Proj. História**, São Paulo, p. 1-25, jun. 2001. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10612>>. Acesso em: 25 maio 2016.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Auschwitz: história e memória. **Pro-Posições**, v. 1, n. 25, p. 78-87, jul. 2000. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644045/1148>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

_____. Literatura da Shoah no Brasil. **Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 1-13, out. 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/977/10861>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

_____. Narrar o trauma: a questão dos testemunhos das catástrofes históricas. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 65-82, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pc/v20n1/05.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

_____. O testemunho: entre a ficção e o real. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.). **História, memória, literatura: o testemunho na Era das Catástrofes**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003. p. 375-390.

_____. Testemunho da Shoah e Literatura. **Diversitas**, São Paulo, v. 1, p. 1-16, 2007. Disponível em: <http://diversitas.fflch.usp.br/files/active/0/aula_8.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

SELIGMANN-SILVA, Márcio; NESTROVISKI, Arthur (Orgs.). **Catástrofe e representação**. São Paulo: Escuta, 2000.

SENA JUNIOR, Gilberto Ferreira. **Realidade versus ficção: a literatura como fonte para a escrita da história**. 2011. Mestrado (História) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2011.

SILVA FILHO, José Carlos Moreira da. O anjo da história e a memória das vítimas: o caso da Ditadura Militar no Brasil. **Veritas**, Porto Alegre, v. 53, n. 2, p. 150-178, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/view/4466/3386>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

SILVA, Helenice Rodrigues da. Narrar, transmitir, representar: o testemunho de um sobrevivente francês (judeu e resistente) dos campos de concentração nazista. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 221-252, dez. 2008. Disponível em: <www.ufrgs.br/ppghist/anos90/28/28art13.pdf>. Acesso em: 14 maio 2016.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/20373/23410>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Rev. Bras. Hist.**, v. 30, n. 60, p.13-33, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882010000200002>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. **Site institucional**. 2018. Disponível em: <www.ushmm.org>. Acesso em: 17 abr. 2018.

VALLE, Eduardo Garcia. História, memória e literatura de testemunho: uma análise do Holocausto na obra de Primo Levi. Simpósio Nacional de História – ANPUH, XXVI. **Anais...** São Paulo, jul. 2011, p. 1-13.

VARELLA, Flávia et al. (Orgs.). **Tempo presente e usos do passado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. 198 p.

WILKOMIRSKI, Binjamin. **Fragmentos: memórias de infância**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1988

ZARTH, Paulo Afonso et al. (Orgs.). **Ensino de História e educação**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRANDA KELEN KATLEN STAEHLER INDICATTI

QUESTIONÁRIO SOBRE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL**1 Você tem conhecimento sobre a Segunda Guerra Mundial?**

- SIM
 NÃO
 POUCO

2 Quem são as pessoas da guerra?

- SOLDADOS
 ALEMÃES
 JUDEUS
 NENHUM
 TODOS

3 Existiam campos de concentração antes da Segunda Guerra Mundial?

- SIM
 NÃO

4 Sobre qual parte da guerra tu tens mais conhecimento?

- O CAMPO DE BATALHA
 O HOLOCAUSTO
 AS ARMAS

5 O teu conhecimento a respeito da guerra é advindo da escola?

SIM

NÃO

6 Que tipo de material você utiliza para obter conhecimento em relação aos processos da guerra?

FILMES

LIVROS

DOCUMENTÁRIOS

SITES

NENHUM

TODOS

7 A guerra afetou a estrutura psicológica da população mundial?

SIM

NÃO

8 Pode-se dizer que o conflito foi mais prejudicial para uma pequena parte da população?

SIM

NÃO

9 As estruturas políticas dos Estados estavam preocupadas com o bem estar das populações envolvidas no conflito?

SIM

NÃO

10 O sentimento de união foi possibilitado levando em consideração as desumanidades ocorridas?

SIM

NÃO

11 O antissemitismo (ódio aos judeus) surge com a Segunda Guerra Mundial?

SIM

NÃO

12 Você conhece as Leis de Nuremberg (1935)?

SIM

NÃO

13 Você sabe qual o significado de Holocausto?

SIM

NÃO

14 Ouve resistência civil sobre as propostas antijudaicas?

SIM

NÃO

15 Quem eram as vítimas do nazismo?

PESSOAS CONTRÁRIAS ÀS SUAS IDEOLOGIAS

JUDEUS

SOLDADOS INIMIGOS

ALEMÃES

CIGANOS

GRUPOS CONSIDERADOS INFERIORES À ELES

TODOS

APENAS ALGUNS

NENHUM

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO II

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRANDA KELEN KATLEN STAEHLER INDICATTI

Ao escutar o relato dos sobreviventes que aqui estiveram, em relação a Segunda Guerra Mundial, o sofrimento vivido, as dificuldades, as pessoas que os apoiaram e todos envolvidos na guerra, o sentimento individual e coletivo (...). Pode-se pensar em duas visões de mundo, uma em relação ao período em que ocorreu a guerra e outra o momento atual. Pensando em relação a tudo que foi falado a respeito da guerra, responda as seguintes questões....

1 Qual a tua visão de mundo hoje, relacionando ao tema da palestra?

2 De que forma descreveria teus sentimentos após a palestra?

3 Pode-se dizer que a palestra atingiu o objetivo proposto? Que refere-se a um compromisso moral com a sociedade de falar a respeito dos horrores cometidos (e preconceitos) na guerra para que tais ações não ocorra novamente.

SIM.....

NÃO.....

3.1 Justifique tua resposta.

4 Pode-se pensar a Segunda Guerra como uma história atual? Vive-se sob o reflexo da mesma? Atualmente, as pessoas cometeriam atos semelhantes aos que os sobreviventes relataram?

5 Descreva, de forma ampla, seus sentimentos em relação a atividade.

Observação: todas as repostas devem ser bem elaboradas e com o máximo de detalhes possíveis. Não é necessário identificação.

**OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO
E COMPROMETIMENTO!**