

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Isadora Klein Wenzel

Maus na sala de aula:

Como refletir sobre o autoritarismo e abordar o ensino do holocausto a partir de uma narrativa
gráfica histórica

Porto Alegre

2023

Isadora Klein Wenzel

***Maus* na sala de aula:**

Como refletir sobre o autoritarismo e abordar o ensino do holocausto a partir de uma narrativa gráfica histórica

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção de título de mestra em Ensino de História pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Temístocles Cezar

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Wenzel, Isadora Klein

Maus na sala de aula: como refletir sobre o autoritarismo e abordar o ensino do holocausto a partir de uma narrativa gráfica histórica / Isadora Klein Wenzel. -- 2023.

156 f.

Orientador: Temístocles América Correa Cezar.

Dissertação (Mestrado Profissional) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Narrativa gráfica. 2. Representação do holocausto. 3. Ensino de história. 4. Cultura visual, mídia e linguagens. I. Cezar, Temístocles América Correa, orient. II. Título.

Isadora Klein Wenzel

Maus na sala de aula:

Como refletir sobre o autoritarismo e abordar o ensino do holocausto a partir de uma narrativa gráfica histórica

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção de título de mestra em Ensino de História pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 13 de novembro de 2023.

Resultado: Aprovada.

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: Prof. Dr. Temístocles Américo Correa Cezar
UFRGS/IFCH

Profa. Dra. Sônia Meneses
URCA/ProfHistória

Profa. Dra. Luciana Boeira
SMED/POA

Profa. Dra. Natália Pietra Méndez
UFRGS/ProfHistória

Às minhas alunas e alunos por terem colaborado para a existência deste trabalho, o qual
desejo tenha contribuído ao crescimento delas/es.
À Eloá e Clotilde, mestras e pilares da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Realizar um trabalho para refletir a prática pedagógica e produzir um material que contribua à formação das futuras gerações, só acontece devido às trocas que se estabelecem entre professor/a e alunos/as. Portanto, os agradecimentos iniciais são direcionados aos meus queridos/as alunos/as, os quais foram e continuam sendo fundamentais para o meu aprimoramento profissional e, por extensão, pessoal.

Boa parte do mestrado coincidiu com o período da pandemia da Covid-19. Ansiedade, solidão, expectativa, medo, entre outros sentimentos, foram potencializados em razão do distanciamento social. No entanto, recebi um acolhimento motivador dos/as professores/as e colegas ao longo dessa jornada. Sendo, naquele momento, a tela do computador o único meio de nos conhecermos e, em algumas situações, bastante cansativa, a paciência em ouvir e oferecer possibilidades foi um incentivo decisivo para seguir em frente apesar das adversidades.

Agradeço, especialmente, ao meu orientador Prof. Dr. Temístocles Cezar pela delicadeza e compreensão que teve comigo. Em mais de uma vez me acalmando e enxergando talvez até mais do que eu, a necessidade em realizar o mestrado, convidando-me às demais disciplinas que ministra no Programa de Pós-graduação, e, dessa forma, abrindo outras perspectivas sobre meu papel como professora-pesquisadora. Também foi nesse período que mais precisei de suporte por questões pessoais, as quais não me faltaram e provavelmente sem seu olhar sensível não teria insistido com a pesquisa.

Em relação às sugestões que contribuíram para aprimorar o presente trabalho, agradeço à Profa. Dra. Sônia Meneses, da Universidade Regional do Cariri (URCA) por enfatizar a relevância dos/as pesquisadores/as do campo do ensino de história a fim de discutir o processo de ensino/aprendizagem a partir de conceitos. E à Profa. Dra. Mara Cristina de Matos Rodrigues (UFRGS) que insistiu a respeito de uma investigação mais profunda sobre a relação do tema com a comunidade, assim como, trazer o panorama de como foi lecionar durante o período pandêmico.

Desde já agradeço também à banca examinadora da defesa constituída pela Profa. Dra. Sônia Meneses, Profa. Dra. Natália Pietra Méndez (UFRGS) e Profa. Dra. Luciana Boeira (SMED), pela disponibilidade e gentileza em participar dessa importante etapa da minha formação.

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul por existir e resistir, abrindo caminhos imprescindíveis para uma qualificação profissional de excelência em um campo tantas vezes menosprezado como o da Educação. Acredito que todas/os que têm acesso ao

ProfHistória vivenciam uma experiência transformadora oportunizada pelas atualizações do campo da história ensinada que se refletem no cotidiano da prática docente.

À minha pequena, mas afetuosa família, meu irmão, Felipe e irmãs, Lorenza e Trícia, que algumas vezes ao me convidarem para sair, ouviram: “não posso, estou estudando para o mestrado”, e que à maneira dele/as, entenderam por saberem a importância do que priorizava. À minha tia Izza, que chamo de dinda pois é dessa forma que sempre a considerei, assim como, minha prima Kamila que muitas vezes me incentiva com sugestões, sobretudo de história patrimonial, para inserir nas aulas. Tanto minha família, quanto minhas amigas e amigos, são imprescindíveis na minha formação política e muito do que consta nesse sentido no trabalho é fruto das conversas e discussões que fazemos. Obrigada, camaradas!

Agradeço, com imenso carinho ao meu companheiro Diego, pelas inúmeras ausências de minha parte, pelas ideias com as quais contribuiu, pelas sugestões de livros que complementaram o trabalho, pelo auxílio na busca de referências quando já cansada não conseguia mais encontrar, enfim, por fazer eu acreditar que conseguiria.

À minha avó paterna Clotilde, a qual, embora tenha perdido aos onze anos de idade, sua presença na minha formação me mobiliza ainda hoje a entender as histórias sobre o passado da família e me instigaram a saber o que foi o holocausto, apesar das informações da relação desse evento conosco terem sido quase mantidas em sigilo.

Meu último agradecimento é direcionado a pessoa mais importante da minha vida e que, infelizmente, perdi ao longo dessa caminhada: minha mãe Eloá. Professora que dedicou mais de cinquenta anos da sua vida à educação e verdadeira inspiração para o que sou hoje. Sei que deve estar feliz e orgulhosa onde estiver, mas nada ameniza a falta do seu abraço, das palavras de afeto por ter conseguido finalizar todo esse processo que se desenrolou ao mesmo tempo em que ela enfrentava a sua luta e eu, na medida do possível, tentava tornar essa fase menos dolorosa e solitária. Minha saudosa guerreira, obrigada por ter sido um exemplo de força e determinação!

Justamente porque o Campo é uma grande engrenagem para nos transformar em animais, não devemos nos transformar em animais; até num lugar como este, pode-se sobreviver, para relatar a verdade, para dar nosso depoimento; e, para viver, é essencial esforçar-nos por salvar ao menos a estrutura, a forma da civilização.

(LEVI, Primo, 1988, p. 39)

RESUMO

O ponto de partida da pesquisa que segue surgiu do interesse em desenvolver uma aprendizagem crítica e participativa. O golpe midiático, jurídico e parlamentar de 2016 levou a sociedade brasileira a profundas transformações e consolidou uma polarização que se mantém, ainda hoje, tensa e acirrada. Tal contexto provocou-me, como cidadã e professora, a produzir um material didático às turmas de nono ano da EMEF Carlos Drummond de Andrade (Canoas/RS), visando refletir sobre o momento político que o país vivenciava associado aos conteúdos que seriam trabalhados: o nazifascismo e o holocausto – genocídio dos judeus europeus durante a Segunda Guerra Mundial. A fim de produzir tal conhecimento com criticidade, utilizei como base de pesquisa dos/as estudantes a história em quadrinhos *Maus*, de Art Spiegelman, a qual, segundo entrevistas com seu pai e por meio da linguagem de imagem-texto, narra a experiência de seus pais durante o Terceiro Reich e as superações para sobreviver às perseguições do governo e, por fim, a Auschwitz, símbolo do extermínio nazista. A produção de uma sequência didática que trouxesse o quadrinho como referencial, demandou um minucioso estudo sobre narrativa gráfica e seu entendimento como uma manifestação artística autônoma, sendo imprescindíveis os estudos de Waldomiro Vergueiro. Para apresentar as ações do governo nazista e relacionar com o cenário político nacional, optei pelo conceito de autoritarismo conforme concebido por Bobbio, entretanto, dialogando com demais autores/as que pesquisam o autoritarismo e outras formas de governos ditatoriais. A representação do holocausto, que permanece como uma questão complexa e central, foram analisadas, sobretudo, segundo as perspectivas de Andreas Huyssen e Dominick LaCapra. Um dos objetivos do trabalho é praticar o ensino do holocausto por meio da linguagem dos quadrinhos e, concomitantemente, refletir sobre a obra enquanto uma fonte histórica, uma vez que se constitui a partir do relato de um sobrevivente, assim como, concebê-la enquanto ferramenta pedagógica capaz de auxiliar no ensino de temas sensíveis.

Palavras-chave: Autoritarismo. Narrativa gráfica. Representação do holocausto. Temas sensíveis. Ensino de história. Cultura visual, mídias e linguagens.

ABSTRACT

The starting point of the following research arose from the interest in developing critical and participatory learning. The media, legal and parliamentary coup of 2016 led Brazilian society to profound transformations and consolidated a polarization that remains tense and fierce today. This context provoked me, as a citizen and teacher, to produce teaching material for the ninth-year classes at EMEF Carlos Drummond de Andrade (Canoas/RS), aiming to reflect on the political moment that the country was experiencing associated with the contents that would be worked on: Nazi fascism and the Holocaust – genocide of European Jews during the Second World War. To produce such knowledge critically I used the comic book *Maus*, by Art Spiegelman, as a basis for student research, which, according to interviews with his father and through image-text language, narrates the experience of his parents during the Third Reich and the obstacles they had to overcome to survive government persecution and, finally, Auschwitz, a symbol of Nazi extermination. The production of a didactic sequence that used the comic as a reference required a detailed study of graphic narrative and its understanding as an autonomous artistic manifestation, with the studies of Waldomiro Vergueiro being essential. To present the actions of the Nazi government and relate it to the national political scenario, I chose the concept of authoritarianism as conceived by Bobbio, however, in dialogue with other authors who research authoritarianism and other forms of dictatorial governments. The representation of the Holocaust, which remains a complex and central issue, was analyzed, above all, from the perspectives of Andreas Huyssen and Dominick LaCapra. One of the objectives of the work is to practice the teaching of the Holocaust through the language of comics and, at the same time, reflect on the work as a historical source, since it is based on the report of a survivor, as well as conceiving it as a pedagogical tool capable of assisting in teaching sensitive topics.

Keywords: Authoritarianism. Graphic narrative. Representation of the Holocaust. Sensitive topics. History teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 AUTORITARISMO: DA DEFINIÇÃO À ABORDAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	17
2.1 DEFINIÇÃO E DISCUSSÕES SOBRE O CONCEITO.....	18
2.2 DIFERENÇAS CONCEITUAIS BÁSICAS ENTRE AUTORITARISMO E FASCISMO.....	23
2.3 REFLEXÕES SOBRE GOVERNOS ANTIDEMOCRÁTICOS E AÇÕES DISCRIMINATÓRIAS RACIAIS: RACISMO CONTRA JUDEUS E CONTRA PRETOS/AS E PARDOS/AS.....	25
2.4 ENSINANDO O CONCEITO DE AUTORITARISMO: DESAFIOS E APRENDIZAGENS.....	30
3. HISTÓRIA EM QUADRINHOS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	34
3.1 AS APROXIMAÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA COM OUTRAS LINGUAGENS.....	35
3.2 HQS NA EDUCAÇÃO: DA PERSEGUIÇÃO AO CONSENTIMENTO.....	39
3.3 A NARRATIVA GRÁFICA E SUAS POSSIBILIDADES COMO RECURSO PEDAGÓGICO.....	46
4. MAUS NA SALA DE AULA: INQUIETAÇÕES, SENSIBILIZAÇÃO E ENSINO.....	53
4.1 A REPRESENTAÇÃO HISTÓRICA DO HOLOCAUSTO.....	54
4.2 TRABALHANDO COM TEMAS SENSÍVEIS.....	64
4.3 CONTEXTO ESCOLAR, SEQUÊNCIA DIDÁTICA E CONTRIBUIÇÕES DOS/AS ALUNOS/AS NO TRABALHO COM <i>MAUS</i>	70
4.3.1 Contexto escolar: pandemia e caracterização da escola e dos/as alunos/as.....	72
4.3.2 Sequência didática e as contribuições dos/as alunos/as no trabalho com <i>Maus</i>.....	79
4.3.2.1 2021: limites e superações do ensino remoto e semipresencial.....	80
4.3.2.2 2022: o retorno às aulas presenciais e à "normalidade".....	83
4.3.2.3 2023: expectativas diante dos aprimoramentos didáticos-metodológicos.....	87
4.3.3. Um balanço sobre os objetivos propostos no trabalho.....	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICE A – PLANO DE AULA (2021).....	104

APÊNDICE B – TEXTO E ATIVIDADE 1 – O QUE SIGNIFICA FASCISMO?.....	105
APÊNDICE C – TEXTO E ATIVIDADE 2 – O FASCISMO ITALIANO.....	106
APÊNDICE D – TEXTO E ATIVIDADE 3 – NAZISMO: O FASCISMO ALEMÃO.....	107
APÊNDICE E – TEXTO E ATIVIDADE 4 – O HOLOCAUSTO A PARTIR DA LINGUAGEM GRÁFICA DOS QUADRINHOS.....	109
APÊNDICE F – TEXTO E ATIVIDADE 5 – COMPREENDENDO O HOLOCAUSTO SEGUNDO A HQ MAUS.....	110
APÊNDICE G – AVALIAÇÃO SOBRE A HQ MAUS.....	112
ANEXO A – ATIVIDADE 1: O QUE SIGNIFICA FASCISMO? (REMOTO – 2021).....	113
ANEXO B – ATIVIDADE 2: O FASCISMO ITALIANO (REMOTO – 2021).....	118
ANEXO C – AVALIAÇÃO SOBRE A HQ MAUS (REMOTO – 2021).....	121
ANEXO D – AULA 1: CÓPIA RESUMIDA DO TEXTO ‘O FASCISMO ITALIANO’ (LIVRO DIDÁTICO), LEITURA E QUESTÕES DO TEXTO ‘O QUE SIGNIFICA FASCISMO?’ (PROFª ISADORA) (PRESENCIAL – 2022).....	126
ANEXO E – AULA 2: ANÁLISE DE IMAGENS DE MUSSOLINI E DA MARCHA SOBRE ROMA E TEXTO DO GOVERNO DE MUSSOLINI (LIVRO DIDÁTICO) (PRESENCIAL – 2022).....	131
ANEXO F – AULA 3: QUESTIONÁRIO DESENVOLVIDO PELA PROFESSORA BASEADO NOS TEXTOS O NAZISMO NA ALEMANHA, O PROGRAMA NAZISTA, A DESUMANIDADE DO NAZISMO (LIVRO DIDÁTICO) E APRESENTAÇÃO DE MAUS (PRESENCIAL 2022).....	136
ANEXO G – AULA 4: AULA EXPOSTIVA-DIALOGADA SOBRE O TERMO GENOCÍDIO, ANÁLISE DE IMAGENS DE HITLER E AS LEIS DE NUREMBERG (LIVRO DIDÁTICO) (PRESENCIAL 2022).....	140
ANEXO H – AULA 5: CÓPIA RESUMIDA DO TEXTO ‘NAZISMO: O FASCISMO ALEMÃO’ (PROFª ISADORA), BRAINSTORM DO TERMO ‘JUDEUS’ E TEXTO HOLOCAUSTO OU SHOAH (MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA) (PRESENCIAL – 2022).....	145
ANEXO I – AULA 6: AVALIAÇÃO SOBRE A HQ MAUS (PRESENCIAL – 2022).....	148
ANEXO J – RETORNO DE ALUNA EM 2023 SOBRE O TRABALHO REALIZADO EM 2022.....	156

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa que segue partiu de inquietações que tinha a respeito da minha prática como professora do ensino fundamental de uma escola pública na periferia de Canoas/RS. Não raras vezes, ao chegar em casa estava insatisfeita com o tipo de aula que havia dado, considerando-as diretivas e com pouca participação dos/as alunos/as. O incômodo pedagógico tinha a ver com a abordagem autocentrada que adotava e, embora consciente disso, estava com sérias dificuldades em modificá-la. A situação hoje é outra, e posso dizer sem receios que o ProfHistória teve papel fundamental nesse processo.

Comecei a dar aula em 2016, na EMEF Carlos Drummond de Andrade no bairro Guajuviras em Canoas, região metropolitana de Porto Alegre. O bairro possui cinco escolas municipais que atendem um grande público. O “Guajú”, como é carinhosamente chamado pela maioria das pessoas que moram e frequentam, é um dos maiores bairros do município.¹ Nesse mesmo ano, muito além das reflexões que fazia a respeito da minha prática pedagógica, houve uma reviravolta marcante na política brasileira, mudança essa que trouxe ao poder um governo de viés autoritário, conservador e reacionário. O impacto provocado por grupos políticos de extrema direita na comunidade escolar em que trabalho, sobretudo nos alunos e alunas daquela época, colocou-se como uma desafiadora e necessária tarefa a ser encarada, e que segue sendo enfrentada até os dias de hoje.

O propósito da minha pesquisa, inicialmente, seria desenvolver aulas de história mais participativas e críticas, em que o/a aluno/a fosse adquirindo protagonismo, não havia pensado em algum conteúdo específico. Contudo, diante da tensão política que existia no Brasil, aliei ao interesse pedagógico uma forma de ensinar a respeito de regimes autoritários, principalmente, do período nazifascista. O conhecimento e a curiosidade sobre a Segunda Guerra Mundial e seus precedentes são assuntos de grande interesse dos/as alunos/as, mas além disso, e em razão da polarização política e do fortalecimento da direita radical, menções ao fascismo e ao nazismo, adquiriam força.

A preocupação com o contexto e com as recorrentes referências ao nazifascismo – em geral, citado pelos alunos de maneira distorcida –, motivou a construção de aulas dialógicas (FREIRE, 2019, p. 83) a fim de debater melhor o momento que vivenciávamos relacionando-o ao conteúdo e, na medida do possível, problematizando conceitos-chave. A aprendizagem a partir de conceitos é algo inerente ao ensino de história, mas abordar três – autoritarismo, fascismo e nazismo – tornariam as aulas cansativas e complexas, pois são termos semelhantes

¹ <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/guajuviras-completa-34-anos-de-fundacao/>. Acesso em 15 jan. 2023.

que se diferenciam em pontos específicos, a compreensão de cada um e a assimilação das diferenças são densas para a compreensão de estudantes do nono ano, portanto, optei por trabalhar com o conceito de autoritarismo.

Além de questionar a minha prática pedagógica, problematizar tal conceito comparando com os regimes nazifascistas e, concomitantemente, refletir sobre a situação política nacional, introduzi outro elemento. Para discutir o acontecimento mais traumático do regime nazista denominado pelo próprio de “Solução Final da Questão Judaica Europeia”, ou seja, o holocausto, optei por utilizar uma renomada obra da literatura mundial, *Maus*, de Art Spiegelman. Trata-se de uma história em quadrinhos (HQ) produzida entre 1978 e 1991, bastante premiada e que além de referência para compreender o período – servindo como material de pesquisa e análise em diversas áreas além da história, tais como literatura, artes e psicologia – pertence ao campo das linguagens, nesse caso, da linguagem gráfica, sendo assim, mais um caminho a ser estudado a fim de estruturar o trabalho.

Quando iniciei na escola, por ser familiarizada com o quadrinho, o escolhi como uma forma de apresentar o holocausto (ao aplicar a sondagem identifiquei que poucos/as estudantes sabiam do que se tratava esse evento), mas não havia desenvolvido um trabalho pedagógico baseado na HQ. Eu a trazia, sobretudo, porque a sua representação sobre o evento é impactante², ainda que exista um vasto material sobre o genocídio judaico. Durante a elaboração do projeto de mestrado percebi seu potencial como ferramenta pedagógica, e em meio ao diálogo com os diversos campos (história, ensino de história e do holocausto e linguagem gráfica) e a um compromisso como professora, ciente de que deveria tratar desse tema sensível³, que o problema da pesquisa se formou: em que medida a reflexão sobre o autoritarismo pode ser problematizada e sensibilizada no ensino de história a partir de uma sequência didática centrada na narrativa gráfica de *Maus*?

Os objetivos a serem atingidos eram: a) avaliar o conhecimento prévio dos/as alunos/as a respeito do conceito de autoritarismo e do holocausto, b) considerar a linguagem gráfica de *Maus* como uma forma de representação histórica do holocausto a ser abordada em sala de aula, e c) compreender *Maus* como uma fonte histórica possível de ser problematizada nas aulas de história.

O primeiro capítulo traz os estudos a respeito do conceito de autoritarismo e apresenta diferenças básicas entre este e o fascismo. Como é uma discussão bastante consolidada no

² Adianto, pois haverá um capítulo específico sobre a representação do holocausto, que Spiegelman optou pela representação antropomórfica, onde os judeus são os ratos e os nazistas os gatos.

³ A definição de tema sensível será explicada ao longo do trabalho.

campo da história, fiz apenas uma breve análise. Seguindo orientações da banca de qualificação, dediquei parte do capítulo para analisar os métodos de como ensinar história a partir de conceitos, algo constituinte da disciplina. A escolha por autoritarismo e não fascismo, que é o mais correto quando se estuda o nazifascismo, se deu ao perceber que as vivências dos/as alunos/as ocorrem nesse âmbito. Tal constatação foi possível a partir dos relatos de alguns estudantes sobre as imposições de grupos armados ligados ao tráfico que entram em conflito para disputar os pontos de venda de entorpecentes e acabam se impondo aos moradores e às abordagens policiais, situações frequentes no bairro.

O segundo capítulo refere-se à discussão sobre a utilização de outras formas de narrativas para ensinar história que não apenas as oriundas da historiografia, especialmente as abordagens das histórias em quadrinhos, também conhecidas como narrativas gráficas ou pictóricas. Esse tipo de linguagem foi introduzida oficialmente no Brasil a partir da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no final dos anos 1990. Tal inovação veio imbuída de um debate que envolvia os métodos de ensino, assim como, os currículos a serem ensinados em razão do interesse político e social que existe na construção destes (BITTENCOURT, 2011, p. 100-101). A intersecção da História com diversas manifestações artísticas, tais como a literatura, o cinema, o teatro, a dança, entre outras, possibilita há algum tempo, analisar os processos históricos para além dos métodos convencionais estimulando a interação com demais campos do conhecimento.

Quando optei pelo quadrinho quis desde o início abordar com os/as alunos/as a perspectiva daqueles/as que sofreram com o regime nazista a fim de sensibilizá-los e, a partir disso, também mediado por debates que estabelecessem alguma relação com as suas experiências de vida, fazer com que refletissem sobre o autoritarismo. Um dos maiores desafios foi buscar aproximar essa reflexão da realidade deles/as, a maioria pertencente a grupos sociais historicamente excluídos e invisibilizados⁴ e que ao longo da pesquisa sofreram ainda mais devido às consequências da pandemia.

As considerações sobre *Maus* ocupam o terceiro capítulo, debatendo tanto a sua capacidade enquanto instrumento didático-pedagógico, quanto a obra em si e o que suscita em termos de representação do holocausto. Para além disso, o relato do pai do autor, sobrevivente de Auschwitz, e a base na qual se desenvolve a narrativa do quadrinho, confere a este a condição de fonte histórica, ponto debatido por alguns historiadores que compreendem a obra como uma

⁴ Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola atualizado em 2020, a renda familiar de 78% das/os responsáveis é de um a dois salários mínimos, 14% de 3 a 4 salários mínimos, 1% de 5 salários ou mais e 7% não declararam.

referência importante e inovadora a respeito do extermínio judaico. O capítulo também abrange a necessidade de trabalhar temas sensíveis em sala de aula e de que modo é possível conscientizar os/as alunos/as segundo eventos traumáticos da história.

Compondo juntamente com as reflexões e constatações referentes ao *Maus* e sua aplicação em sala de aula, há o material da sequência didática que pretende servir como uma possibilidade pedagógica aos colegas da área e interessados no tema, aberto a modificações e adaptações conforme a necessidade de cada professor/a. Considerei apresentar dois modelos, o primeiro, realizado em 2021, período em que a pandemia da Covid-19 ainda afetava radicalmente nossas vidas e impunha o distanciamento social readequando o modo de nos relacionarmos e comprometendo seriamente a construção da aprendizagem. O segundo material foi aplicado às turmas em 2022, quando as aulas totalmente presenciais retornaram e foi possível realizar o trabalho debatendo com os/as alunos/as. Porém, como o trabalho segue sendo executado e sofrendo pequenas alterações conforme a necessidade de sua aplicabilidade e compreensão, constam as etapas de como será abordado este ano, 2023. Logo, a sequência didática é apresentada com um recurso em estado de *work in progress*.

Em 2021, as aulas iniciaram somente a distância, mas em junho, após a primeira etapa de vacinação,⁵ o governo do município autorizou o modelo híbrido – presencial e remoto – nas escolas. Os/as estudantes poderiam retornar às aulas presenciais, desde que fossem respeitadas as normativas sanitárias, mas não eram obrigados/as. Portanto, aqueles/as que optassem por não retornar à escola seguiriam com as atividades remotas. Logo, foram mantidas as atividades virtuais na plataforma Sala de Aula Google⁶ para quem não estivesse seguro/a em retornar, sendo que o material impresso poderia ser retirado na escola, às sextas-feiras, por aqueles/as que não tivessem acesso à internet.

O retorno presencial dos/as alunos/as foi baixo, o mesmo ocorrendo em relação à devolutiva das atividades virtuais. Como se tratava de abordar um conteúdo complexo que, em geral, os/as estudantes se interessam e pesquisam tanto em fontes confiáveis, quanto em materiais baseados em revisionismos e negacionismos, o fato de as aulas serem à distância e da baixa adesão ao retorno presencial, além do impacto emocional da pandemia, impossibilitou o desenvolvimento de debates e questionamentos que poderiam ter contribuído na elaboração dos

⁵ Conforme verificado no aplicativo do ConectSUS, a primeira dose da vacina COVID-19 disponibilizada pelo município de Canoas aos grupos de prioritários, dentre eles, professores/as, foi em maio de 2021. Tomei dia 14/05/2021.

⁶ Sala de Aula Google ou *Google Classroom* é uma ferramenta on-line gratuita, na qual professores e gestores de escolas podem organizar turmas para disponibilizar atividades (texto, vídeos, tabelas, entre outros) e receber o retorno destas. Não é restrita somente ao uso escolar institucional, qualquer pessoa que tiver uma conta Google pode acessar gratuitamente a plataforma.

textos e dos exercícios da sequência didática. Até mesmo, repassar o *Maus* sem problematizá-lo, foi desafiador, no entanto, o contexto político requeria argumentar e desenvolver uma interpretação crítica dentro do que fosse possível.

Enquanto a pandemia esteve no auge, não havia como alcançar os/as alunos/as de modo presencial e a vulnerabilidade social era uma realidade desoladora, uma vez que as condições materiais não permitiam acesso às tecnologias que visaram manter as escolas funcionando, além da total falta de planejamento e de incentivo do poder público. Também por essa razão, considerei fundamental trazer o material produzido, sobretudo as devolutivas dos/as alunos/as no ano de 2021. O contexto de como foi lecionar durante a pandemia também foi motivado a ser considerado na pesquisa a partir de sugestões das professoras que participaram da qualificação, a fim de dar visibilidade a um momento delicado e de incertezas na educação.

O material da sequência didática aplicada em 2022, quando a “normalidade” e as aulas presenciais retornaram, sofreu algumas alterações, pois além dos textos e atividades que elaborei, utilizei os livros didáticos que apresentam imagens e informações necessárias para promover as reflexões pretendidas. As marcas que o isolamento social provocou em estudantes, professores/as e comunidade escolar, ainda estavam (e, em certa ainda estão) sendo superadas.

A pandemia, posso dizer com conhecimento de causa, potencializou a insegurança intelectual e emocional com a qual lidamos frequentemente quando se trata de alunos/as de comunidades. Foi preciso retomar a participação deles/as em aula a partir de atividades básicas e seguir com a retórica de que é fundamental estudar e se apropriar de certos conceitos e momentos históricos para que se reconheçam enquanto sujeitos históricos e, a partir disso, reagir àquilo que os/as subjagam. Abordar o nazifascismo e o holocausto, apesar de serem conteúdos que provocam aulas, por vezes, “pesadas”, foi um compromisso que assumi diante de ações e pronunciamentos do governo federal que se alinhava e propagava abertamente falas e posturas fascistas, muito embora mascaradas pela imagem de “cidadãos de bem”. Foi mais do que necessário estabelecer alguma forma de interação com os/as alunos/as, mesmo no período pandêmico, para que percebessem em qual lado da “trincheira” deveriam estar, certamente não daqueles que defendem uma ideologia racista e supremacista branca.

2 AUTORITARISMO: DAS DISCUSSÕES TEÓRICAS À ABORDAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA

A discussão teórica que segue é uma das partes estruturantes desse trabalho, uma vez que desde o início optei por construir com os/as alunos/as um entendimento a respeito do que é o autoritarismo. Por se tratar de ensiná-lo, enquanto buscava análises de especialistas, também foi necessário pensar em como elaborar didaticamente o significado do termo, e antes mesmo de explicar, investigar o que os/as alunos/as sabiam, qual o seu entendimento sobre uma palavra que a mim parecia de fácil compreensão.

No campo da história e de outras ciências humanas é um conceito muito debatido e consistente, mas sem dúvida a situação pela qual o Brasil passou durante os últimos quatro anos, cujos reflexos ainda se fazem presentes, alimentou essa discussão. Para além disso, havia a intenção em realizar uma aprendizagem significativa onde os/as estudantes ao estarem se apropriando e problematizando sobre o conteúdo, conseguissem identificar alguma conexão com as suas vivências.

Conforme Brandalise⁷ (2020) “quanto mais carregado um conceito, mais difícil sua definição”, este é o caso de autoritarismo e, também, de fascismo, que surgiu inúmeras vezes nas aulas, tanto em razão do conteúdo escolhido, quanto da postura do governo de Jair Bolsonaro. Essa relação algumas vezes era incitada por mim, mas os/as alunos/as também a faziam. Logo, percebi que os caminhos teóricos teriam que abranger autores/as que trouxessem a definição e a distinção entre um e outro conceito.

O trabalho foi desenvolvido com três turmas do nono ano e considerando a faixa etária dos/as estudantes, a maioria entre 14 e 15 anos, busquei não sobrecarregar as aulas de modo que o entendimento surgisse a partir do que traziam, das suas concepções, complementadas por mim quando necessário. Em 2022, já no contexto das aulas presenciais, foi possível perceber que em uma das turmas havia mais entusiasmo em participar e o entendimento do termo surgiu com menos dificuldade, nas outras duas foi preciso partir do adjetivo autoritário para fazer relação com o substantivo e daí com as formas que pode se apresentar. Além dessa situação didática, diferenciar autoritarismo de fascismo acabou sendo executado com falhas na prática, tanto por conta de limitações metodológicas em relação ao ensino do conceito, quanto por intercorrências que afetam a continuidade do conteúdo (feriados, dias chuvosos quando boa

⁷ A citação ocorreu em uma aula on-line da disciplina de Historiografia e Ensino de História (UFGRS) em 2020, ministrada pelo professor Temístocles Cezar, na qual a professora Carla Brandalise analisou o hermetismo e historicidade do conceito de fascismo.

parte não comparece, além dos reflexos da própria pandemia que interferiu na retomada do comparecimento às aulas). Quando isso acontecia ficava nítido o esquecimento por parte dos/as alunos/as do que estávamos trabalhando, no entanto, a revisão os/as motivava à participação para reconstruir o que fora visto.

2.1 Definição e discussões sobre o conceito

Foi o cenário político brasileiro, a partir do golpe sofrido pela presidenta Dilma Rousseff e agravado pela chegada de Jair Bolsonaro à presidência, que me motivaram a querer pesquisar sobre de que modo o autoritarismo é compreendido pelos/as alunos/as e o quanto isso deve ser problematizado. Em 2016, quando entrei na escola, teve início o processo de impeachment e ouvia comentários a respeito da presidenta, muitas vezes piadas de cunho sexista, na maioria das vezes por parte dos meninos. A partir de 2017 se tornaram nítidas as manifestações dos/as alunos/as pró Bolsonaro, demonstrando além de simpatia com a figura do então candidato do Partido Social Liberal (PSL), uma afinidade com o seu discurso preconceituoso. As notícias sobre política ocupavam as aulas de história nas turmas dos oitavos e nonos anos, o fato de ser uma mulher a ocupar o cargo máximo do poder executivo parecia, a meu ver, dar mais respaldo para que outras ofensas ligadas a questões de gênero viessem à tona. Preocupava-me a identificação de alguns e algumas estudantes com o pensamento machista, homofóbico, misógino, racista e autoritário defendido orgulhosamente pelo futuro presidente.

Naquele momento, embora já se soubesse das falas e ações do grupo que chegou ao poder, vinculadas à ideologia fascista, não era possível saber a dimensão que esse pensamento alcançaria e o quanto teríamos que resistir. Por esse motivo e, também conforme já exposto na introdução, buscando aproximar o tema da realidade vivenciada pelos/as alunos/as, optei pelo estudo do autoritarismo como o conceito que nortearia a compreensão de governos antidemocráticos. A palavra autoritarismo é utilizada para se referir a diversos tipos de governos ditatoriais, mas em relação ao conteúdo escolhido para trabalhar, no caso o nazifascismo, o termo mais adequado é fascismo, por isso também foi preciso fazer algumas considerações a respeito deste.

Segundo Bobbio (1986, p. 94-104), o autoritarismo pode ocorrer em três contextos: estrutura dos sistemas políticos, disposições psicológicas a respeito do poder e ideologias políticas. O primeiro ponto aborda que os sistemas políticos autoritários são caracterizados pela concentração de poder em uma só pessoa ou em um só órgão, desconsiderando as instituições representativas. As disposições psicológicas são aquelas em que o indivíduo adota uma postura

de adulação em relação aos seus superiores, que são quem detêm poder e força e menosprezam àqueles/as que estão numa posição de menor relevância. Por fim, as ideologias autoritárias se opõem ao princípio da igualdade e evidenciam a hierarquização da sociedade, reduzindo ao mínimo a participação do povo no poder e, normalmente, empregando meios coercitivos para manter o controle.

Embora fragmentado teoricamente, na prática, uma esfera tende a permear a outra, ou seja, um sistema político autoritário terá líderes que defendem uma ideologia hierarquizante e são mantidos, mas também se mantêm no poder devido à disposição psicológica que define um comportamento autoritário. No entanto, o autor pondera

Razoavelmente pode supor-se que exista uma certa congruência entre eles. Uma personalidade autoritária, por exemplo, sentir-se-á provavelmente à vontade numa estrutura de poder autoritária e achará provavelmente genial uma ideologia autoritária. Mas isto não significa que os três aspectos do Autoritarismo estejam sempre e necessariamente presentes ao mesmo tempo. (BOBBIO, 1986, p. 95).

O autoritarismo enquanto uma ideologia de ordem pressupõe a hierarquização da sociedade baseado no princípio conservador, no entanto se distingue do totalitarismo fascista uma vez que defende a obediência incondicional, mas não a dedicação total e entusiástica do membro da nação ou da raça eleita (BOBBIO, 1986, p. 96). O engajamento e a mobilização dos setores conservadores são características que definem o fascismo, mas não todos os regimes autoritários. No caso do Brasil, a participação de parte da sociedade alinhada aos ideais da extrema direita, embora encontre raízes na própria cultura política autoritária brasileira, foi um movimento que adquiriu força e se consolidou nos últimos quatro anos, radicalizando-se ao ponto de o fascismo passar a caracterizar cada vez mais o governo e repercutir nas mídias tradicionais (televisão e jornais impressos e virtuais), canais do *YouTube*, redes sociais (*Facebook* e *Instagram*) e aplicativos de mensagens (*Whatsapp* e *Telegram*).

Em sua obra, *Bases do Autoritarismo Brasileiro* (1988), Simon Schwartzman já alertava que “historicamente, a sociedade brasileira tem sido incapaz de criar um sistema político em condições de se contrapor efetivamente ao peso avassalador do poder central ou contrabalançá-lo.” (SCHWARTZMAN, 1988, p. 10). Também ressalta que a partir da Primeira República (1899-1930) o Estado brasileiro combinou “o pior de dois mundos, o do liberalismo novecentista e o do patrimonialismo burocrático, ineficiente e autoritário.” (SCHWARTZMAN, 1988, p. 11).

Conforme já mencionado, o trabalho foi desenvolvido com três turmas do nono ano (as quais irei detalhar o perfil no capítulo correspondente à sequência didática) e pude constatar em conversas informais e comentários durante as aulas que a maioria dos/as estudantes se informa

sobre questões políticas principalmente pelo *YouTube* e *TikTok*. De modo geral, os/as influenciadores/as digitais e os/as artistas são a principal fonte para saberem e se posicionarem sobre o governo, em nem todos os casos tais referências têm formação acadêmica. Em uma das aulas, comentei a respeito de estratégias que os nazistas utilizavam para atrair mais membros, por meio de grandes comícios e discursos coléricos além de uma estética identitária que os distinguia das demais pessoas. Em seguida, relacionei esse contexto a um episódio do então secretário de cultura de Bolsonaro, Roberto Alvim, que em um pronunciamento nas redes sociais apresentou-se abertamente inspirado na estética e na oratória nazista, inclusive, plagiando partes de um discurso de Joseph Goebbels, ministro de propaganda de Hitler.⁸ Após essa comparação um grupo de alunos comentou sobre posturas do governo com as quais discordavam e da influência de alguns artistas nesse sentido. Em dado momento um deles falou: “sora, a gurizada está mais a favor do Lula por causa do Matuê!”.⁹ Outra maneira de se opor ao governo vem por meio dos memes.¹⁰

Em relação aos canais do *You Tube*, me detive a verificar se consultavam o da empresa Brasil Paralelo, que não apareceu como um meio preponderante de pesquisa. É essencial acompanhar com os/as alunos/as em quais materiais buscam sobre conteúdos escolares e acontecimentos políticos atuais. Em aula, não raras vezes, as dúvidas mais recorrentes estão ligadas a um viés revisionista ou negacionista de eventos históricos que são profundamente documentados, o que conduz a refletir sobre os materiais em que se baseiam. No caso da Brasil Paralelo, que inicialmente atuava com curadoria de palestras, para depois se converter em produtora de audiovisual, tornando seu canal no *You Tube* um dos principais e mais eficientes veículos de disseminação do ideário político e ideológico para a ascensão e consolidação do bolsonarismo (NICOLAZZI, 2023), há uma relevância de sua atuação tanto no campo da educação, quanto da sociedade de modo geral, que não podem ser subestimados.

Conciliando perspectivas que vão desde o liberalismo mais predatório e anti-Estado, vinculado a *think tanks* brasileiros como o Instituto Mises, até o fundamentalismo cristão propagado por autores como Olavo de Carvalho, chamado pela mídia nacional de guru de Bolsonaro, a Brasil Paralelo oferece ao público um conteúdo alinhado tanto à política econômica neoliberal, como à agenda conservadora dos costumes assumida por amplos setores da extrema-direita. [...] A publicidade para a série *Brasil: a última cruzada*, por exemplo, enfatizava quem eram seus principais adversários a serem derrotados: os professores de história. (NICOLAZZI, 2023).

⁸ <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-01-17/secretario-da-cultura-de-bolsonaro-imita-discurso-de-nazista-goebbels-e-revolta-presidentes-da-camara-e-do-stf.html>. Acesso em: 28 jan. 2023.

⁹ Matuê é um artista, compositor e cantor de *trap*, um gênero musical semelhante ao rap, mas com a batida mais lenta, muito consumido pelos/as adolescentes atualmente.

¹⁰ Imagem, informação ou ideia que se espalha rapidamente através da internet, correspondendo geralmente à reutilização ou alteração humorística ou satírica de uma imagem. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/meme>. Acesso em: 28 dez. 2022.

Em *Apontamentos sobre a Teoria do Autoritarismo*, obra de 1978 que foi revisada e reeditada em 2019, Florestan Fernandes faz uma interessante discussão sobre o conceito enfatizando a dificuldade de sua definição. Segundo ele, o autoritarismo é logicamente ambíguo e plurívoco, o que tem de pior é uma espécie de perversão lógica, pois está vinculado ao ataque liberal aos “abusos de poder” do Estado e à crítica neokantiana da “exorbitância da autoridade” (FERNANDES, 2019, p. 39). Na obra, o termo adquire importância ao focar nas relações autoritárias que são típicas do capitalismo com destaque para a compreensão deste como um sistema que se estrutura a partir da ideia de “defesa da ordem” mantida pelas elites, logo, pelos interesses da burguesia dominante. Sendo assim,

a liberdade e a igualdade são meramente formais, o que exige, *na teoria e na prática*, que o elemento autoritário seja intrinsecamente um componente estrutural e dinâmico da preservação, do fortalecimento e da expansão do “sistema democrático capitalista.” (FERNANDES, 2019, p. 45).

Ainda sobre a imprecisão em definir o conceito, reflete sobre o “caos terminológico”, quando ressalta que

Tanto o autoritarismo pode designar uma “variação normal” (no sentido de ditadura técnica, *em defesa da democracia*), quanto pode se confundir com uma compulsão ou disposição “universal” de exacerbação da autoridade (de uma pessoa ou de um grupo; dentro da democracia ou fora dela). O que permite aplicar o termo autoritarismo em conexão com qualquer regime, *em substituição ao conceito mais preciso de ditadura* como sinônimo de totalitarismo ou como qualificação para variações de regimes totalitários. (FERNANDES, 2019, p. 43).

As críticas de Florestan sobre o autoritarismo que vigora na estrutura do capitalismo e é acionado toda vez que os grupos dirigentes se sentem ameaçados, também provoca reflexões a respeito do aspecto ideológico constatado por Bobbio, uma vez que o elemento da hierarquização identificado nas análises de ambos autores, defende a manutenção da ordem tanto do sistema que vigora, quanto do líder que conduz, inibindo a conscientização daqueles/as que o seguem e levando ao conformismo frente às desigualdades intrínsecas ao capitalismo.

A complexidade conceitual suscitada não foi abordada de tal modo em sala de aula e não teria razão considerando que são estudantes do ensino fundamental, mas foi relevante para explicar como os regimes autoritários defendem ideias que privilegiam certos grupos, em especial, grupos conservadores e pertencentes a uma elite. Um ponto que busquei refletir com as turmas – mas não acredito que tenha sido problematizado como gostaria – foi o que leva outros segmentos, sobretudo, pessoas em vulnerabilidade social a se identificar com o autoritarismo, a se sentirem pertencentes a movimentos classistas que acabam por oprimi-los. Mesmo não aprofundando o questionamento, a ideia do “cidadão de bem” que defende os

valores da família tradicional acabou se mostrando um argumento mobilizador em suas falas. Nesse sentido, o papel das igrejas evangélicas neopentecostais é fundamental, convergindo com o discurso conservador presente no autoritarismo e criando um elo entre este e a comunidade. Mas, como em qualquer movimento, há aqueles/as que conseguem enxergar criticamente discursos e tendências que não os/as representam, ainda que se mantenham pertencentes à igreja. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a maioria dos/as alunos/as se autodeclararam evangélicos/as¹¹, portanto, é um dado que deve ser considerado para compreender a identificação e aproximação com o discurso antidemocrático.

Quanto a influência que o grupo pode provocar, Adorno em *Estudos sobre a personalidade autoritária*, propõe um debate importante. Publicada em 1950 e realizada por um grupo de pesquisadores, os estudos teóricos e empíricos objetivaram investigar de que modo a personalidade das pessoas pode ou não se identificar com valores e ações autoritárias. Neste sentido, Bobbio explica em relação ao referido trabalho que

Esta pesquisa tem em mira descrever o indivíduo potencialmente fascista [...]. Os autores procuraram na verdade demonstrar que o antissemitismo, que constituía o tema inicial da pesquisa, é um aspecto de uma ideologia mais complexa caracterizada, entre outras coisas, pelo conservadorismo político-econômico, por uma visão etnocêntrica e, mais em geral, por uma estrutura autoritária da personalidade. (BOBBIO, 1986, p.98).

Constatou-se que um aspecto do indivíduo que pode afetar a sua receptividade ideológica é a associação a grupos sociais. Por razões históricas e sociológicas esses grupos favorecem e disseminam, oficialmente ou não, diferentes padrões de ideias. Há razões para acreditar que os indivíduos a partir de suas necessidades de se conformar, pertencer e acreditar, muitas vezes assumam de forma mais ou menos pronta opiniões, atitudes e valores que são característicos dos grupos aos quais eles se associam. Na medida em que as ideias que prevalecem em tal grupo são implícita ou explicitamente antidemocráticas, espera-se que o membro do grupo seja receptivo à propaganda com a mesma direção (ADORNO et. al., 2019, p.86).

O aprofundamento teórico sobre o autoritarismo, ainda que limitado aos objetivos mais práticos do presente trabalho, possibilitou compreender de quais maneiras ele pode se manifestar, desde um traço de personalidade, passando por uma ideologia e mesmo chegando a se constituir em uma forma de governo. Não precisa, necessariamente, desenvolver-se nessas três esferas para se tornar, por exemplo, um regime de Estado, mas a fim de compreender sua

¹¹ Conforme o PPP da escola, 56% dos/as estudantes se declaram evangélicos/as, 22% católicos/as, 10% afro-umbandista, 7% mórmon e 5% espírita.

complexidade é preciso analisar os âmbitos em que pode se apresentar e a partir disso diferenciar de outras doutrinas e movimentos que embora tenham características semelhantes não se configuram somente como autoritários, caso do fascismo.

2.2 Diferenças conceituais básicas entre autoritarismo e fascismo

Tão complexo quanto o autoritarismo é definir o fascismo, mas, em virtude do termo ser mencionado nas aulas e, na maioria dos casos, em forma de sarcasmo pelos/as alunos/as, foi necessário abordá-lo para explicar seu significado e fazer a distinção entre uma e outra terminologia. A conjuntura da política nacional representada pelo governo de Jair Bolsonaro que se assemelhava em muitos aspectos ao fascismo, levou a oposição a classificar seu governo como fascista, e tal denominação reverberava nos noticiários e demais meios de comunicação se refletindo na sala de aula. O esvaziamento de ambos os conceitos estava ocorrendo independente do meu esforço em querer explicar e debater as diferenças, mas em certa medida acredito que foi fundamental explicar suas especificidades mesmo que nos pontos mais básicos.¹²

Para Roger Griffin (1991), o fascismo é um gênero de ideologia política cujo mito político, em suas várias permutações, é uma forma palingenética de ultranacionalismo populista.¹³ Logo, define a concepção fascista, principalmente, baseada na regeneração do Estado-nação em moldes mitificados de um passado glorioso, como a Itália à época do império romano, porém, agrega-se a essa ideia elementos modernizantes que dariam origem a um novo modelo de sociedade, isto é, a uma humanidade concebida a partir da doutrina fascista. Além dessa concepção, muitos/as autores/as complementam que o fascismo é constituído por outros aspectos bastante marcantes, tais como, o movimento de mobilização intensa, as organizações paramilitares, o Estado autoritário, o partido único, o imperialismo bélico, o nacional-corporativismo, a estética de grandes comícios, para apontar apenas algumas de suas características.

Visando estabelecer algumas diferenças entre o autoritarismo e o fascismo, o historiador Odilon Caldeira Neto (2020) argumenta que a intenção de mobilização presente nos regimes autoritários de tipo fascista diferencia estes dos regimes autoritários de direita que não tem como base essa predisposição. Apesar de buscar uma organização hierárquica da sociedade, o

¹² A metodologia utilizada nas aulas será apresentada juntamente ao material da sequência didática.

¹³ As informações trazidas da definição de Griffin foram abordadas na aula on-line da profa. Carla Brandalise referida na nota 7, assim como as características complementares. Saliento que por não ter lido a obra de Griffin não estou defendendo que o autor defina o fascismo apenas pela palingenética.

autoritarismo, em geral, retira a sociedade civil de qualquer participação, não há movimentos políticos internos ao próprio regime, braços do regime que busquem mobilizar a militância, mobilizar a população e, em certo sentido, estabelecer formas totalitárias de organização do Estado e, também, da participação da sociedade civil, como ocorre no autoritarismo fascista. O autor também ressalta a importância em diferenciar as ideologias e regimes antidemocráticos a fim de evitar problemas que podem surgir dos usos políticos abusivos dos termos.¹⁴

Alguns regimes autoritários que podem ser confundidos como fascistas e embora possuam características em comum não se enquadram integralmente nessa categoria, é o Estado Novo de Getúlio Vargas (Brasil, 1937-1945), o Nacional-sindicalismo de Antônio Salazar (Portugal, 1933-1974) e o governo ditatorial de Francisco Franco (Espanha, 1939-1975) este último teve uma fase inicial fascista e depois se distanciou desse modelo mantendo-se autoritário, mas não fascista. Embora fossem governos ditatoriais não havia um engajamento reiterado das massas ou a ideia de formar o indivíduo a fim de criar uma nova humanidade, em última instância, não havia uma simbiose entre ideologia, estado, partido e indivíduo como ocorreu no fascismo.¹⁵

Em sua obra *Totalitarian and Authoritarian Regimes* (2000), uma atualização das análises sobre governos não democráticos realizada em meados dos anos 1970, Juan J. Linz buscou aprofundar as diferenças entre os regimes autoritários, totalitários e fascistas, que apesar das semelhanças em vários pontos, tanto em relação à doutrina, quanto à forma de governo, possuem suas peculiaridades.

O meu pensamento sobre a distinção entre totalitarismo e regimes autoritários foi inicialmente um reflexo do meu conhecimento da política da Espanha de Franco – particularmente desde o final da década de 1940 até o início de 1960 – vários críticos na Espanha enfatizaram o caráter totalitário ou tendências nas fases iniciais do regime de Franco (Ramírez, 1978). [...] Nunca negaria as ambições totalitárias dos espanhóis da Falange e as tendências totalitárias do regime de Franco durante a hegemonia das potências do Eixo na Europa. Gostaria, no entanto, de salientar o legado de pluralismo limitado na origem do regime de Franco subordinado ao seu poder e desígnios pessoais. Esta personalização frustrou a criação de um verdadeiro e moderno regime totalitário. (LINZ, 2000, p. 3-4, tradução de Diego de Carvalho Flores).

Seus estudos priorizaram identificar as diferenças, principalmente, entre governos fascistas e totalitários, mas consideraram também outros tantos casos de países que adotaram o

¹⁴ Integralismo: das origens ao neofascismo do século XXI. Icles Rodrigues. Entrevistado: Odilon Caldeira Neto. 00:11:24. Florianópolis: História FM, 13 jan. 2020. *Podcast*. Disponível em: <https://www.deezer.com/search/historia%20fm%20integralismo/episode>. Acesso em: 05 jan. 2023.

¹⁵ O que é fascismo? História, definição e sobrevivência no presente. Icles Rodrigues. Entrevistado: Odilon Caldeira Neto. 00:40:28. Florianópolis: História FM, 13 jan. 2020. *Podcast*. Disponível em: <https://www.deezer.com/search/historia%20fm%20fascismo/episode>. Acesso em: 13 jan 2023.

autoritarismo. Havia um interesse em pesquisar regimes totalitários a fim de compreender os governos de esquerda que eram assim classificados, em especial, a União Soviética. O fato de explicar as semelhanças e especificidades de doutrinas e regimes não democráticos contribuiu quanto ao entendimento do conceito de autoritarismo, assim como, mesmo que de forma não aprofundada, as incongruências entre fascismo e totalitarismo, sobretudo, quando era preciso identificar características típicas do regime nazista, tais como o controle total do Estado e o racismo.

A mobilização das massas e a necessidade de “atuar” para seus correlegionários, assim como a busca por um passado tradicional, porém não se apoiando em instituições da ordem conservadora, como a Igreja e o rei, mas ao contrário complementando com um princípio de liderança representada no homem que se faz a si mesmo (HOBSBAWM, 1995, p. 121) reiteram as particularidades do fascismo.

2.3 Reflexões sobre governos antidemocráticos e ações discriminatórias raciais: racismo contra judeus e contra pretos/as e pardos/as

Para Linz (2000, p. 15-16) o nazismo, assim como outros movimentos fascistas, era fundamentalmente nacionalista (e, portanto, "particularista" em vez de "universalista", segundo a terminologia de François Furet), no entanto, seu racismo era em certo sentido "universalista", pois mobilizava a questão racial além de suas fronteiras e estava pronto para sacrificar a nação e os cidadãos que não se identificavam com os mitos biológicos raciais. No que se refere aos estudos do fascismo, em especial, do nazismo, a discussão sobre raça é central, e embora essa característica não tenha o mesmo peso em todo e qualquer governo autoritário, no caso do Brasil (e de muitos países), o racismo sempre é uma questão relevante, uma vez que a maioria da população se autodeclara preta ou parda¹⁶, mas ainda assim, é discriminada e sofre com a desigualdade e exclusão racial. Situação que vem se alterando devido ao debate antirracista, o qual tem mobilizado a sociedade e as ações afirmativas, e tanto em um quanto em outro caso, se estendendo aos povos tradicionais.

Nosso passado escravista contribui para a manutenção de práticas racistas, mas como bem observou a historiadora Keila Grinberg (2019), mesmo que ainda de forma acanhada, é indiscutível a existência, no Brasil de hoje, de um movimento público de confrontação do

¹⁶ Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) de 2021 apontam que 43,0% dos brasileiros se declaram brancos, 47,0% pardos e 9,1% pretos. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 04 jan. 2023.

passado que passa fundamentalmente pelo reconhecimento da existência do racismo no presente (GRINBERG, 2019, p. 157).

Opinião semelhante à de Linz é discutida por Hannah Arendt em *Origens do Totalitarismo*, obra publicada pela primeira vez em 1951 e que se mantém como uma referência.¹⁷ A profunda e minuciosa pesquisa de Arendt abrange os primórdios do antissemitismo e aborda desde o período em que era caracterizado como um ódio religioso, para alguns estudiosos definido como antijudaísmo, até o antissemitismo moderno que surge no século XIX e baseia-se na questão racial. As análises que se detém no objetivo imperialista de Hitler estão intrinsecamente ligadas à difusão do racismo enquanto uma ideologia. Segundo a autora, os nazistas sabiam que a melhor maneira de expandir a sua ideia estava na sua política racial, da qual, a despeito de muitas outras concessões e promessas quebradas nunca haviam se afastado (ARENDR, 2012, p. 233).

A verdade histórica de tudo isso é que a ideologia racista, com raízes profundas no século XVIII, emergiu simultaneamente em todos os países ocidentais durante o século XIX. Desde o início do século XX, o racismo reforçou a ideologia da política imperialista. (ARENDR, 2012, p. 233).

Arendt (2012) defendia que a peculiaridade no caso da Alemanha é que em contraste com a França onde o racismo foi forjado como arma para a guerra civil e para dividir o país, o pensamento racial dos alemães resultou do esforço de unir o povo contra o domínio estrangeiro. As tentativas de unir os numerosos Estados alemães estavam intimamente ligados a sentimentos nacionais tornando-se difícil distinguir o mero nacionalismo do racismo declarado, condição essa que se alterou em 1870 quando, após a unificação, os alemães puderam manifestar tanto seu racismo, quanto sua ambição imperialista. No entanto destaca,

Foi fora da nobreza (prussiana) que surgiu a ideologia de raça que, na Alemanha transformou-se em arma para os nacionalistas. Desejando a união de todos os povos da língua alemã, eles insistiam na importância da origem étnica (racial) comum. (ARENDR, 2012, p. 243).

Interessante e difícil nesse ponto do trabalho, uma vez que se trata de lidar com traumas e questões sensíveis à grande parte dos/as alunos/as, foi tentar relacionar ao racismo presente historicamente na sociedade brasileira, o qual muitas/os delas/es sofrem, o racismo praticado pelos nazistas contra os judeus, embora também agissem por questões raciais contra outras minorias, como ciganos e negros. Não posso dizer que consegui estabelecer essa relação plenamente, alguns fatores, os quais só pude perceber a partir do desenvolvimento das aulas,

¹⁷ A edição utilizada foi a da Companhia das Letras, 2012.

demonstraram o quão complexo é realizar essa conexão, pois exige além do aprofundamento teórico e didático-metodológico, momentos de escuta sobre as experiências dos/as alunos/as.

Abordar sobre o holocausto em si já é delicado e não por acaso é considerado um tema sensível, uma vez que traz à tona a engenhosidade de um sistema cruel para fins de liquidar determinados grupos. Debater as atrocidades do regime nazista requer perceber em que medida os/as estudantes estão ou não sendo afetados/as emocionalmente e fazendo associações de discriminação, perseguições, até mesmo extermínio, com a sua realidade. Discutir o racismo como algo a ser pensado numa comunidade negra, sempre faz com que parte dos/as estudantes se sintam expostos/as, mas quando essa reflexão é feita a partir de ações racistas mais distantes, isto é, que não é acionado diretamente pela cor da pele, a própria compreensão do preconceito se torna se não distante, uma experiência menos invasiva.

Em *O mundo não é dos espertos*, Keila Grinberg (2019) faz algumas constatações e provocações sobre o passado escravista brasileiro e o impacto que permanece em nossa sociedade enquanto um trauma cultural. Busca, dessa forma, pensar sobre a sua trajetória de pesquisadora da escravidão e de que modo o racismo marca descendentes de africanos escravizados, assim como, as memórias de imigrantes judeus. Um dos dados interessantes que traz aponta para a existência de uma super-representação na universidade de intelectuais judeus, em comparação à diminuta proporção destes na população brasileira, e que vários se dedicaram a estudar o tema das relações raciais (GRINBERG, 2019, p. 162). Todavia, isso não impediu que houvesse hesitação por parte desses intelectuais quando ações afirmativas que tinham como argumento central a questão racial, começaram a ser defendidas.

Por que tantos de nós tivemos tanta dificuldade em lidar com a resignificação do conceito de raça no contexto brasileiro? As respostas a essa pergunta não me parecem simples e constituem, elas próprias, uma agenda interessante de reflexão. Por um lado, o trauma cultural judaico e a recusa em aceitar a existência de qualquer raça que não seja a humana; por outro, as dificuldades em lidar com uma situação histórica de racialização que não nos atinge. (GRINBERG, 2019, p. 162).

O racismo enquanto uma prática violenta e de extermínio é muito anterior obviamente ao holocausto judaico. Todo o processo de colonização imposto pela Europa às sociedades da África, América e Ásia era mobilizado por essa premissa, “sendo o genocídio a lógica normal, o colonialismo é portador de racismo.” (CÉSAIRE, 1978). Aimé Césaire (1913-2008), poeta e ativista nascido na ilha de Martinica, região a qual sofreu brutalmente com a colonização francesa, foi imprescindível para ampliar minha compreensão sobre a construção histórica desse preconceito. Césaire faz uma análise dialética do racismo praticado pelos brancos em relação aos negros e asiáticos daquela praticada pelos nazistas em relação aos judeus, nesse

caso, um preconceito que se estabelece entre europeus, na sua concepção, entre pessoas brancas¹⁸.

Publicado em 1955, *Discurso sobre o Colonialismo* (1978, edição em português), obra que se tornou referencial por denunciar abertamente a ganância do capitalismo colonizatório, defende que mesmo as vítimas do nazismo, antes de serem vítimas, foram cúmplices do regime, pois o toleraram, antes de o sofrerem, absolveram-no, e, por conseguinte, legitimaram-no, pois até então só se tinha aplicado esse tipo de crueldade a povos não europeus (CÉSAIRE, 1978).

O autor complementa

o que não perdoa a Hitler não é o crime em si, o crime contra o homem, não é a humilhação do homem em si, é o crime contra o homem branco, a humilhação do homem branco e o ter aplicado à Europa processos colonialistas. (CÉSAIRE, 1978).

As palavras de Césaire contribuíram a respeito de outra discussão de grande relevância que foi adquirindo mais espaço ao longo da pesquisa, sobre como discutir racismo numa comunidade em que o conhecimento sobre judeus e judaísmo é superficial, para alguns estudantes, inexistente¹⁹ e, ao mesmo tempo, relacionar ao racismo que os/as alunos sofrem por serem pretos e pardos, mas que ocorre de outro modo. Em que pese muitos/os pertencerem a igrejas neopentecostais e conhecerem sobre o judaísmo a partir das interpretações do novo testamento, tal conhecimento é diferente do que consta na Torá.

A doutrina nazista justificava a perseguição e posterior eliminação dos judeus segundo critérios raciais que os classificavam como uma sub-raça, aplicando os princípios da eugenia. Sabemos que essa pseudoteoria também foi imposta aos africanos, sobretudo durante o século XIX, a fim de fundamentar o racismo e a colonização a que a este continente foi subjugado. Gradativamente fui tentando estabelecer uma relação entre essas duas formas de racismo, buscando de certa maneira sensibilizá-los/as por meio da obra *Maus* e, também, a partir de suas experiências. O objetivo era refletir sobre o racismo como uma prática histórica, violenta, dominadora e que se perpetua sendo acionada em diferentes períodos e aplicada a diferentes povos.

¹⁸ É certo que essa ideia abre espaço para outra discussão muito complexa que são as categorias raciais, uma vez que os judeus, em especial aqueles que não viviam na Europa ocidental, também não são considerados caucasianos, mas como a reflexão está baseada nas análises de Césaire, seu ponto de vista é de que o racismo praticado pelo regime nazista contra judeus se dá numa relação entre brancos, considerando que foi praticada entre europeus. Havia discriminação entre os próprios judeus, sendo os do leste europeu discriminados pelos do centro da Europa, aqueles, em geral, eram mais pobres.

¹⁹ Nas páginas seguintes será apresentada a sequência didática onde consta uma sondagem a respeito da cultura judaica.

A respeito dessas análises comparativas entre o holocausto judaico²⁰ e outros tipos de genocídios²¹, Michel Gherman explica que o holocausto judaico é único e comparável, parafraseando o historiador israelita Yehuda Bauer, pois fenômenos históricos só existem quando podem ser comparados uns com os outros, inclusive para achar sua unicidade. Ele é único porque o projeto dos nazistas não é um projeto de conquista, não é um projeto de dominação, é um projeto de extermínio e, em algum sentido, o nazismo subverte a lógica da modernidade apesar de ser um acontecimento profundamente moderno, porque os campos de concentração não são utilizados para produzir mais ou para explorar mais, mas para liquidar.²² O holocausto judaico é considerado uma experiência limite devido à engrenagem industrial que foi mobilizada para colocar em prática e como objetivo final, o extermínio em massa de uma etnia.

As reflexões sobre tipos diferentes de governos antidemocráticos e suas práticas racistas elucidaram, em certa medida, as especificidades nos propósitos das perseguições cometidas pelos nazistas daquelas executadas por outros regimes autoritários. Ao longo de sua história, o Brasil teve em mais de uma vez governos autoritários, os casos mais recentes da extrema-direita no poder foram o Estado Novo de Getúlio Vargas (1937-1945), que se inspirava no fascismo italiano (1922-1943), os governos militares do período de 1964 a 1985²³ e o recém encerrado governo de Jair Bolsonaro (2018-2022). Não aprofundei em dados para comprovar se durante esses períodos pessoas pretas e pardas sofreram mais discriminação, mais perseguições,

²⁰ Uma discussão pertinente a respeito da utilização do termo *holocausto* é feita por Marcos Guterman na obra – Holocausto e Memória – onde o autor ressalva: “a memória do Holocausto se tornou instrumento de propaganda frequentemente utilizado graças à sua banalização e ao uso do termo para designar qualquer massacre” (GUTERMAN, 2020, p. 21).

²¹ Genocídio (composição do grego “*genos*”, que significa raça ou tribo, como o sufixo latino “*cidio*”, que significa assassinato. Termo criado em 1944 pelo advogado polonês Rafael Lemkin. (GUTERMAN, 2020, p. 32).

²² Holocausto: 75 anos depois de seu fim. Icles Rodrigues. Entrevistado: Michel Gherman. 00:19:24. Florianópolis: História FM, 27 jan. 2020. Podcast. Disponível em: <https://www.deezer.com/search/historia%20fm%20holocausto/episode>. Acesso em: 05 jan. 2023.

²³ O período da ditadura civil-militar brasileira, por falta de tempo, não chegou a ser abordado, mas durante o conteúdo referente ao nazifascismo, houve perguntas sobre esse período e, também, conexões com o governo de Bolsonaro que se caracterizava cada vez mais a um modelo neofascista. Conforme Neto (2020), o neofascismo pode ser entendido como a rearticulação do fascismo em contextos pós-fascistas. Se no fascismo histórico ocorreu a conciliação de diversas doutrinas, tendências políticas da direita radical que foram organizadas num entroncamento comum – nacional-socialismo, integralismo brasileiro, fascismo italiano – talvez a figura do neofascismo seja aquilo que ocorre antes do entroncamento, ou seja, como uma raiz que é um emaranhado de tendências, mas que caminham de uma forma caótica e que tem um princípio ideológico comum. Em outra dimensão, no neofascismo, por exemplo, o negacionismo do holocausto, quando estabelece um processo de falseamento e de falsificação da experiência histórica do nazismo, faz também um processo de rearticulação dos princípios basilares do nazismo, defendendo que não existiram planos concretos do holocausto, que não existiram genocídios de diversas identidades, sobretudo, de judeus durante a Segunda Guerra Mundial. Isso estabelece também um processo de rearticulação de elementos basilares do nazismo, então o negacionismo do holocausto é também uma expressão do neofascismo. O que é fascismo? História, definição e sobrevivência no presente. Icles Rodrigues. Entrevistado: Odilon Caldeira Neto. 01:13:38. Florianópolis: História FM, 13 jan. 2020. Podcast. Disponível em: <https://www.deezer.com/search/historia%20fm%20fascismo/episode>. Acesso em: 13 jan 2023.

inclusive porque o racismo estrutural brasileiro é tão nocivo que mesmo em governos democráticos o preconceito tem se mantido. Segundo Sílvio Almeida (2019), jurista brasileiro e atual ministro dos Direitos Humanos, autor do livro *Racismo Estrutural*

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. [...] Nesse caso, além de medidas que coíbam o *racismo individual e institucionalmente*, torna-se imperativo refletir sobre *mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas*. (ALMEIDA, 2019, p. 38-39. Grifos do autor).

Sabemos por experiência própria que em governos progressistas há um espaço muito maior de atuação dos movimentos sociais e das leis para combater o racismo.²⁴ Se considerarmos simplesmente que o autoritarismo é uma doutrina baseada na defesa da ordem e na manutenção de privilégios das elites e se constitui dessa maneira usando meios coercitivos dos mais agressivos se for preciso, podemos concluir que existe uma relação quase direta entre governos autoritários e discriminação racial.

Ainda que o preconceito permaneça como um mal a ser veementemente combatido e seja acionado, em alguns casos, tanto pelo Estado, quanto por segmentos da sociedade, em razão de estarmos trabalhando com o autoritarismo enquanto uma forma de governo, considere pertinente refletir sobre o modo como governos autoritários brasileiros, em especial seus órgãos de controle e repressão, agem em relação à população negra. Fazer uma reflexão entre o racismo direcionado aos judeus, nesse caso um racismo étnico, e o racismo sofrido pela população preta e parda, que se dá pela cor da pele, é algo que nitidamente precisarei aprimorar, devido à complexidade do processo histórico e discriminatório de cada grupo, e também, a fim de possibilitar que outros atores sociais se percebam para além dos lugares de dominação e submissão, os quais estão sendo cada vez mais questionados e confrontados, mas que o ensino de história ainda tem muito a contribuir.

2.4 Ensinado o conceito de autoritarismo: desafios e aprendizagens

O ensino de história abrange uma vasta quantidade de conteúdos que são atravessados por temas geradores os quais cada vez mais têm levado a reflexões quanto à necessidade de se fazerem permanentes no currículo escolar. O estabelecimento da Base Nacional Comum

²⁴ Dia 11/01/2023 foi sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva a lei que equipara a injúria racial a crime de racismo. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/lula-sanciona-lei-que-equipara-injuria-racial-ao-crime-de-racismo/> Acesso em: 18 jan. 2023.

Curricular (BNCC) em 2018, foi a concretização de um projeto que ambicionava “padronizar” os objetos de conhecimento (como são agora denominados os conteúdos) a serem ensinados em cada componente curricular (como são agora denominadas as disciplinas escolares) em todo o país. Além do volume significativo de conteúdos que os/as professores/as de história devem dar conta ao longo do ano; das escolhas em abranger o que não consta de modo permanente no currículo, mas são requeridos pelos/as estudantes (racismo, machismo, lgbtfobia, feminismo, entre os mais citados); há as diversas abordagens e metodologias que podem ser utilizadas a fim de possibilitar uma aprendizagem mais envolvente e transformadora.

Uma das questões centrais para aqueles/as que pesquisam a história ensinada e/ou querem aperfeiçoar sua prática, relaciona-se com o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos. Para a construção do conhecimento histórico é preciso ir além de apresentar o fato no tempo e no espaço, se faz necessário ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziram, o que deve obedecer a determinados princípios, para tanto, são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis (BITTENCOURT, 2011, p. 183).

O/A professor/a se torna autor/a na situação de ensino somente na medida em que simultaneamente apresenta determinados conceitos e conteúdos e também constrói de forma criativa situações propícias para que os/as alunos/a os aprendam, isto é, os incorporem às suas estruturas cognitivas, completando assim os sentidos construídos pelo/a docente que ensina e participando da autoria em sala de aula. (SCHMIDT; MATTOS, 2017, p. 174).

A discussão a respeito da apreensão de conceitos envolve, entre outras ponderações, pensar sobre as formas de ensinar partindo do que Jean Piaget (1896-1980) denominou como fase do *pensamento abstrato*. Para desenvolver um processo de aprendizagem que seja viável à compreensão do/a aluno/a, é necessário refletir sobre sua maturidade cognitiva, sendo igualmente importante considerar o seu conhecimento prévio, ou o que L.S. Vygotsky (1896-1934) definiu como *conceitos espontâneos*.

O importante, na aprendizagem conceitual, é que sejam estabelecidas as relações entre o que o aluno já sabe e o que é proposto externamente – no caso, por interferência pedagógica –, de maneira que se evitem formas arbitrárias e apresentação de conceitos sem significados, os quais acabam sendo mecanicamente repetidos pelos alunos, confundindo-se *domínio conceitual* com *definição de palavras*. (BITTENCOURT, 2011, 189-190).

Sebastián Plá (2011) reforça a importância dos estudos de Jean Piaget (1896-1980) em relação as primeiras pesquisas sobre o ensino de história

A investigação contemporânea do ensino de história, primeiro tratou de incluir nos programas de estudo a metodologia dos historiadores, ao mesmo tempo, a atenção se

focou no desenvolvimento cognitivo de pensar historicamente desde uma perspectiva psicogenética de origem piagetiana [...]. (PLÁ, 2011, p. 163, tradução própria).

A primeira atividade proposta às turmas quando iniciamos os estudos sobre os regimes totalitários pós Primeira Guerra, foi um “brainstorm”, ou, em bom português, uma “explosão de ideias”. Nesse exercício, após a palavra norteadora ser escrita no quadro, os/as alunos/as sugerem outras que venham à mente e tenham alguma relação com norteadora. Assim, aos poucos, a compreensão do conceito vai se formando a partir de um conhecimento prévio. Quando propus essa atividade, escrevi a palavra autoritarismo, o objetivo era saber se entendiam e o quê entendiam sobre o termo, não houve uma grande participação, mas uma das primeiras palavras que sugeriram foi autoritário. Parece bastante óbvia, mas quando perguntei se entendiam o que significava autoritarismo, quando simplesmente os questionei, a impressão que tive foi de certa insegurança, ninguém respondeu prontamente. Todavia, quando os/as convidei a participarem do “brainstorm” trouxeram além daquela, outras palavras como: autoridade, polícia, “grupo que manda”. O interessante nessa proposta é que mesmo quando mencionadas palavras que não tenham uma relação tão próxima com a norteadora é possível construir o entendimento do conceito segundo a experiências dos/as alunos/as. Em certa medida, indo ao encontro do que Vygotsky propôs em seus estudos no início do século XX.

Conforme mencionado anteriormente, os conceitos e as categorias de análise têm um peso fundamental no ensino de história e a metodologia utilizada revelou que os conhecimentos preliminares dos/as alunos/as são válidos para auxiliar na compreensão conceitual, possibilitando a construção de um conhecimento histórico que seja significativo. Nesse sentido, influenciada pelos estudos Jörn Rüsen, Maria Auxiliadora Schmidt (2017) explica que o processo de ensino/aprendizagem que possibilita a formação de uma consciência histórica ocorre quando a relação entre a vida prática dos sujeitos – professores e alunos – e a ciência da história partem das carências e interesses dos sujeitos, sempre relacionados ao mundo onde eles estão e poderão ser envolvidos (SCHMIDT, 2017, p. 63). Isso ocorre, na medida em que o/a professor/a concebe sua prática baseando-se na didática da história, disciplina especializada que se desenvolveu como campo acadêmico autônomo, com debates teóricos e métodos de pesquisa próprios, que não podem mais ser ignorados pela academia (RÜSEN, 2015, p. 247 *apud* SCHMIDT, 2017, p. 61).

A construção da consciência histórica deve ser realizada a partir dos procedimentos epistemológicos da ciência histórica, processo gradual e de permanente atualização, uma vez que aquela só se forma quando também considera a vivência do sujeito. Para possibilitar a aprendizagem de conceitos é necessário analisar os eventos históricos contextualizando-os de

modo que a temporalidade seja problematizada e entendida como um elemento estruturante desse processo. Agregado a isso é preciso acompanhar os anseios dos/as alunos/as e buscar, na medida do possível, interagir com estes para estabelecer um conhecimento crítico.

No caso da atividade desenvolvida com o conceito de autoritarismo visei construí-lo conforme a participação dos/as alunos/as, tanto para verificar se o termo era inteligível, quanto para valorizar e conectar suas experiências à aprendizagem. Era intenção também fazer com que refletissem para além de si e relacionassem ao momento político que o país passava diante de um governo antidemocrático, foram poucos os comentários que conectaram discursos e/ou atitudes do governo de Jair Bolsonaro com o autoritarismo. Nesse caso, há vários fatores que podem ter influenciado: dificuldades durante a execução da atividade em estabelecer o entendimento conceitual, posturas ideológicas, sobretudo religiosas dos/as estudantes que possuem no núcleo familiar alinhamento com o bolsonarismo, timidez e somado a isso a descontinuidade das aulas presenciais durante a pandemia etc.

Em que pese as dificuldades advindas de uma aprendizagem que parta de uma categoria de análise, Cerri (2014), também adepto das ideias de Rüsen, defende que o trabalho do historiador tem um componente educativo inerente. De acordo com sua análise, educar é comunicar e mais restritamente, educação é todo processo segundo o qual um sujeito modifica o outro através de um processo de comunicação (CERRI, 2014, p. 371). Comunicar, nesse caso, não significa exclusivamente expressar com clareza o conceito, mas estabelecer a partir do conceito a ser ensinado uma aprendizagem em que o saber histórico escolar também considere a vivência do/a aluno/a, ou seja, do que é extraescolar. Dessa forma, o entendimento da história enquanto um processo que envolve diversos atores sociais tende a motivar o/a estudante a se perceber participante da história.

3. HISTÓRIA EM QUADRINHOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

A utilização de novas abordagens no ensino de história adquiriu força a partir da década de 1980, já próximo ao fim do governo militar, quando algumas metodologias e ferramentas didáticas passaram a ser criticadas, em especial, o livro didático, que era praticamente o único material no qual professores/as se apoiavam para construir e aplicar suas aulas. Antes mesmo desse período, no final dos anos 1960, a discussão sobre o processo de ensino/aprendizagem de um modo mais amplo, começou a reivindicar que tal processo deveria abranger além de conteúdos, temáticas que dialogassem com a realidade do/a aluno/a. Em 1968, o educador Paulo Freire publicou *Pedagogia do Oprimido*, obra que ainda hoje serve como referência para discutir a escola enquanto uma instituição doutrinadora, provocando reflexões e propondo um ensino que valorize o/a aluno/a e suas vivências, tendo no professor um agente transformador, e que, nesse processo, também se transforma. Suas análises sobre a construção de um sujeito crítico segundo uma educação emancipadora seguiram até suas últimas obras.

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2019, p. 32).

A influência do pensamento freiriano na educação é incontestável, ainda hoje incentivando a formação de educadores/as que buscam aliar teoria e prática e, conseqüentemente, valorizam a leitura de mundo do/a estudante, mas cientes de que é preciso permanecer pesquisando e se atualizando para resistir às indiferenças advindas da desigualdade que marca o capitalismo.

No campo do ensino de história professores/as imbuídos/as do compromisso de se opor ao “ensino bancário” começaram a propor mudanças e voltaram-se ao seu campo, revendo além dos métodos da história ensinada, os materiais utilizados em sala de aula. A reflexão sobre a utilização predominante do livro didático, composto de narrativas que privilegiavam a determinados segmentos sociais em detrimento de outros e seguindo uma historiografia factual, denunciou que era mais do que necessário buscar outras fontes e ferramentas para contribuir à diversidade e abrir-se a demais atores sociais.

Em 1984, o historiador e professor Marcos Antônio da Silva publicou, a partir do VI Encontro Regional da ANPUH, realizado em 1982 na cidade de Assis/SP, artigos que tratavam sobre temas ligados ao ensino de história tornando evidente a preocupação do campo em relação

à distância entre a disciplina escolar e o que era produzido em termos acadêmicos. Ressaltando também a dificuldade de construir uma aprendizagem em história que desconsidera o aluno como agente capaz de propor questões ou dispor de conhecimento a partir de sua própria experiência social. Ao adotar uma concepção de ensino conteudista, o principal nexo interpretativo valoriza demasiadamente os encadeamentos cronológicos, sem dar qualquer importância aos intérpretes (SILVA, 1984, p. 21).

Os questionamentos que inquietavam professores/as sobre como tornar a aprendizagem mais relevante conduziram, entre outras coisas, à necessidade de introduzir e elaborar novos materiais didáticos. A avaliação do campo sobre si pautou – e ainda pauta – uma série de debates a fim de aprimorar o ensino de história, aproximando este de manifestações artísticas como o cinema, a música, o teatro, a literatura e as histórias em quadrinhos.

3.1 As aproximações do ensino de história com outras linguagens

A fim de compreender como as histórias em quadrinhos foram inseridas no contexto do ensino de história, é necessário primeiro saber de que modo ocorreu a introdução de novas linguagens na historiografia e, posteriormente, no âmbito escolar da disciplina.

Mesmo antes de existir um campo específico que investigasse a história enquanto uma “matéria” ensinada nas escolas, havia uma preocupação em atualizá-la para além da corrente historiográfica vigente da época, ou seja, o positivismo, e possibilitar uma compreensão mais diversificada e complexa do ser humano ao longo do tempo. No final da década de 1920, March Bloch e Lucien Febvre publicaram a revista dos *Annales* que trazia à tona, entre outras provocações, a necessidade do/a historiador/a interagir com as demais ciências, daí o caráter interdisciplinar dessa escola.

Um dos objetivos da revista era a colaboração de disciplinas como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a linguística e a antropologia social, para aprofundar o conhecimento histórico além da visão centrada em determinados sujeitos e eventos políticos. Em sua obra, *A escolas dos Annales (1929-1989)*, Peter Burke reitera a defesa de Febvre, “historiadores, sejam geógrafos. Sejam juristas, também, e sociólogos, e psicólogos.” (FEBVRE, 1953 *apud* BURKE, 2010, p. 12). Antes rigidamente apoiados/as somente no documento escrito, por meio das trocas interdisciplinares um fecundo acesso a novas fontes abriu-se aos pesquisadores, assim como, a possibilidade de expandir a produção histórica que contribuiu para o contato com outros tipos de linguagens.

Essa nova concepção historiográfica passou a influenciar espaços que não se restringiam somente à academia e gradativamente foi incorporando-se à escola, visando transformar o

processo de ensino/aprendizagem. No Brasil, contudo, colocar em prática tais mudanças no Ensino Básico exigiria tempo, pois tanto a base curricular, quanto as metodologias, que deveriam renovar o ensino de história, se mantiveram praticamente intocáveis. A preponderância era a história como narrativa, também denominada de historicismo, a qual se encaixava na metodologia positivista e pregava a objetividade e a neutralidade no trabalho do historiador (BITTENCOURT, 2011, p. 141). Dessa forma, atendendo aos interesses do Estado que interferia na concepção curricular, logo, no que deveria ser ensinado. Essas e outras discussões sobre a atenção que a história precisava ter enquanto uma disciplina escolar levou à constituição do campo do ensino de história.

Segundo Monteiro e Penna, a pesquisa sobre o ensino de história constitui-se em um *lugar de fronteira*, no qual se busca articular, prioritariamente, as contribuições do campo da educação e da história que são essenciais para problematizá-lo (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 194). A linha tênue entre um e outro campo, aparentemente, desqualifica a história ensinada como objeto a ser investigado. Para muitos pesquisadores/as, em especial, historiadores/as, é tido como irrelevante, conforme Plá “[...] se acostumbra perceber a la enseñanza, en cuanto práctica, únicamente como la transmisión de los resultados de investigación historiográfica.” (PLÁ, 2011, p 165). O aprofundamento das pesquisas é fundamental para atualizar a disciplina escolar a fim de possibilitar um conhecimento histórico que seja conectado à realidade dos/as estudantes e que atenda às demandas da sociedade atual, sobretudo, dos grupos minorizados.

Atualmente professores/as pesquisadores/as, por meio de mestrados profissionais e outras formações focadas nesses interesses, têm fortalecido o campo e ambicionado colocar em prática o que é produzido na academia, conectando as atualizações historiográficas às experiências escolares, enriquecendo, assim, o Ensino Básico e, conseqüentemente, ressignificando o papel da disciplina que tem como um dos seus objetivos a formação da cidadania.

Tais discussões no Brasil foram se firmando como uma reivindicação, quase um enfrentamento, a partir do período da redemocratização, momento em que se abriu espaço para questionar imposições de diretrizes governamentais que afetavam a sociedade em diversos âmbitos. No entanto, desde os anos 1970, preocupações nesse sentido já eram manifestadas. No IX Simpósio Nacional de História em 1977, realizado em Florianópolis, uma das pautas defendidas por professoras/es do Ensino Básico era a sua participação na ANPUH, “havia uma luta posta pelos professores de ensino fundamental e médio no sentido de serem ouvidos e não apenas de ouvir o discurso acadêmico-científico.” (MESQUITA, 2008, p. 123). Isso ocorria, também, porque tal campo não foi imediatamente entendido como pertinente ao interesse

investigativo, fosse da história ou da educação, era tratado como uma “batata quente” epistemológica, até o final da década de 1970 (CAIMI; MISTURA, 2020, p. 93). O compromisso em ensinar história era quase exclusivamente com a formação de uma identidade nacional e patriótica, sem reflexões a respeito da relevância dos conteúdos em relação à experiência do/a aluno/a. Em 1982, Marcos Silva salientava essa crítica

Ao ensinar História a partir da nítida divisão entre saber e não-saber, o professor estabelece como atos inaugurais de seu trabalho a exclusão do vivido, situando seu objeto num espaço diferente daquele onde está ocorrendo a relação com os alunos e centrando a experiência de aprendizagem nos atos do docente ou nas autoridades que mereceram sua sanção – livros, apostilas, documentos etc. (SILVA, 1982, p. 19).

Investigando a respeito da pesquisa do ensino de história no Brasil, Sônia Miranda defende que a convocação da escola e da sala de aula se faz fundamental diante da problematização que é inerente ao procedimento histórico (MIRANDA, 2019, p. 87). Portanto, questionar os saberes a serem ensinados não poderia ocorrer sem dialogar com o conhecimento produzido na escola. Outro ponto que merece atenção está relacionado com os tipos de narrativas que professoras/es privilegiam, uma vez que esses recortes dão visibilidade ou apagam determinados sujeitos. Abordar historiografias e outras práticas pedagógicas que sejam atualizadas e aplicáveis no currículo, embora o contexto, às vezes, seja muito desfavorável – na rede pública a falta de recursos interfere na aplicação de algumas metodologias – se faz urgente, tanto no sentido atualizar a história enquanto disciplina escolar, quanto para acessar narrativas que foram subestimadas na BNCC.²⁵

Semelhante preocupação é trazida por Schmidt e Mattos (2017) quando propõe uma reflexão mais atualizada sobre a relação entre o saber do conhecimento histórico produzido na academia e o escolar. Os autores indagam se a diferença tradicionalmente estabelecida entre história acadêmica e história escolar não deveria ser (re)situada entre história pesquisada e história ensinada. A primeira destinando-se à produção de conhecimento novo, à inovação, estimulada frequentemente nos moldes da produtividade capitalista e a segunda para a transmissão de conhecimento, que pode ser provocativamente qualificada como produção de conhecimento velho por novos atores sociais em sala de aula. (SCHIMIDT; MATTOS, 2017, p. 174).

²⁵ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) outorgada em 2017 pelo governo federal estabeleceu um currículo a ser seguido em todo o território nacional, no caso da disciplina de História teve quatro versões, sendo a primeira aquela que propôs um rompimento mais radical com a historiografia vigente, todavia, acusada de “presenteísta” e “Brasil cêntrica”, não foi aprovada. A atual versão sofre diversas críticas por manter nos conteúdos “o que há de mais conservador no âmbito de uma Educação voltada para a aprendizagem do Tempo e do procedimento histórico.” (MONTEIRO, 2019, p.86).

Ao se deparar com tais questionamentos a respeito da manutenção de um código disciplinar canônico na história ensinada, se constata a dificuldade em superar as bases que a erigiram e a necessidade de construir saberes partindo de novos materiais, e, também, do aprofundamento teórico e metodológico dos já existentes. Nesse sentido, mudanças positivas foram desenvolvidas nos materiais didáticos, especialmente, no livro didático. Embora mantendo uma sequência linear em termos cronológicos e um currículo eurocêntrico, desde os anos 1980, vem recebendo severas críticas e reformulando-se na tentativa de abranger outras perspectivas históricas, temporais e metodológicas. Os questionamentos levaram a ferramentas didáticas que se abriram como alternativas a serem exploradas no ambiente escolar, uma linguagem que tem se popularizado mais recentemente são das histórias em quadrinhos (HQ). A modificação trazida pela LDB e ratificada pelos PCN, ambas nos anos 1990, legitimou uma discussão que era realizada desde a década anterior.

Em *Quadrinhos na Educação: da rejeição à prática* (2009), Vergueiro e Ramos argumentam que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, ao apontar para a necessidade de inserção de novas linguagens e manifestações artísticas nos ensinamentos fundamental e médio, ampliou as possibilidades de utilização dos quadrinhos no ensino, mas foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados em 1997, que colocaram as HQs diretamente nas salas de aula. (LIMA, 2017, p. 148-149).

Em um artigo publicado em 1990, a professora Selva Guimarães compilou diversos textos que discutiam a necessidade de atualizar o ensino de história, “a literatura investigada se caracteriza basicamente por coletâneas, compostas de diferentes relatos de experiências e propostas de vários autores [...] do modo de se fazer e pensar o ensino de história.” (FONSECA, 1990, p.198). Abordou, entre outras coisas, questões importantes sobre a utilização de novas linguagens e, também, deu destaque ao papel do Ensino Básico como um meio de produção científica e não somente de reprodução do saber produzido nas universidades, “atribui-se à Universidade a produção de um saber erudito e desinteressado e à escola de 1º e 2º graus caberia divulgar para os alunos passivos o conhecimento produzido naquele mundo de erudição.” (SILVA, 1984 *apud* FONSECA, 1990, p. 199). Esse ponto é essencial para compreender as razões que levam à criação e/ou inserção de novos recursos pedagógicos, uma vez que o aprimoramento da aprendizagem se dá no cotidiano da sala de aula aliado a uma teoria que contemple esse ambiente, o qual não é menos rico que o acadêmico, mas diferente, e que deve ser considerado para que as ferramentas didáticas elaboradas sejam eficientes.

A fim de ampliar as possibilidades e peculiaridades desse campo, o qual se consolidou fortemente nos últimos anos, as trocas com outras áreas e a inovação nas propostas pedagógicas

têm como objetivo contribuir com o ensino de história. A própria pandemia da Covid-19 forçou esse cenário, revelando o quanto professoras/es têm se desdobrado para dar conta de tecnologias, assim como, de novas linguagens, que vinham adquirindo espaço, mas se tornaram essenciais naquele período, a exemplo das vídeo-aulas. Embora abordar demais linguagens seja fundamental, a necessidade imposta pelo distanciamento social acabou sobrecarregando ainda mais professoras/es que necessitaram aprender rapidamente tais linguagens e produzir vídeos que em muitas situações se tornavam monótonos e sem atingir o objetivo pedagógico, uma vez que não houve tempo para tal aprendizagem por parte das/os professoras/es.

3.2 HQs na educação: da perseguição ao consentimento

A inserção das histórias em quadrinhos (HQs) na educação é, ainda hoje, um caminho a ser explorado. Antes mesmo de educadores/as adentrarem em iniciativas que trouxessem as HQs para a sala de aula, outras áreas, sobretudo da Comunicação, exploravam a linguagem dos quadrinhos para compreender a dinâmica desta com os/as leitores/as, pois afinal, há em sua maneira de informar dois códigos, o visual (imagem) e o verbal (escrita). Sendo assim, dois tipos de linguagens são acionadas a fim de expor e fazer refletir o que se pretende. Mesmo tendo conquistado respeitosamente seu espaço, mantido seu público fiel e aficcionada e, inclusive, atraído mais pessoas para esse universo, diga-se de passagem, em plena crise do mercado editorial de livros físicos, há ainda certo preconceito em considerar os quadrinhos como um gênero autônomo, o que acaba criando dificuldades para aplicar o material em toda a sua plenitude nas escolas.

É fato que nos últimos tempos, barreiras preconceituosas mais resistentes foram superadas, o que ocorria em virtude de o quadrinho ser um produto comercial e popular, voltado principalmente para um público infanto-juvenil e que interagiu com a formação deste a partir de temáticas que não eram encaradas como primordiais na formação de crianças e jovens. Grupos de pais, professores/as e até mesmo religiosos, criticavam as HQs por considerá-las uma influência negativa com potencial de afastar os/as leitores/as de uma literatura mais séria e relevante. Faltava um aprofundamento do olhar de especialistas na área para refletir sobre a complexidade e a riqueza que narrativas gráficas podiam conceber

A arte sequencial, especialmente nas histórias em quadrinhos, é uma habilidade estudada, que pode ser aprendida, que se baseia no emprego imaginativo do conhecimento da ciência e da linguagem, assim como da habilidade de retratar ou caricaturar e de manejar ferramentas de desenho [...] um domínio fundamental do desenho e da escrita é indispensável. Esta é uma forma de arte relacionada ao realismo, porque se propõe a contar histórias. A arte sequencial lida com imagens reconhecíveis.

[...] Na prática, o artista “imagina” para o leitor. [...] Numa forma de arte em que o escritor/artista deve dominar um amplo repertório de fatos e informações sobre inúmeros temas, a aquisição de conhecimentos é interminável. Afinal, trata-se de uma forma artística que aborda a experiência humana. (EISNER, 1989, p. 144-145 *apud* SANTOS; NETO, 2015, p. 20).

No entanto, para compreender como se constituiu esse gênero, temos que recuar no tempo, pois a própria noção de imagem gráfica remete à época em que os seres humanos se comunicavam e legavam à posteridade alguns símbolos que influenciariam na criação dos alfabetos.

Quando o homem das cavernas gravava duas imagens, uma dele mesmo, sozinho, e outra incluindo um animal abatido, poderia estar na realidade, vangloriando-se por uma caçada vitoriosa, mas também registrando a primeira história contada por uma sucessão de imagens [...]. A formulação dos primeiros alfabetos guardou estreita relação com a imagem daquilo que se pretendia representar, constituindo o que se conhece como escrita ideográfica. (VERGUEIRO, 2020, p. 8-9).

Em razão do surgimento dos alfabetos, a sociedade passou a aprimorar o desenvolvimento textual, mantendo-se a imagem como um elemento importante, mas não exclusivo. Como o processo de alfabetização não era amplo, atendendo, especialmente, as elites, a imagem não poderia ser substituída de imediato. Aqueles/as que não eram alfabetizados/as, ou seja, grande parte da população, continuaram fazendo a sua leitura de mundo conforme a linguagem pictórica. À medida que a alfabetização foi alcançando outros segmentos sociais, jornais e revistas não deixaram de utilizar desenhos em suas publicações, passaram a incluir pequenos textos para complementar e potencializar a mensagem. Nascia, assim, a linguagem na qual a imagem e o texto interagem e que caracteriza e constitui os quadrinhos. Segundo Neto e Silva (2015), as histórias em quadrinhos são narrativas gráficas constituídas por escrita e desenho, exigindo dos/as leitores/as interpretações visuais e verbais. Logo, para quem deseja trabalhar com as HQs é primordial alfabetizar-se nessa linguagem a fim de conhecer seus limites e possibilidades no trabalho educativo (NETO; SILVA, 2015, p. 11). Ou como definiu o célebre quadrinista americano Will Eisner, os quadrinhos “são uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar ou dramatizar uma ideia.” (EISNER, 1989, p. 5 *apud* SANTOS; NETO, 2015, p. 17).

Pode-se dizer que as HQs ganharam um reconhecimento que as possibilitou expandir-se mundialmente, nos Estados Unidos no final do século XIX, quando todos os elementos tecnológicos e sociais – a exemplo da indústria tipográfica e dos jornais com sólida tradição iconográfica – encontravam-se consolidados para que se transformassem em um produto de consumo massivo. As publicações periódicas conhecidas como gibis, ou *comic books*, teve início por volta dos anos 1920, sendo influenciadas e fomentadas pelo contexto da Primeira

Guerra Mundial. “Em seu início, as HQ eram humorísticas – daí levarem o nome, nos EUA, de ‘comics’.” (FURLAN, 1984, p. 29).

Não obstante, outros países também têm tradição no desenvolvimento das HQs, como é o caso da França. O primeiro livro teórico de quadrinhos, segundo os franceses, é de Rodolphe Töpffer, um artista e escritor suíço que em 1845 publicou *Ensaio de Fisionomia*, obra que traz estudos sobre a caricatura e ainda hoje serve como referência no meio quadrinhístico, tanto que em 2003 foi reeditado nesse país.²⁶ A Itália também tem um papel importante no meio, muitas das histórias de *western* surgiram e são, ainda hoje, roteirizadas e desenhadas por artistas italianos.

O trabalho de ilustração de textos com desenhos ocorria não só nos EUA, mas, com maior intensidade, em alguns países da Europa (França, Inglaterra e Itália). Contudo, o primeiro passo para seu desenvolvimento surge em virtude da concorrência entre dois grandes jornais e seus proprietários: O *New York World* e o *Morning Journal*, de Joseph Pulitzer e William Randolph Hearst, respectivamente. (FURLAN, 1984, p. 28).

No Brasil, o primeiro quadrinho publicado foi *O Tico-Tico*, em 1905. A editora *O Malho* decidiu fazer uma revista para crianças depois do sucesso alcançado com publicações do gênero na Europa e, também, nos Estados Unidos, que traziam nos suplementos dominicais dos jornais tiras de quadrinhos (LACHTERMACHER; MIGUEL, 1984, p. 44). Durante as décadas seguintes, já com o advento dos gibis, a produção brasileira se manteve muito influenciada pelas narrativas gráficas estadunidenses, ocorrendo uma mudança de fato nesse cenário somente a partir dos anos 1950.

No âmbito mundial, desde o início do século XX, quando os quadrinhos começaram a ocupar cada vez mais os jornais com as famosas *tiras*, a principal temática era o humor, não havendo preocupação com um desenho mais realista. Seu conteúdo era predominantemente cômico e, geralmente, voltado para as populações de migrantes, apresentando personagens com traços caricaturais. Alguns anos depois, a fim de atrair mais leitores/as e já adquirindo certa notoriedade, o conteúdo das histórias começou a focar núcleos familiares, animais antropomorfizados e protagonistas femininas, mas conservando no desenho um estilo predominantemente humorístico (VERGUEIRO, 2020, p. 10). O surgimento de novos movimentos artísticos influenciou a elaboração dos quadrinhos e uma nova tendência na estilização do desenho desenvolveu-se no final dos anos 1920, quando o movimento naturalista

²⁶ Quadrinhos como objeto de estudo. Sidney Gusman. Entrevistados: Sonia Luyten e Rodrigo Scama. 00:13:00. São Paulo: Confins do Universo, 30 set. 2020. Podcast. Disponível em: <https://deezer.page.link/wZKWqw4N4Aas2Tsn7>. Acesso em: 10 fev. 2023.

se destacou influenciando os quadrinhos pela *art déco*, momento em que os cenários das histórias passam a ter grande elaboração na parte dos mobiliários, das vestimentas e dos personagens. Símbolos dos novos ricos e do esnobismo.” (CAMPOS; LOMBOGLIA, 1984, p. 12).

A década de 1930, também apresentou inovações e pode ser considerada um marco no mundo das HQs, tanto no que refere à abordagem de novos temas, quanto ao estilo artístico. A inspiração no neoclassicismo revelou a preocupação com o realismo. Personagens icônicos surgem, como Tarzan, de Harold Foster, Flash Gordon, de Alex Raymond e Superman da dupla Jerry Siegel (roteirista) e Joe Shuster (desenhista). A partir da criação deste último, representado como um super-herói, nascem muitos outros, tornando-se tal temática uma das mais conhecidas dos quadrinhos, se não a mais. Os gibis de heróis foram adquirindo espaço e valorizavam o fortalecimento dos Estados Unidos econômica e militarmente após o fim da Primeira Guerra, mas também expunham as preocupantes dificuldades advindas da Grande Depressão de 1929. Os heróis eram figuras que poderiam, por meio de poderes extraordinários, fazer o país se reerguer e combater o mal. Esse “mal” era representado pelos regimes nazifascistas da Itália e da Alemanha, defensores das ideias totalitárias, o oposto dos princípios democráticos que o Estados Unidos desejava representar e pelo qual, segundo eles, lutavam.

Contudo, embora tenham surgido pós Primeira Guerra, foi no contexto entreguerras e, especialmente, durante a Segunda Guerra, que os quadrinhos de heróis se tornaram ainda mais populares. Além de salientarem a defesa dos valores liberais e democráticos, enalteciam a hegemonia dos Estados Unidos e uma visão de superioridade que a sociedade estadunidense tinha de si. Para Murray (2015), a Segunda Guerra foi um momento marcante no relacionamento entre a política norte-americana e a cultura popular, os super-heróis foram, com efeito, um produto de seu tempo, extremamente adequados para complementar os mitos políticos dos anos 1940. Revelavam também em seus discursos sobre guerra, preconceitos culturais em questões como raça e gênero (MURRAY, 2000, p. 145 *apud* SANTOS; NETO, 2015, p. 18). Vergueiro (2020) compartilha de tal constatação: “a Segunda Guerra Mundial ajudou a multiplicar essa popularidade, com o engajamento fictício dos heróis no conflito bélico e seu consumo massivo por grande parte dos adolescentes norte-americanos.” (VERGUEIRO, 2020, p.11).

Foi igualmente no final dos 1940 que a disseminação dos *comic book* (gibis) começou a preocupar alguns segmentos da sociedade, passando a leitura dos quadrinhos a ser vista como prejudicial, corrompendo os valores morais dos/as jovens leitores/as. Tal desconfiança levou a criação de um *Comics Code*, isto é, um código de ética criado por editoras norte-americanas

que tinha como objetivo avaliar e autorizar ou vetar as publicações das HQs. A censura iniciada nesse período era uma demanda de pais, professores/as e grupos religiosos que acreditavam na ideia de que as histórias em quadrinhos poderiam potencializar a imaginação dos jovens para algo negativo. Inicialmente, a proposta foi realizada pela *Association of Comics Magazine*, mas em 1954, com a publicação do livro *A sedução dos inocentes* do psiquiatra alemão Fredric Wertham, que vivia nos Estados Unidos, o moralismo sobre os quadrinhos foi ostensivo.

Segundo Wertham, a leitura de HQs poderia gerar comportamentos patológicos e inadequados, em seu livro apontava que as histórias do Batman incentivavam os leitores ao homossexualismo, uma vez que o herói e seu parceiro Robin representavam o sonho de dois homossexuais vivendo juntos. Assim como as do Superman incitariam uma criança a se atirar pela janela de seu apartamento para imitar o herói (VERGUEIRO, 2020, p. 12). O impacto causado pelas ideias de Wertham, que se debruçaram basicamente sobre quadrinhos de suspense e terror, e de pseudociência, foi o necessário para alarmar uma sociedade conservadora e traumatizada pelo recente fim da Segunda Guerra.

Nos anos 1950, o *Comics Code* foi atualizado pela *Comics Magazine Association of America* (CMAA), nessa versão mais rigorosa, todos os *comic book* publicados no país deveriam receber um selo fixado na capa comprovando sua “qualidade”. Tal censura não se restringiu somente aos Estados Unidos, muitos países a adotaram, inclusive o Brasil. As consequências advindas do *Comics Code* se refletiram sobre a criação das histórias, tanto em termos de roteiro, quanto de ilustração, uma vez que deviam seguir um certo padrão para serem autorizadas à publicação. E, também, levou ao fechamento de editoras, em especial, aquelas que propunham roteiros mais criativos e ousados.

Em 1954, Wertham foi chamado para depor sobre delinquência juvenil, na subcomissão do senado dos Estados Unidos, justamente em virtude dos "méritos" do livro *Sedução do Inocente*. O resultado direto da investigação foi a criação do **Comic Code Authority**, o código de censura dos quadrinhos e a falência da **E.C. Comics**, na época a mais relevante editora de quadrinhos dos Estados Unidos, especializada em histórias policiais e de terror.²⁷

Em uma matéria publicada em 2013, Sérgio Codespoti, membro fundador do site Universo HQ, referência consensual para quem se interessa por quadrinhos, divulgou uma pesquisa feita na *University of Illinois Graduate School of Library and Information Science* pela professora doutora Carol L. Tilley que revela a desonestidade científica do livro de Wertham. Segundo a pesquisadora,

²⁷ <https://universohq.com/noticias/fredric-wertham-manipulou-dados-do-livro-seducao-do-inocente/>. Acesso em: 11 de abr. 2023.

O livro possui péssima documentação. Não existem citações diretas ou bibliografia. Não há meios exatos de saber quais as bases dos fatos relatados ou das pessoas mencionadas. Quando tentou corroborar as informações publicadas com as entrevistas com os pacientes, ela encontrou dezenas de distorções, omissões e até mesmo invenções por parte de Wertham.²⁸

Temas intimistas, reflexivos e inconformistas caracterizam os anos 1950 e 1960, a criação dos Peanuts (“Mínduin”) de Charles Schultz, confirmou essa característica apresentando assuntos mais complexos e existencialistas. A década de 1960 surgiu com uma nova tendência, o *underground*, abordando conteúdos considerados tabus, como drogas, movimento feminista, liberdade sexual e uma oposição ao *american way of life*, influenciado também pelo movimento hippie e pelos protestos contra a Guerra do Vietnã. Tal fase demonstrou um aberto enfrentamento ao ambiente moralista e conservador que predominou no meio das HQs nas décadas anteriores.

Entretanto, mesmo diante de tantos desafios e empecilhos, a narrativa gráfica visou, desde muito cedo, ser um meio utilizado para além de entreter. Nos Estados Unidos, as primeiras revistas em quadrinhos de caráter educacional surgiram nos anos 1940 com a *True Comics*, a *Real Life Comics* e a *Real Fact Comics*, que tinham como foco divulgar personagens famosos da história, figuras literárias e eventos históricos (VERGUEIRO, 2020, p. 17). Quadrinhos com propostas religiosas, também foram elaborados nessa época, podendo-se destacar *Pictures Stories from the Bible*, assim como a publicação dos grandes clássicos da literatura mundial, entre eles, as obras de William Shakespeare, Victor Hugo e Edgar Allan Poe. Até mesmo na China de Mao-Tse-Tung a linguagem das histórias em quadrinhos foi utilizada em campanhas “educativas” que visaram promover a construção de uma nova sociedade a partir dos princípios do comunismo. (VERGUEIRO, 2020, p. 18).

No caso do Brasil, os anos 1950 se caracterizaram pelo aparecimento de personagens famosos do rádio, da televisão e do cinema, com destaque para figuras como Grande Otelo, Oscarito e Mazzaropi (LACHTERMACHER; MIGUEL, 1984, p.46). A representação de artistas brasileiros nos quadrinhos demonstrou um amadurecimento do segmento que, aos poucos, deixava de absorver quase exclusivamente os roteiros e desenhos de histórias norte-americanas e optavam por retratar a realidade do seu país. Em 1960, Ziraldo lançou o genuinamente brasileiro *Pererê*, também por essa época Henfil produziu *Os Fradinhos*, o qual se tornou um marco pelo conteúdo de crítica social. As histórias de Maurício de Sousa também são desse período, a *Turma da Mônica*, que não existia no início das suas publicações, acabou se tornando a personagem que popularizou os gibis para além das fronteiras nacionais.

²⁸ Ibidem.

Em 2023, a personagem completou sessenta anos e segue como uma das maiores referências dos quadrinhos, a Maurício de Sousa Produções, conhecida como MSP, é hoje uma empresa sólida e que lança novos artistas a cada ano, os quais contribuem com histórias inéditas dos tradicionais personagens da franquia. Outra proposta interessante foi a criação da *Turma da Mônica Jovem*, que a partir da relação dos/as leitores/as com os gibis da Mônica desde a infância, tem a intenção de manter seu público próximo ao acompanhar e refletir os conflitos típicos da adolescência.

A partir dos anos 1970, as HQs, gradativamente, voltam a readquirir seu espaço, após um considerável período de controle e censura. Na França, a editora Larousse publicou em oito volumes *L'Histoire de France em BD* (BD é a sigla de *bande dessinée*, como são chamados os gibis) que obteve um significativo sucesso comercial. Outras editoras e países também optaram por esse tipo de temática, mais voltada para conteúdos educativos, mas sem preocupar-se, ainda, com o quadrinho enquanto um material didático. Conforme explica Vergueiro (2020), essa inclusão ocorreu aos poucos, inicialmente, as histórias em quadrinhos eram utilizadas para ilustrar aspectos específicos das matérias que antes eram explicadas por um texto escrito, temia-se que sua inclusão pudesse ser objeto de resistência por parte das escolas. À medida que resultados favoráveis foram constatados e atendendo à solicitação de algumas editoras, as HQs começaram a ser inseridas no ambiente escolar.

Em *Quadrinhos na Educação: da rejeição à prática* (2020), Vergueiro e Ramos, destacam que, no Brasil, desde 1980, histórias em quadrinhos eram trabalhadas em alguns livros didáticos. Mas a política educacional estipulada pela LDB e pelos PCN, já no final dos anos 1990, foram decisivas para promover a narrativa gráfica como uma ferramenta de ensino. Dessa forma possibilitando aos alunos uma nova percepção de aprendizagem sobre diversos conteúdos e temáticas. “Pode-se afirmar que os quadrinhos só foram oficializados como prática a ser incluída na realidade de sala de aula no ano seguinte ao do estabelecimento da LDB, com a elaboração dos PCN.” (VERGUEIRO; RAMOS, 2020, p.10).

Outra ação fundamental que consolidou a arte sequencial²⁹ no meio escolar foi o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Embora o programa, assim como os PCN, tenha sido criado em 1997, somente no ano de 2006 selecionou e enviou de obras em quadrinhos às escolas. Por meio de licitação que o governo abriu junto às editoras alguns dos títulos que chegaram às escolas foram: *Asterix e Cleópatra*, de René Goscinny e Albert Uderzo (editora Record); *A Metamorfose*, de Peter Kuper, uma adaptação da obra de Franz Kafka (editora

²⁹ O termo *arte sequencial* foi cunhado por Will Eisner para se referir à linguagem dos quadrinhos. Em 1985, o quadrinista lançou uma obra que é referência na área, *Comics and Sequential Art* popularizando tal definição.

Conrad); *O Nome do Jogo*, de Will Eisner (editora Devir); *Dom Quixote em quadrinhos*, de Caco Galhardo (editora Peirópolis) e *Toda Mafalda: da primeira à última tira*, de Quino (editora Martins Fontes).

Atualmente, utilizar quadrinhos como um recurso didático tem uma grande aceitação, os desafios impostos nesse percurso confirmaram aquilo que amantes de narrativas gráficas sempre souberam, a sua potência enquanto uma forma artística capaz de entreter, provocar, criticar e, também, sensibilizar. Entre avanços e retrocessos as HQs seguem conectadas às demandas e transformações da sociedade com o intuito de abranger e refletir sobre as mais diversas temáticas, tal característica as tornam um material riquíssimo de ser trabalhado em sala de aula.

3.3 A narrativa gráfica e suas possibilidades como recurso pedagógico

Sem dúvida, o primeiro passo que deve ser realizado quando se escolhe trabalhar com quadrinhos como uma ferramenta pedagógica é se apropriar ao máximo dessa linguagem. Conforme mencionado anteriormente, o sistema imagem-texto permite uma significação de narrativa que possui elementos próprios, portanto, assim como qualquer outro tipo de arte, necessita que seja estudada a fim de compreender seu potencial. Em muitos casos, devido a fatores diversos, sobretudo, a falta de tempo para planejar aulas mais elaboradas e criativas, professoras/es trazem um quadrinho que pode ser uma tira ou um cartum, para fazer uma análise crítica a respeito do conteúdo que está sendo abordado. Até mesmo nesse caso, mais sucinto em termos de informação do que uma HQ, é necessário que a percepção do/a professor/a abranja ao máximo todas as informações expostas, pois nem sempre há o código verbal, apenas a imagem se coloca como o meio a comunicar. Explicando dessa forma parece algo lógico, no entanto, nem sempre é realizado com os quadrinhos uma leitura apropriada e sua aplicação em sala de aula se torna incompleta e não atinge o objetivo, tornando a proposta pedagógica quase exclusivamente um momento de entretenimento, perdendo-se o foco na aprendizagem.

É importante saber que o termo quadrinhos abrange outros gêneros, como as tiras e os cartuns, que se caracterizam principalmente pelo humor, mas as histórias em quadrinhos também podem ser denominadas simplesmente como quadrinhos. Outro ponto a destacar é a variedade de temáticas de HQs que existem: aventura, suspense, terror, infantis, biográficas, humorísticas, adaptações de clássicos da literatura ou de acontecimentos e personagens históricos, e os mangás (quadrinhos japoneses que se popularizaram a partir dos anos 1980). Esse conhecimento já demonstra a complexidade da linguagem e a quantidade de alternativas

que existem quando se pretende utilizá-las em aula. Além disso, a interdisciplinaridade é algo inerente aos quadrinhos, uma vez que está no seu processo de criação, constituído tanto pela imagem, quanto pelo texto. Tal objeto, quando é possível de ser trabalhado, abre espaço para atividades escolares que envolvam duas ou até mais disciplinas.

Mesmo sendo leitora de HQs, tive que reaprender a lê-las, pois o ato de ler livremente não impõe a atenção de quando se opta por utilizá-la como uma meio de ensino. Durante a pesquisa, me deparei com autores da área da Comunicação que auxiliaram nessa “alfabetização”. Segundo Vergueiro, “ligados a cada um dos códigos, os autores de HQs, ao longo dos anos, foram desenvolvendo e aplicando elementos que passaram a fazer parte integrante da linguagem específica do gênero.” (VERGUEIRO, 2020, p. 31). Em *Histórias em quadrinhos e práticas educativas (vol. II)*, Neto e Silva (2020) trazem esses elementos e explicam suas funções: **requadro** (a moldura que circunda cada vinheta); **balão** (convenção gráfica em que é inserida a “fala” ou o “pensamento” dos personagens); **recordatório** (painéis onde são colocados os textos que indicam a passagem de tempo ou de espaço, a simultaneidade de acontecimentos etc.); **onomatopeia** (palavras estilizadas que representam sons); **metáforas visuais** (imagens que ganham novos significados, exemplo: lâmpada acesa sobre a cabeça do personagem indica que ele teve uma ideia) e **linhas cinéticas** (linhas que representam movimento).

Parece ser natural que o/a leitor/a se dê conta de tais elementos de forma até inconsciente, uma vez que é intrínseco à linguagem, mas, mesmo havendo alunos/as que têm o hábito de ler quadrinhos, pude perceber que eram a minoria e que realizar uma explicação primorosa desses elementos a fim de facilitar a leitura da HQ é um momento fundamental do trabalho.

Entre as referências que constituem os quadrinhos, o balão é característica única, pois é por meio dele que as histórias se transformam em um verdadeiro híbrido de imagem e texto, não podendo mais ser separados, logo, ele é a intersecção entre imagem e palavra (VERGUEIRO, 2020, p. 56). As linhas que delimitam o balão devem respeitar convenções no momento de comunicar: linhas tracejadas (o personagem está falando em voz muito baixa); formato nuvem com rabicho em bolhas (indica que as palavras dentro do balão são um pensamento); traçado em zig-zag (representa a informação vinda de um aparelho eletrônico). Tais convenções, contudo, não precisam ser rigidamente obedecidas, podendo variar conforme a estilização do/a artista. Em *Maus*, se observa que o autor, Art Spiegelman (roteirista e ilustrador), opta por um estilo próprio no que se refere as variações dos balões e do requadro.



O formato do balão em **zig-zag**, indica que se trata de fala ou ruído transmitido por um aparelho eletrônico. Nesse caso, o formato convencional é sutilmente alterado por Spiegelman. (Maus, p. 21).

Nas situações em que a narrativa do quadrinho ora se passa no presente, enquanto o autor entrevista seu pai, Vladek Spiegelman, ora recua à época do regime nazista, que são as memórias relatadas por Vladek, o requadro não segue a convenção. Spiegelman optou por deixar sem a moldura os momentos do presente e o requadro somente é utilizado quando são ilustradas as memórias.



Enquanto não havia pesquisado a fundo a linguagem das HQs, não me detinha em explicar os elementos, foi a aplicação a cada ano e o retorno que tive das vezes em que as utilizei

que demonstraram na prática a necessidade de trazer com mais detalhes os elementos, assim como, dar o tempo necessário para que os/as alunos/as fossem se aproximando e se apropriando da linguagem. Algo importante de se ter em mente é que nem todos/as estudantes gostam ou irão gostar de trabalhar com HQs, pois mesmo sendo uma novidade em termos de material e de metodologia, há quem não se sinta atraído/a e tal constatação não deve ser algo que frustre ou desmotive o/a professor/a. Mas, por experiência, auxiliar os/as alunos/as quanto à compreensão dos elementos e exercitar a leitura coletivamente contribuiu de modo significativo para que se envolvessem com o quadrinho.

Nesse sentido, é válido ressaltar que os gibis são uma outra forma, por vezes criativa e inovadora, de abordar um conteúdo, mas não devem ser valorizados demasiadamente em relação a métodos de ensino mais tradicionais, a exemplo de uma aula expositiva. Pode-se utilizar uma HQ em aula e não atingir o objetivo da aprendizagem, principalmente, por falta de conhecimento e planejamento do/a professor/a. Além de conhecer a linguagem e a temática é preciso que fique claro aos alunos/as que o quadrinho tem um objetivo educacional, uma vez que sua leitura, na maioria dos casos, é compreendida como um momento de descontração, de entretenimento. Quando se opta por trazer enquanto um material didático o direcionamento do/a professor/a para uma leitura focada é importante, este momento se torna interessante quando realizado, ao menos no início, de forma coletiva, pois tende a incentivar os/as alunos/as à participação, fazendo comentários, tirando dúvidas e o/a professor/a pode explicar passagens da história que necessitam de algum contexto.

O momento de apresentar a obra requer do/a professor/a domínio sobre ela e, se necessário, a utilização de algum resumo para facilitar o entendimento dos/as alunos/as, além das imagens da própria HQ. Procuro iniciar falando a respeito do autor, quais os motivos que o levaram a realizar tal trabalho e o período em que foi criada³⁰, concomitantemente, vou relacionando ao conteúdo. Considero este um dos momentos mais importantes do trabalho e reitero a necessidade da participação dos/as alunos/as. É comum trazerem questões sobre o nazifascismo a fim de tentar demonstrar que conhecem algo sobre o período histórico que predomina na narrativa gráfica.

Fazer a leitura em conjunto exige encontrar meios viáveis para tanto, em grande parte das escolas a maioria dos livros não tem a quantidade necessária de cópias, mas há como realizar

³⁰ *Maus* possui dois volumes, no Brasil, o primeiro foi publicado em 1987, o segundo em 1995, ambos pela editora Brasiliense, e embora as datas sejam próximas, nesse ínterim, os estudos tanto sobre os quadrinhos como ferramenta pedagógica, quanto sobre o holocausto, se ampliaram trazendo novas interpretações. Em 2005 a editora Companhia das Letras passou a publicar a obra em volume único.

o trabalho utilizando recursos tecnológicos. Somente, em 2019 e 2022, expus algumas partes da HQ utilizando o data show, a leitura em conjunto foi superficial, agora, em 2023, será o primeiro ano que, de fato, vou sugerir a leitura coletiva de boa parte dela por meio da tela interativa (recurso que não havia na escola até o momento em que apliquei a sequência didática no ano anterior). Acredito que essa forma de introduzir o quadrinho irá contribuir muito para que os/as alunos/as compreendam melhor, inclusive, por se tratar de um tema sensível que requer momentos de reflexão e explicações mais profundas.

Outro fator que provocou essa mudança foram as condições tecnológicas limitadas dos celulares, os equipamentos dos/as alunos têm capacidade de suportar o arquivo da HQ – a versão em PDF está compactada – mas por se tratar de um quadrinho a imagem tem grande relevância e precisa ser valorizada, e em relação à *Maus*, o desenho adquire ainda mais potência devido à representação antropomórfica. A experiência de dois anos trabalhando com a HQ desde o princípio via celular, comprovou que no caso de narrativas gráficas, nada substitui o livro físico, a dificuldade em conseguir visualizar as imagens interfere no entendimento da história, e, conseqüentemente, interfere no interesse dos/as alunos/as.

Há muitas maneiras de ensinar a partir de uma história em quadrinhos, retomando o fato de ser uma arte híbrida, na qual imagem e texto interagem, é importante considerar tanto o conteúdo, quanto a forma. Segundo Luyten (1984), ao analisar a forma é possível observar a expressão física dos personagens (reais, estilizados, caricatos etc.); o dinamismo na ação da história (movimentada, monótona); de que modo a realidade é apresentada e representada graficamente (cenários grandiosos ou simples, recursos gráficos); como é feito o enquadramento (ângulos, planos, perspectivas). Em relação ao conteúdo; a análise dos personagens (aspecto físico, psicológico, o tipo de vocabulário que emprega, sentimentos que desperta no leitor como coragem, medo, amor, covardia etc.) e algo que é bastante marcante, sobretudo em *Maus*, por conta de os seres humanos serem representados por animais, se a história dá margem a estereótipos.

É importante lembrar que, sendo um meio de comunicação de massa, muitas histórias em quadrinhos tendem a firmar-se em estereótipos para melhor fixar as características de um personagem junto ao público. Este tipo de representação traz em si uma forte carga ideológica, reproduzindo os preconceitos dominantes na sociedade [...] às vezes, até sub-repticiamente, salienta traços ou situações que fortalecem a visão estereotipada de raças, classes, grupos étnicos, profissões etc. Ainda que hoje em dia não tenham a mesma agressividade que tinham no início dos quadrinhos, representações de grupos podem surgir nas histórias em quadrinhos de forma ostensivamente preconceituosa. (VERGUEIRO, 2020, p. 53).

Nos anos 1920, a caricatura era o estilo predominante de desenho, o que fortalecia características pejorativas de alguns personagens e tal concepção se manteve por muito tempo. Pode-se dizer que em fins dos anos 1970, nesse caso considerando *Maus* como uma referência, artistas de quadrinhos constroem personagens estereotipados/as a fim de problematizar, provocando no/a leitor/a uma reflexão crítica a respeito das escolhas ao representar determinados povos e etnias.

Para qualquer disciplina escolar, conhecer a linguagem da narrativa gráfica certamente qualifica o processo de ensino/aprendizagem por meio dos quadrinhos, e embora a interdisciplinaridade seja naturalmente incentivada, é fundamental que o/a professor/a esteja atento/a as especificidades da sua disciplina quando opta por trabalhar com HQs.

Redescobrimo o Brasil é uma série que se destacou por adaptar o conhecimento histórico produzido na academia aos quadrinhos. Roteirizado pela historiadora e antropóloga Lília Schwarcz e publicado no início dos anos 1980, possui dois volumes: *Da Colônia ao Império: um Brasil para inglês ver e latifundiário nenhum botar defeito*, ilustrado por Miguel Paiva, e *Cai o Império: República vou ver!* desenhado pelo cartunista Angeli (VILELA, 2020, p. 105). Baseado em pesquisa histórica, mas se valendo de ironia e humor, a fim de criticar o governo e a elite brasileira daquele período, possibilitou compreender a monarquia para além do que é trazido, em geral, nos livros didáticos. Assim como analisar o vocabulário, os personagens históricos, as vestimentas, os costumes, o ambiente da corte, fazendas e a preponderância da vida rural, entre outros. A HQ se tornou um marco no que se refere à utilização da narrativa gráfica sobre temas históricos nacionais e para o ensino de história.

O anacronismo, entretanto, merece atenção quando se trata de quadrinhos históricos, sendo o humor uma característica acionada com frequência, algumas HQs, inclusive com a intenção de fazer uma crítica, se valem da mescla de referências contemporâneas com outras de um passado remoto. Vergueiro (2020), cita alguns exemplos, entre eles, *Mago de ID*, criado em 1964 por Johnny Hart, as histórias apesar de serem ambientadas em um reino medieval, há televisores, cinema e outros elementos da realidade atual, como o feminismo, campanhas eleitorais, pesquisa de opinião, aumento da carga tributária etc. (VILELA, 2020, p. 123). Um quadrinho clássico que mistura épocas distintas é o *Príncipe Valente* de Harold Foster (que também levou para as tiras dos jornais as histórias de *Tarzan*) publicado pela primeira vez em 1937, as aventuras do protagonista envolvem num mesmo período o líder huno Átila, que segundo consta morreu no século V, os vikings do século IX e o lendário rei Arthur, que, se existiu, teria reinado no século VI. A opção do autor pelo anacronismo para criar um mundo fantasioso pode se tornar uma instigante reflexão a ser realizada em aula.

Há, também, possibilidades de trabalhar com quadrinhos nas aulas de história mesmo que estes não sejam produzidos exclusivamente com temáticas históricas, mas explorando situações que envolvem elementos constitutivos da disciplina. Algo bastante frequente nas histórias em quadrinhos é o desenvolvimento do tempo. Tal conceito é trazido em variadas dimensões como sucessão, duração e simultaneidade, é possível fazer uma análise nas HQs de como o tempo é apresentado ao leitor, assim como, dos momentos de *flashback*, quando as memórias dos/as personagens são acionadas. *Maus* é um exemplo desse último caso, o desenrolar da história ocorre de forma não linear, existindo um tempo presente no qual Spiegelman entrevista seu pai, Vladek, e um tempo pretérito que atravessa o presente quando Vladek recorda suas lembranças e conta ao filho a respeito da vida da família desde a chegada dos nazistas ao poder até a sua libertação e a da esposa de Auschwitz.

A fim de debater as diferentes versões da história para um mesmo evento, pode-se trazer uma história em quadrinhos que apresenta uma única situação e diferentes pontos de vista dependendo de cada personagem. Nesse caso, se faz uma correlação crítica entre o que ocorre a respeito de um mesmo evento histórico e versões diferentes e/ou divergentes e como se dá situação semelhante no quadrinho. Nesse caso é interessante salientar que a ciência histórica é construída a partir de fontes e, mesmo estas, conforme bem se sabe, podem alterar a interpretação de um acontecimento dependendo de quem e da forma como é questionada.

As possibilidades diversas de trabalhar com HQs em sala de aula levam à construção de um saber histórico crítico e criativo, desde que, conforme já citado, o/a professor/a compreenda a linguagem e a temática e a fim de potencializar tal aprendizagem. É comum, os/as alunos associarem com jogos de computador, uma vez que assim como o cinema, os *games* tem uma relação bastante próxima aos quadrinhos em termos de linguagem. Essa troca de conhecimento torna a aula mais dinâmica e incita à participação.

4. MAUS NA SALA DE AULA: INQUIETAÇÕES, SENSIBILIZAÇÃO E ENSINO

Art Spiegelman levou treze anos para concluir *Maus*. O período de produção compreende entre 1978 e 1991, sendo publicado no Brasil, pela editora Brasiliense, o primeiro volume em 1986 e o segundo em 1995. É uma obra biográfica e autobiográfica, que aborda um dos temas mais sensíveis da história, o holocausto.³¹ Li e reli muitas vezes o quadrinho a fim de absorver o que havia de histórico e de pessoal. Dado o fato de tê-lo lido pela primeira vez já adulta e com um conhecimento relativamente profundo sobre a *Shoah*³², quando comecei a utilizá-lo em sala de aula, foi de maneira superficial, pois sabia que era necessário desenvolver um material pedagógico mais elaborado para apresentá-lo aos alunos e alunas do nono ano, em geral, adolescentes entre 14 e 15 anos.

Os desafios desse trabalho não eram poucos, à densidade da temática do quadrinho se somou a falta de conhecimento do/as estudantes sobre o holocausto e a cultura judaica praticada pelos judeus, embora muitos/as sejam evangélicos/as e tenham alguma noção do antigo testamento.³³ Portanto, ainda busco desenvolver uma didática que contemple as muitas camadas que a obra traz em si e que o próprio ensino sobre o evento possui. Existe um grande interesse em *Maus*, inúmeros artigos de diversas áreas – história, linguagens, comunicação – e mais referências há ainda sobre o holocausto. O mais recente campo com o qual me deparei ao longo da pesquisa foi o do ensino do holocausto, que se propõe a instrumentalizar a sociedade, em especial, professores/as, para lidar com o trauma histórico de forma educativa. A atual conjuntura de recrudescimento de governos da extrema-direita e de grupos neonazistas em termos globais, impuseram aos educadores/as a urgente e imprescindível tarefa de não apenas

³¹ Segundo Marcos Guterman (2020), entende-se por holocausto o assassinato sistemático de cerca de seis milhões de judeus pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial.

³² Em hebraico significa catástrofe, mas foi utilizado, pela primeira vez, para se referir ao massacre judaico pelos nazistas numa coletânea de testemunhos de judeus poloneses publicado em Jerusalém em 1940, *Sho'at Yehudei Polin* (A catástrofe dos judeus poloneses) (GUTERMAN, 2020, p. 31).

³³ Nos últimos anos, tem se tornado cada vez mais comum que igrejas neopentecostais evoquem símbolos judaicos, tais como a palavra Israel para designar o nome da igreja e a própria bandeira do país sendo colocada no púlpito dos templos. Ainda que exista de fato uma relação entre cristianismo e judaísmo, o apelo e a aproximação da comunidade evangélica com a judaica acabou por criar as condições que possibilitaram a Jair Bolsonaro, em 2017 – à época candidato à presidência – ser convidado para discursar no Clube Hebraica do Rio de Janeiro. O clube é uma sociedade tradicional da comunidade judaica e neste evento contou com a presença de aproximadamente trezentos convidados/as, a maioria composta por judeus. Ao lado de fora, mais de 100 membros da comunidade judaica se manifestavam contra a presença de Bolsonaro. Ainda que tenha existido um protesto à sua presença é no mínimo preocupante e incoerente que a maioria dos judeus e judias ali presentes apoiassem um candidato aberta e orgulhosamente racista. Foi nessa ocasião que ele proferiu mais uma de suas preconceituosas e criminosas frases: “Eu fui num quilombo. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada. Eu acho que nem para procriador ele serve mais. Mais de R\$ 1 bilhão por ano é gasto com eles”. <https://congressoemfoco.uol.com.br/projeto-bula/reportagem/bolsonaro-quilombola-nao-serve-nem-para-procriar/>. Acesso em: 30 de nov. de 2023.

seguir discutindo e ensinando as novas gerações sobre o tema, mas também como atualizar-se em relação à historiografia e em outros âmbitos a fim de combater ideologias racistas e fascistas.

Uma das questões debatidas com frequência quando se trata da *Shoah* é a dificuldade em representá-la. Segundo o historiador alemão Gershon Scholem, somente os sobreviventes do Holocausto são capazes de relatar e julgar o que enfrentaram nos campos da morte, sendo inaceitáveis quaisquer observações, mesmo as de caráter eminentemente histórico, sobre o genocídio (GUTERMAN, 2020, p. 17). De fato, há um consenso a respeito da dificuldade em representar o evento, uma vez que, o assassinato de judeus europeus em escala industrial, que culminou com a criação do campo de concentração de Auschwitz, é algo único na história. George Steiner, renomado crítico literário francês, judeu e sobrevivente do holocausto dizia que

o mundo de Auschwitz reside fora do discurso assim como reside fora da razão. (CEZAR, 2012, p. 35 *apud* WHITE, 1992, p. 43). Eu consagrei toda minha obra a essa questão: como racionalizar a *Shoah*? Como se pode tocar Schubert à noite, ler Rilke pela manhã e torturar ao meio-dia? (CEZAR, 2012, p. 35 *apud* STEINER, 2000, p. 68)

Abordar o genocídio judaico implica um permanente paradoxo, explicar o inexplicável, logo, o impossível de representar. Contudo, tal condição encontra algumas tentativas ousadas, em especial, no cinema e na literatura, para dar alguma dimensão do que foi a barbárie praticada pelos nazistas e seus colaboradores. Acredito que *Maus*, em certa medida, consegue fazer essa aproximação de um modo direto por meio de uma linguagem em que a imagem é, desde o princípio, o que mais informa: judeus são representados como ratos e alemães como gatos. E que também impressiona por nos fazer refletir tanto em relação à engenhosidade que os seres humanos são capazes de desenvolver para aniquilar, quanto seu audacioso ímpeto em sobreviver.

O capítulo que finaliza a dissertação se propõe a debater os dilemas da representação do holocausto e do processo de ensino/aprendizagem de temas sensíveis. Assim como, visa demonstrar que *Maus*, para além de um quadrinho, é um documento histórico potente a ser utilizado em sala de aula a fim de sensibilizar e ensinar sobre o holocausto.

4.1 A representação histórica do holocausto

Se há uma temática que foi e ainda é exaustivamente pesquisada e publicada é o holocausto. Sem dúvida, muito desse empenho está relacionado ao fato de manter a memória de um acontecimento profundamente traumático e sem precedentes na história, torná-lo inesquecível para que nunca mais ocorra em tempo ou lugar algum. A fim de trazer a público a

crueldade e frieza do regime nazista, pesquisadores/as tiveram que recorrer aos depoimentos dos/as sobreviventes dos guetos e dos campos de concentração e extermínio, e ainda considerar que embora tenham vivenciado o que nos é inimaginável, seus relatos não sejam capazes de dimensionar a totalidade de que sofreram.

Podemos compreender que nada é assimilado totalmente, uma vez que não somos onipresentes e que a perspectiva de cada sujeito varia conforme a situação em que se encontra. Ademais, a psicanálise afirma que situações de extrema brutalidade podem gerar na vítima o bloqueio de lembranças, logo, mesmo tendo acesso aos sobreviventes da *Shoah* saber a proporção do que passaram e o quanto isso os/as marcou é extremamente difícil.

As denúncias a respeito dos campos de concentração e extermínio demoraram a ganhar visibilidade. A publicação, em 1946, de *É isto um homem?* obra do químico e escritor italiano Primo Levi, não alcançou repercussão à época. Poucas cópias foram vendidas e, anos depois, muitas acabaram extraviadas após um alagamento onde estavam guardadas, salvando-se apenas alguns exemplares. Atualmente, é uma das maiores referências para quem pesquisa o holocausto em razão de seu relato tocante e realista de como foi sobreviver em Auschwitz.

[...] quando Primo Levi ofereceu suas memórias de Auschwitz, *Se questo è un Uomo*, à importante editora italiana Einaudi, em 1946, o livro foi imediatamente rejeitado. Naquela época, e assim continuaria a ser por alguns anos, eram Bergen-Belsen e Dachau, não Auschwitz, que representavam o horror do nazismo; a ênfase nos deportados políticos e não nas vítimas raciais se adequava melhor às narrativas reconfortantes do pós-guerra a respeito da resistência nacional. O livro de Levi acabou sendo publicado, mas com uma tiragem de apenas 2500 exemplares, por uma editora menor local. Quase ninguém o comprou; muito exemplares foram estocados num armazém em Florença, sendo destruídos numa grande inundação ali ocorrida em 1966. (JUDT, 2016, p. 156).

A partir de 1961 com a publicação de *A destruição dos judeus europeus* de Raul Hilberg, os debates sobre o evento receberam mais notoriedade devido à excelente pesquisa que envolve dois tomos totalizando 1500 páginas e cobrindo “desde a formação dos primeiros guetos até os mais remotos campos de concentração, extermínio e de trânsito, passando pela política antissemita e pela dinâmica nos territórios ocupados pela Alemanha Nazista.” (LEAL, 2020). Em 1986, “a querela dos historiadores alemães” trouxe uma ampliação nas discussões sobre a *Shoah*, após a publicação de um artigo do historiador Ernest Nolte intitulado “O passado que não quer passar” no conservador jornal *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (FAZ) onde equiparava o nazismo ao bolchevismo. Os argumentos de Nolte foram veementemente rebatidos pelo filósofo Jürgen Habermas na revista *Die Zeit* onde acusou a tese de Nolte de “revisionista”. Segundo Habermas considerar o holocausto desta forma relativiza o nazismo e ignora a singularidade da *Shoah* (LEAL, 2020).

Nolte defendia que para superar o que foi o governo nazista e seguir o curso da história, livrando-se desse passado que se mantinha vivo no presente, era preciso tomar esse período alargando sua explicação contextual no tempo, por meio do recuo histórico, e no espaço, por meio da comparação com outros acontecimentos da modernidade. Ao realizar isso, o espectro dos antecedentes exterminacionistas se ampliaria, sendo o mais próximo a experiência bolchevique, assim, extraindo do holocausto sua singularidade (CEZAR, 2012, p. 32). Para Habermas os métodos utilizados por Nolte de “contextualizar, comparar e estabelecer vínculos causais” não passavam de “pretexto para ‘liquidar os danos’”. Tratando-se, então, “de um ‘neorrevisão’ associado a um conservadorismo tradicional, cujos pressupostos éticos e políticos aliviariam o fardo do passado.” (CEZAR, 2012, p. 33).

Outros intelectuais se envolveram na “querela dos historiadores alemães” que adquiriu uma grande proporção e trouxe à tona o quanto a história da Alemanha tinha dificuldade, resistência e controvérsias para lidar com o peso das consequências nefastas da ditadura hitlerista. Ademais, revelou que encarar o que foi todo aquele período, especialmente o holocausto, poderia ser uma forma de fazer com o que passado ocupasse o seu devido lugar sem permanecer latente no presente. Desde que, segundo Habermas, se refletisse com profundidade sobre a responsabilidade coletiva e o papel público da memória, ou seja, sobre a necessidade de manter viva a memória do sofrimento daqueles assassinados pelas mãos dos alemães, e mantê-la viva e de modo aberto não somente dentro da mente dos alemães (LaCapra, 1992:116-117 *apud* CEZAR, 2012, p. 33).

Em que pese as preocupações sobre a *Shoah* no meio acadêmico serem pertinentes e necessárias, um dos recursos mais utilizados para divulgar e denunciar o holocausto foi o cinema. Alguns filmes se tornaram reconhecidos mundialmente, embora construindo a representação do holocausto seguindo princípios diferentes. Entre os filmes que se destacam, estão *Shoah* (1985), de Claude Lanzmann e *A Lista de Schindler* (1993), de Steven Spielberg. O primeiro é um documentário que baseia-se inteiramente em depoimentos realizados com os sobreviventes dos campos Chelmno, Auschwitz, Treblinka e Sobibor e do Gueto de Varsóvia, além de entrevistas com ex-oficiais nazistas e maquinistas que conduziam os trens da morte.³⁴ O segundo, representa o holocausto tendo como referência o livro *A Arca de Schindler* (1982) do autor australiano Thomas Keneally, o qual foi inspirado na história real do empresário alemão Oskar Schindler que salvou cerca de 1.200 judeus, sobretudo poloneses, de serem enviados aos campos de concentração empregando-os em suas fábricas.

³⁴ <https://ims.com.br/filme/shoah/> . Acesso em 15 de jun. de 2023.

Em 1994, *A Lista de Schindler* ganhou o Oscar de melhor filme e Steven Spielberg de melhor diretor. Isso, evidentemente, não significa que seja o melhor filme sobre o holocausto, mas é provável que por ser um filme de Spielberg, a essa altura já respeitado cineasta, e por ele ser judeu, acabou atraindo mais espectadores. No entanto, houve diversas críticas sobre a representação do holocausto ter sofrido adequações para atender aos padrões hollywoodianos.

Embora haja um consenso generalizado de que, politicamente, o genocídio dos judeus deve ser lembrado (com efeitos supostamente salutares no presente e no futuro) pelo maior público possível, as representações culturais em massa não são consideradas adequadas ou corretas [...] O filme de Spielberg, exibido para o público em massa, falha em lembrar corretamente porque representa, promovendo assim o esquecimento: Hollywood como substituto ficcional da "história real". A recusa de Lanzmann em representar, por outro lado, é considerada como corporificando a memória da maneira adequada precisamente porque evita os delírios de uma presença daquilo que deve ser lembrado. (HUYSEN, 2000, p.69)

A produção de Lanzmann impressiona por trazer os/as sobreviventes como peças-chave indelévels para a construção da memória da *Shoah*. Apresenta também documentos – embora muitos tenham sido destruídos – da metódica burocracia nazista. Em uma cena perturbadora, Sr. Franz Suchomel, líder do subesquadrão da SS (*unterscharführer*) que trabalhava no campo de Treblinka, explica a partir da planta do local, onde os corpos das vítimas assassinadas se acumulavam após o gaseamento³⁵ e, posteriormente, canta o hino que deveria também ser aprendido pelos/as prisioneiros/as que chegavam para depois ser entoadado. O funcionário após cantar com certo entusiasmo, finaliza: “Isso é original. Não sobrou nenhum judeu que o conheça.”³⁶. O diretor também visitou campos de concentração e extermínio expondo a existência material do projeto genocida e provocando um sentimento de perplexidade. Lanzmann conseguiu apreender, fosse pelo relato dos/as sobreviventes, fosse pelo silêncio assombroso das ruínas dos campos, a brutalidade e o desprezo acionado pelo racismo étnico. Cabe ressaltar que as vítimas não se restringiam somente a judeus e judias; ciganos, deficientes físicos, homossexuais, opositores políticos, testemunhas de Jeová e negros/as, também sofriam perseguições e execuções.

A discussão e autorização para liquidar todos os judeus europeus ocorreu em janeiro 1942 na Conferência de Wannsee, e recebeu o nome de “Solução Final da Questão Judaica Europeia”, contudo, desde os primeiros anos do governo nazista diversas medidas foram tomadas a fim de discriminar e cercear a liberdade daqueles. Começando pelas *Leis de*

³⁵ O documentário possui 543 minutos e está disponível no *YouTube* em duas partes com legendas em português. 1ª parte <https://www.youtube.com/watch?v=k71aoaOBX20&t=7927s>. Entrevista com o Sr. Suchomel, líder do subesquadrão da SS em Treblinka, consta na primeira parte do documentário (02:05:35 a 02:20:01).

³⁶ 00:00:25 a 00:03:13. https://www.youtube.com/watch?v=ZPKH_wKilcI&t=194s (2ª parte do documentário).

*Nuremberg*³⁷, e gradativamente se ampliando para locais onde judeus ficavam confinados para depois serem levados aos campos: os guetos. Nesses bairros superlotados e vigiados por policiais da SS (*Schutzstaffel*) a sobrevivência já era um desafio, embora fosse um lugar de passagem até serem mandados para o seu destino, ou seja, as câmaras de gás. Havia extrema violência física e psicológica, fome, corrupção e mortes que serviam como uma prévia do que viria para aqueles/as que não pudessem nos guetos.

A SS, como ficou conhecida, foi a organização paramilitar ligada ao partido nazista e responsável pelo extermínio judaico, embora já existisse desde a República de Weimar (1919-1933) e se tornou uma das organizações mais influentes da Alemanha no período em que Hitler esteve no poder. Possuía departamentos que se dividiam a fim de atender ao objetivo da “Solução Final”: *Allgemeine*, departamento burocrático da política racial; *Waffen*, forças armadas da Alemanha nazista e *Totenkopfverbände*, unidades que administravam os campos de concentração e extermínio, também chamados de unidades de cabeça da morte.³⁸

Assim como os departamentos da SS, os campos também eram divididos, segundo Guterman (2020), os de extermínio eram Treblinka, Belzec, Birkenau, Maidanek e Sobibor, destinados exclusivamente ao assassinato em massa por gaseamento. Todos estes se situavam na Polônia, sendo que o de Birkenau fazia parte do complexo Auschwitz-Birkenau. Quase todos os deportados para esses campos foram mortos. Os de concentração eram Auschwitz, Mauthausen, Stutthof e Bergen Belsen, onde os nazistas gaseavam os judeus em massa, mas também havia mortes por injeção letal, tiros na nuca, afogamento, experimentos médicos e trabalho extenuante. Cerca de metade daqueles/as que foram enviados/as a esses campos pereceram. Em outros campos como Sachsenhausen, Ravensbrück, Buchenwald, Flossenbürg e Gross-Rosen, o extermínio era por gaseamento ou fuzilamento e destinado a pequenos grupos, entre 30% e 50% dos/as internos/as morreram. Para o campo de Dachau, o primeiro a ser construído e que se localizava aos arredores de Munique, eram levados os prisioneiros políticos, isto é, oponentes do regime, assim como os demais havia mortes por fuzilamento e nas câmaras de gás, mas em menor quantidade em relação aos outros (GUTERMAN, 2020, p. 55).

³⁷ Duas leis distintas aprovadas pela Alemanha nazista em setembro de 1935, são conhecidas coletivamente como “Leis de Nuremberg”: (a) a Lei de Cidadania do Reich e (b) a Lei de Proteção do Sangue e da Honra Alemã. Estas leis incorporavam muitas das teorias raciais que embasavam a ideologia nazista. Elas constituíram a estrutura legal para a perseguição sistemática dos judeus na Alemanha. <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/nuremberg-laws>. Acesso em 05 de jun. de 2023.

³⁸ Aula do professor Clóvis Gruner (UFPR) sobre *Maus*: memória traumática, narrativa histórica e ferramenta educativa. Mediada por Michel Ehrlich coordenador do Museu do Holocausto de Curitiba. https://www.youtube.com/watch?v=icHPC_WTY5M. Acesso em: ago. de 2020.

Refletir sobre a experiência nos campos é um processo doloroso e conflitante, há quem queira falar a respeito e aqueles/as que optam pelo silêncio acreditando que não falar é a melhor forma de esquecer o que passaram e as escolhas que tiveram que fazer para sobreviver. Quando Claude Lanzmann lançou o documentário *Shoah* estava convencido que a forma mais impactante e indubitável de mostrar o que foi a experiência nos campos era por meio das entrevistas com os/as sobreviventes e funcionários do governo nazista. Em uma das primeiras cenas um dos entrevistados, Simon Srebnik, que à época da ocupação nazista tinha treze anos e ficou preso em Chelmno, na Polônia, retornando ao local do seu martírio, o qual estava em ruínas, revela que nem ele mesmo conseguia explicar o que viveu, “é impossível descrever. Ninguém pode recriar o que aconteceu aqui. Impossível! Ninguém consegue entender isso. Mesmo eu, aqui, agora”³⁹. Seguramente é uma conclusão compreensível, porém, para aqueles/as que se empenham em entender o que foi holocausto, se torna um grande obstáculo. Entender o genocídio judaico requer, inclusive, aceitar o silêncio que o trauma causa e que a representação, em certa medida, é uma alternativa viável para acessar a *Shoah*.

Em 2003, o filósofo e historiador de arte Georges Didi-Huberman, lançou a obra *Images malgré tout (Imagens apesar de tudo)* que se trata, em linhas gerais, sobre a possibilidade e a necessidade de representar o holocausto. Sua publicação provocou certo desconforto com decanos no assunto, entre eles, Claude Lanzmann. O livro parte de uma exposição de quatro fotos que foram tiradas por um *Sonderkommando*⁴⁰ dentro do crematório V de Auschwitz-Birkenau, o que só foi possível porque havia uma articulação entre alguns judeus e a resistência polonesa. O aparato fotográfico chegou ao campo escondido em um balde e os negativos das quatro fotos foram traficados para fora do campo dentro de um tubo de pasta de dente. (FELDMAN, 2016, p. 136). Em 2001, houve na França a exposição das fotos que se tornaram “objetos de acirrada disputa e polêmica” (FELDMAN, op. cit., p. 137). Conforme o artigo de Ilana Feldman (2016),

Uma semana após a abertura da exposição, Claude Lanzmann, jornalista e realizador do monumental documentário *Shoah* (1985), concede uma entrevista ao *Le Monde*, onde critica enfaticamente o projeto da exposição e recusa a exibição pública de imagens da Shoah [...]. (FELDMAN, op. cit., p. 137).

³⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=k71aoaOBX20&t=165s> . 00:10:01 a 00:10:07. Acesso em 17 de jun. de 2023.

⁴⁰ Grupo de judeus obrigados, sob pena de morte imediata e em troca de parca sobrevivência, a realizar um trabalho atroz, como direcionar os recém-chegados às câmeras de gás, recolher seus “pedaços” (“stücke”, como os alemães se referiam aos cadáveres), arrastá-los aos fornos crematórios, limpar os dejetos e dispersar as cinzas. (FELDMAN, 2016, p. 136).

Durante a entrevista, Lanzmann criticou os textos do catálogo da exposição, entre eles o de Didi-Huberman, que alegava ser justamente devido ao caráter indizível do testemunho, impensável da *Shoah* e inimaginável de Auschwitz que *devemos olhar* (grifo da autora), apesar de tudo, para o que restou (FELDMAN, op. cit., p. 137). O que instiga nos questionamentos de Didi-Huberman é trazer, em alguma medida, a inteligibilidade do holocausto por meio da representação. Segundo ele, ao colocar o evento somente no patamar de compreensão por aqueles/as que vivenciaram o “inferno dos campos”, o que, sabemos, é impossível de qualquer outra pessoa ter a dimensão de fato, até mesmo para os/as sobreviventes é um processo complicado, acaba-se por sacralizar a *Shoah* e interditar qualquer reflexão a respeito desta a partir das quatro fotos. “O imaginável como experiência não pode ser o inimaginável como dogma” (DIDI-HUBERMAN, 2003, p. 69 *apud* FELDMAN, 2016, p. 138), defendeu Didi-Huberman sobre a posição de Lanzmann e outros críticos em relação aos seus textos. Antes da publicação do livro, ele divulgou textos que faziam parte do catálogo da exposição das fotos, conforme citado anteriormente, que interpretavam as imagens como uma outra forma de testemunhar e legar à posteridade o que foi Auschwitz.

Se o projeto nazista era não deixar rastros do extermínio em massa para torná-lo “inimaginável”, argumenta o filósofo, então as fotos dos prisioneiros “dirigem-se ao inimaginável, refutando-o”. Por isso, Auschwitz não é inimaginável. Auschwitz é senão imaginável. E isso significa não uma negação da negação, mas um apelo, um chamado à tarefa – tão insuportável quanto necessária – de nos colocarmos a imaginar. Aqui, não podemos esquecer que Didi-Huberman dialoga com Hannah Arendt, para quem a imaginação é uma faculdade política. (FELDMAN, op. cit., p. 139).

Dois autores fundamentais para compreender e refletir sobre a representação do holocausto e, especialmente, desta em *Maus*, foram Andreas Huyssen e Dominick LaCapra. Quando publicou *Sobre ratos e mimese: lendo Spiegelman com Adorno*, Huyssen, professor de língua alemã e literatura comparada, deixou evidente no título que a colocação de Adorno sobre escrever poesia após Auschwitz ser um ato bárbaro, perderia seu sentido com o passar do tempo. Segundo ele “desde os anos 1980, a questão não é mais se, mas sim como representar o Holocausto na literatura, no cinema e nas artes visuais.” (HUYSSSEN, 2000, p. 65), pois as gerações futuras só saberão de Auschwitz por meio de representações: fotografias, filmes, documentários, testemunhos, historiografia e ficção (HUYSSSEN, op. cit., p. 65). Essa discussão, no entanto, não é consensual, os embates entre Didi-Huberman e Lanzmann, posteriores ao ensaio de Huyssen, revelaram visões antagônicas sobre representar ou não a *Shoah*.

A análise de Huyssen é centrada na percepção de Adorno e, em certa medida, de Horkheimer, sobre compreender o nazismo e o antissemitismo segundo a mimese, ou mais especificamente, o papel da mimese em relação ao antissemitismo como parte da evolução de um sistema de significação. (HUYSSSEN, 2000, p. 66) No entanto, ele amplia tal conceito para entender a representação do holocausto a partir da mimese, o que será cada vez mais necessário à medida em que o evento se distancia no tempo.

Uma discussão do *Maus* (grifo meu) de Art Spiegelman em termos da dimensão mimética pode nos levar além de um certo tipo de impasse nos debates sobre representações do Holocausto, um impasse que, ironicamente, repousa em pressupostos que foram primeiro e poderosamente articulados pelo próprio Adorno em um contexto diferente e em um tempo diferente. Ler *Maus* (grifo meu) através da tela conceitual da mimese nos permitirá ler Adorno contra um dos efeitos mais persistentes de sua obra sobre cultura contemporânea, a tese sobre a indústria cultural e seu vínculo irredimível com o engano, a manipulação, a dominação e a destruição da subjetividade. (HUYSSSEN, op. cit., p. 67. Tradução de Diego de Carvalho Flores.)

O autor argumenta que o fato de Spiegelman ter utilizado a narrativa gráfica, isto é, a linguagem do quadrinho, uma manifestação artística vinculada à cultura de massa, não o impediu de abordar a *Shoah* de forma complexa. A representação antropomórfica dos personagens acaba se aproximando mais das clássicas fábulas infantis – de Esopo a LaFontaine – do que das histórias da Disney. Ainda assim, é diferente de uma fábula tradicional, pois “o efeito estético e emocional de *Maus* permanece chocante o tempo todo.” (HUYSSSEN, 2000, p. 70).

Em seu ensaio, Huyssen ainda discute dois pontos importantes que, se mal interpretados, podem levar a um entendimento equivocado da representação em *Maus*. O primeiro é a caça entre gatos (nazistas) e ratos (judeus) que desde o início conduz a obra, nesse caso, a percepção do autor do quadrinho não deve ser confundida como se a história naturalizasse tal relação, isto é, como se judeus fossem naturalmente caçados por alemães, tal qual ocorre entre ratos e gatos. O outro ponto é a ideia de que retratar o judeu como um roedor tenderia a reforçar o racismo. O próprio Spiegelman justifica a escolha dos animais, sobretudo dos ratos, quando, tanto na epígrafe da primeira, quanto da segunda parte da obra, apresenta a ideia que era defendida e propagada pelo regime nazista. Na primeira epígrafe há uma citação de Hitler, “sem dúvida os judeus são uma raça, mas não são humanos” (SPIEGELMAN, 2009, p. 10); na segunda, o trecho do artigo de um jornal da Pomerânia de meados da década de 1930,

Mickey Mouse é o ideal mais lamentável de que se tem notícia [...] As emoções sadias mostram a todo rapaz independente, todo jovem honrado, que um ser imundo e pestilento, o maior portador de bactérias do reino animal, não pode ser o tipo ideal de animal [...] Abaixo a brutalização do povo propaga pelos judeus! Abaixo Mickey Mouse! Usem a Suástica! (SPIEGELMAN, 2009, p. 164).

A partir disso é possível concluir que a escolha do autor sobre a representação utilizando animais é consciente e crítica. O título do quadrinho, *Maus*, também indica o quanto o rato como uma representação do judeu marcou Spiegelman, uma vez que *maus*, em alemão, significa rato e, aprofundando ainda mais o trauma, o primeiro capítulo da segunda parte da obra se chama Mauschwitz, uma explícita relação do animal com o maior campo de concentração nazista. No entanto, Huyssen adverte sobre o fato de que o mimetismo do racismo não é necessariamente a sua reprodução, sendo possível por meio deste recurso de linguagem não limitar a mimese a tal condição, ela pode ser algo diferente de uma reprodução dependendo de quem a faz e como a faz. Spiegelman reconhece a dificuldade da representação e explica

Em primeiro lugar, nunca passei por algo assim e seria uma falsificação tentar fingir que os desenhos são representações de algo que está realmente acontecendo. Não sei exatamente como era um alemão que estava em uma pequena cidade específica fazendo uma coisa específica. Minhas idéias nascem de algumas dezenas de fotografias e alguns filmes. Estou fadado a fazer algo inautêntico. Além disso, temo que se eu fizesse isso com pessoas, seria muito piegas. Sairia como algum tipo de apelo estranho por simpatia ou “Lembre-se dos Seis Milhões”, e isso não era exatamente o que eu queria dizer. Usar essa codificação, os gatos e os ratos, é na verdade uma maneira de permitir que você passe essa ideia as pessoas que a estão experimentando. Portanto, é realmente uma maneira muito mais direta de lidar com o assunto. (SPIEGELMAN, Art; MOULY, Françoise, 1988, p. 190-191 *apud* HUYSSSEN, 2000, p. 75. Tradução Diego de Carvalho Flores).

Em sua obra mais recente, *Metamaus* (2022), Spiegelman, por meio de entrevistas, explica como foi o processo de criação de *Maus* e expõe abertamente as dúvidas recorrentes sobre a obra que “o fez”, segundo ele mesmo, mas também, em certa medida, o assombra devido ao peso que é retornar as doloras memórias de sua família. O livro é um material riquíssimo e interessante para aquelas/es que querem conhecer as angústias do autor e todo o longo processo de pesquisa e produção. Uma das questões presente na obra vem a ser, por que ratos? Ao qual Spiegelman responde:

Tudo começou quando tentei desenhar negros em 1971 para um revista em quadrinhos chamada *Funny Aministrals*. Segundo o humor da época, os negros eram representados como sub-humanos, criaturas simiescas, beiçudas, o puro caldo da nossa herança cartunista racista. A partir disso, tive a ideia de que poderia fazer uma HQ sobre a experiência do negro nos Estados Unidos usando o estilo dos desenhos animados. Desenharia os Ku Klux Kats, a ferrovia subterrânea e uma história sobre o racismo na América (SPIEGELMAN, 2022. p. 112) [...]. Porém, fui me dando conta de que se aproximaria demais do que Robert Crumb⁴¹ estava produzindo e de que minhas ideias seriam consideradas mais uma “paródia” racista, mesmo se fizesse a coisa de forma honrosa. Me pareceu problemático. Assim que minhas dúvidas assentaram pude

⁴¹ Robert Crumb é um cartunista estadunidense reconhecido mundialmente por ser um dos fundadores do movimento *underground* de quadrinhos. Destacada referência nesse meio artístico entre suas diversas obras estão *Fritz, the Cat*, também adaptou obras literárias de renomados autores, entre eles, Franz Kafka, Charles Bukowski e Philip K. Dick.

perceber que o gato e o rato como metáfora da opressão podiam se aplicar às minhas experiências pessoais. Eu já havia lido “Josefina, a cantora” ou “O povo dos camundongos” de Kafka, mas, não entendi na época que era uma metáfora do povo judeu. Porém, se eu deixasse os Ku Klux Kats e os “escurinhos” antropomórficos de lado e passasse a uma seara a qual eu era mais afetado, os nazistas perseguindo os judeus como nos meus pesadelos de infância, estaria chegando a algum lugar.” (SPIEGELMAN, 2022, p. 113 e 114).

Colocar Auschwitz, o “trauma central do século XX”, em uma narrativa gráfica é o grande feito de Spiegelman segundo Dominick LaCapra, ele considera que a linguagem acessível dos quadrinhos foi fundamental tanto por aproximar esse tema de outros/as leitores/as que talvez não o fizessem de outra forma, como por mostrar que é possível abordar o holocausto utilizando um linguagem popular e, ao mesmo tempo, respeitar os limites de lidar com um evento traumático. LaCapra também destaca que ao conseguir manter a complexidade do que foi o holocausto, mesclando o histórico (holocausto), o etnográfico (a cultura judaica contemporânea dos sobreviventes) e o autobiográfico em uma narrativa de quadrinhos (LACAPRA, 2000, p. 163), Spiegelman alcançou o que outros artistas tentaram “estilizar o horror sem estetizá-lo.” (GOPNIK, 1987, p. 196 *apud* LACAPRA, 2009, p. 166).

Ao discutir a representação antropomórfica, LaCapra evidencia as dificuldades e os desafios que esta pode suscitar em *Maus*. Além de judeus serem ratos e alemães gatos, há os poloneses representados como porcos, estadunidenses como cães, suecos como renas e o único personagem francês que aparece ao longo da narrativa⁴² é representado como um sapo. Segundo o historiador, a escolha dos animais pode causar sérios problemas, especialmente em relação aos judeus (ratos), alemães (gatos) e poloneses (porcos).

A escolha de animais de características tão tendenciosas convida a duas críticas. Por um lado, que é bastante injusto com os animais (concretos) representá-los com a forma de estereótipos humanos. Um porco, por exemplo, é um porco, com todas as conotações que implica ser um porco, unicamente, de um ponto de vista antropomórfico. Por outro lado, é também questionável representar povos ou nacionalidade inteiras em termos de caricaturas animas unidimensionais e de estereótipos bestiais. (LACAPRA, 2009, p. 184. Tradução própria).

Para LaCapra a problematização da representação animal em *Maus* conduz ao questionamento das identidades étnicas e nacionais. Em *Metamaus*, Spiegelman relata a percepção que os poloneses tinham de *Maus*, quando em 1987 foi pela segunda vez à Polônia, enquanto organizava o material para *Maus II*, para ter acesso “às fotografias e desenhos feitos

⁴² A esposa de Art Spiegelman, Françoise Mouly, é francesa, mas converteu-se ao judaísmo ao casar-se com ele, logo, é antropomorfizada como uma rata. No entanto, há no quadrinho uma discussão sobre qual o animal mais adequado para a sua representação (p.171 e 172), uma vez que não é judia de nascença. Spiegelman chega a falar sobre a dificuldade de encontrar um animal que representasse os franceses em virtude do papel colaboracionista destes durante o governo de Hitler.

por prisioneiros de Auschwitz que não conseguiria de outra forma. E os arquivistas que faziam aquilo para mim estavam conversando: Ah! Sim, ele fez o livro onde os poloneses são porcos, é nojento.” (SPIEGELMAN, 2022, p. 63).

Ainda segundo LaCapra, há também passagens da história em que as interações de seres humanos antropomorfizados com animais de verdade instigam o leitor a refletir e expõe uma amarga ironia empregada por Spiegelman. (LACAPRA, 2009, p. 188). Em uma determinada cena, Vladek, seu pai, relata a reação de um dos prisioneiros, enquanto estão marchando após a desocupação de Auschwitz devido à aproximação dos Aliados,⁴³ mas ainda sob controle dos nazistas, que ao ser alvejado por um soldado alemão, cai ao chão e se contorce como um cão:

E no luz do dia, lá na frente, eu vi. Alguém está pulando, virando, rolando, 25 ou 35 vezes e para. Quando eu era menino, cão da vizinho ficou louco e mordia. O cão rolou assim. De um lado pra outro, chutando, até ficar imóvel. E eu pensar: ‘impressionante um ser humano reagir do mesmo jeito que o cão da vizinho. (SPIEGELMAN, 2009, p. 242).⁴⁴

4.2 Trabalhando com temas sensíveis

A construção de materiais pedagógicos que visam abordar temas sensíveis vem adquirindo espaço na sala de aula nos últimos anos, seja pela iniciativa dos/as professores/as que propõem tais reflexões, potencializada por uma renovação historiográfica e metodológica que busca tornar visível e discutir a experiência de etnias e traumas silenciados, seja porque os/as alunos/as têm acessado mais informações por meio de outras fontes – *Instagram*, *Tik Tok*, *YouTube* – e trazido questionamentos que contribuem muito para tornar as aulas mais atrativas e próximas a suas experiências. Segundo Gil e Eugenio (2018) “cada vez mais a escola é chamada a ensinar o trauma, a injustiça, o preconceito e o sofrimento de forma que alunos e professores possam se encontrar com os debates que se apresentam na produção da história.” (GIL; EUGENIO, 2018, p. 141). Em seu artigo *O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França*, Falaize (2014) expôs como o ensino de história neste país estava lidando com os traumas da sua história nacional. Segundo ele, a história inteira dos últimos vinte anos na França, tornou-se parte dos temas delicados,

⁴³ Conforme os relatos de Vladek Spiegelman, ele e os demais presos da parte onde ficou em Auschwitz, foram conduzidos pelos soldados nazistas, a pé, de Auschwitz ao campo de Gross-Rosen que foi libertado pelos estadunidenses. No entanto, Anja Spiegelman ficou em Birkenau – que pertencia ao complexo de Auschwitz – e foi libertada pelo exército soviético. Mas, devido ao fato de ter se suicidado em 1968 e de Vladek ter queimado os diários que ela escreveu sobre esse período, a narrativa de *Maus* é baseada somente na perspectiva dele.

⁴⁴ O depoimento de Vladek Spiegelman é mantido como consta no quadrinho. Por mesclar à língua inglesa-americana o polonês e o iídiche, artigos e outros termos não seguem a variação do gênero.

questões vivas do ensino que Alain Legardez e Laurence Simonneaux evocam em seus trabalhos (LEGARDEZ; SIMONNEAUX, 2006) *apud* FALAIZE, 2014, p. 228).

Temas sensíveis ou questões socialmente vivas podem ser definidos a partir de três características conforme Legard e Simonneaux (2006): a primeira é relacionada a vivacidade da questão em toda a sociedade, especialmente se o tema abordado em sala de aula está presente intensamente nas mídias e é objeto de controvérsia. A segunda tem a ver com os debates no interior da disciplina. No caso da França, as discussões historiográficas centraram-se na Revolução Francesa, mas pensando a partir dos dilemas da história brasileira, sem dúvida, a escravidão e a ditadura civil-militar ocupam esse espaço. E, finalmente, para caracterizar a “vivacidade” de uma questão de ensino é preciso também que ela seja delicada em sala de aula, tanto quando o próprio professor pode ser colocado em dificuldade no que diz respeito aos conhecimentos necessários para ensinar, como em função das reações dos alunos (LEGARDEZ; SIMONNEAUX, 2006 *apud* FALAIZE, 2014, p. 228-229).

Mével e Tutiaux-Guillon (2013) explicam que, desde a década de 1990, “questões quentes”, “sensíveis” ou “difíceis”, “vivas” ou “controversas” e “socialmente vivas” são entendidas dentro do espectro dos temas sensíveis, pois são carregadas de emoções, politicamente sensíveis, intelectualmente complexas e importantes para o presente e o futuro comum (MÉVEL; TUTIAUX-GUILLON, 2013 *apud* GIL; EUGENIO, 2018, p. 142). Schurster e Araújo (2022) enfatizam o papel da consciência histórica nesse processo

A transição entre a ideia de trauma coletivo para o que hoje se chama de “temas socialmente vivos” é, em verdade, uma tentativa de formar pessoas “engajadas socialmente”, inclinadas a questionar e criticar situações de injustiça social por meio de uma proposta de ensino de história voltado para o uso de ferramentas como a consciência e/ou argumentação histórica. (SHURSTER; ARAÚJO, 2022, p. 3).

As discussões sobre racismo, homofobia e feminismo, temas que podem ser considerados controversos, naturalmente adquirem espaço e protagonismo dos/as estudantes quando surgem, movimentando a aula e mostrando a nós professores/as quais os seus interesses e o que os/as mobilizam. O caminho a seguir para transformar as aulas de história em uma aprendizagem significativa é associar esses anseios do cotidiano ao conteúdo. Tal vínculo a fim de demonstrar a relevância do conhecimento histórico é algo debatido exaustivamente e muitos são os estudos que buscam instrumentalizar a história ensinada nesse sentido. Retomando a última característica da definição de Legardez e Simonneaux para tema sensível, certamente, estar preparada frente aos imprevistos teóricos e, sobretudo, didáticos que o conteúdo pode instigar, assim como, até que ponto a sensibilização afeta professor/a e alunos/as, são desafios constantes que acompanham essa proposta pedagógica, e não teria como ser diferente uma vez

que aborda questões vivas, logo, que ainda não são um consenso. Mais uma vez, as análises de Mével e Tutiaux-Guillon contribuem nesse sentido ao sugerirem que para trabalhar com tais questões duas formas de trabalho devem ser evocadas

A primeira consiste em identificar com os estudantes as emoções que emergem na aula (cólera, empatia, piedade, vergonha, admiração, ansiedade, compaixão, culpa, medo, exasperação, humilhação, desprezo, rancor, ressentimento etc.) e que constituem uma objetivação das emoções, primeiro passo para se colocar à distância ... Pode-se perseguir este questionamento: tal emoção permite compreender melhor esse assunto? Ou, ao contrário, ela dificulta a busca de explicação? (MÉVEL; TUTIAUX-GUILLON, 2013, p. 81 *apud* GIL; EUGENIO, 2018, p. 146-147).

Partir de um trauma histórico⁴⁵ no ensino fundamental requer estar permanentemente aberta a refazer esse caminho didaticamente, pois o que hoje é reconhecido como um tema sensível, outrora sequer pertenceu ao currículo da história escolar. Não foi na escola que aprendi sobre o holocausto, meu contato se deu a partir dos filmes que ainda hoje exploram bastante o evento e alguma coisa da minha avó paterna, que explicava à minha irmã e a mim que não podíamos não gostar de judeus, pois parte da sua família tinha ascendência judaica. Mesmo consciente de tratar-se de uma temática complexa, somente ao longo do processo de elaboração e aplicação da sequência didática percebi que poucos estudantes tinham conhecimento sobre o extermínio judaico, não por ser um acontecimento mais antigo, obviamente, do que quando estudei, mas acredito que por não estar relacionado à história deles/as. Não nos interessamos somente por aquilo que pertence à nossa história, mas quando se trata de trabalhar com questões socialmente vivas, essa premissa tem um grande peso. Tal conclusão é nítida quando comparo as aulas sobre os reinos africanos, escravidão, colonialismo e temas geradores que destacam a importância da mulher em acontecimentos como a Revolução Russa e as guerras mundiais, onde a atenção e a participação deles/as conduz a aula.

Quando organizei e construí o material pedagógico visei contribuir para a formação de uma visão crítica sobre o autoritarismo e o racismo, buscando que relacionassem ao racismo praticado contra os judeus durante o regime nazista o racismo vivenciado no presente por boa parte deles/as. Ampliando as possibilidades de trabalhar com eventos delicados e tornando a realização da sequência didática uma responsabilidade ainda maior. Observei que debater o racismo em relação aos judeus proporcionou, em certa medida e para alguns, se aproximar de

⁴⁵ Conforme Gruner (2020), o trauma é aquela lembrança, aquela memória que reprimida ao nível mais profundo do inconsciente dificulta a sua significação, não podendo ser nem lembrada, nem esquecida, porque reprimida a um nível mais recalcado, não pode ser significada e, portanto, não pode ser superada pela linguagem. Tal conceito é tomado como chave para entender experiências históricas difíceis, catastróficas, como aquelas que marcaram o século XX, mais especificamente o holocausto. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=icHPC_WTY5M (00:15:12 a 00:15:38). Acesso em: ago. de 2020.

outra forma das questões raciais. Como organizo desde 2016 as atividades que envolvem a Consciência Negra e estou ciente da minha falta de representatividade, embora exista uma real disposição em praticar uma educação antirracista, propor uma reflexão na qual pessoas pretas e pardas não se vejam permanentemente como o alvo foi uma constatação importante.

Conforme expus ao longo do trabalho, desenvolver um material centrado no holocausto não surgiu apenas da intenção de que meus alunos e alunas soubessem sobre um evento que marcou a história recente colocando-se como um desafio à civilidade. Foi devido ao recrudescimento da extrema-direita no Brasil, a qual proferia em seus discursos simpatia ao totalitarismo e à opressão por meio do racismo, da homofobia, do machismo, do negacionismo e do anticientificismo, que me senti impelida a abordar a *Shoah*. O primeiro passo era saber se os/as estudantes conheciam o holocausto e, conforme identifiquei na sondagem, boa parte não sabia do que se tratava. Somente após explicar sobre o extermínio de milhões de judeus europeus pelo governo nazista, assim como, sobre a cultura judaica, que aos poucos a relevância do conteúdo começou a fazer sentido para eles/as. Logo, a memória traumática inerente ao evento foi sendo apreendida à medida em que as aulas transcorriam, estabelecendo o que Paul Ricoeur denomina de partilha social da lembrança, pois tanto as memórias traumáticas, quanto as memórias não-traumáticas não se constituem apenas individualmente. Seja no nível individual ou social, o que existe é uma interdependência entre a memória individual e a memória construída social e coletivamente.⁴⁶

Atravessando essa questão, propus problematizar uma leitura sobre as atrocidades que um governo é capaz de cometer para colocar em prática sua ideologia autoritária e racista, e a partir disso, estipular um paralelo entre o contexto do surgimento do nazifascismo no período entreguerras e o retorno dessas ideias na atualidade. Logo, provocando-os/as a enxergar o quanto tal ideologia pode também ser direcionada a eles/as. Ao ensiná-los/as sobre o holocausto e buscar sensibilizá-los/as por meio da narrativa de *Maus*, a formação de uma consciência histórica crítica se estabelece repudiando a adesão ao pensamento e a ação da extrema-direita, logo, desmobilizando-a. Para Rüsen (2006), a consciência histórica sedimenta o conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro, podendo ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana. Sendo assim, desempenha um papel importante nas operações mentais que dão forma à identidade humana, capacitando

⁴⁶ Ibidem, 00:16:37 a 17:55.

os seres humanos, por meio da comunicação com os outros, a preservarem a si mesmos. (RÜSEN *apud* SCHURSTER e ARAÚJO, 2022, p. 9).

Realizar uma aprendizagem com esse objetivo impõe um trabalho permanente do que se quer atingir na prática e para além do ambiente escolar. Mais uma vez os apontamentos de Falaize convergem com o que se pretende do ensino do holocausto

As tensões didáticas implicam toda uma série de práticas de aula específicas, que passam pelo recepcionamento de testemunhas, pela visita de “lugares de memórias” [...] e de modo amplo, os professores fazem dessa aula de história um momento importante do ano, “uma aula não como as outras”, momento em que para muitos o ensino da história encontra toda a sua razão de ser [...]. Deste momento importante em cuja ocasião os professores frequentemente inventam práticas, como relações com os alunos, ou testam novos dispositivos didáticos, os alunos deduzem que esta aula é carregada de uma dimensão excepcional, talvez sagrada. (FALAIZE, 2014, p. 234)

No entanto, para elaborar aulas que tenham como ponto central temas sensíveis é preciso, primeiramente, perguntar se tal tema provoca ou afeta os/as estudantes. Considerando o holocausto o centro de gravidade que constituiu o campo do ensino de história de temas socialmente vivos (SCHURSTER; ARAÚJO, 2022, p. 3), pode-se concluir, precipitadamente, que uma aprendizagem voltada para questões vivas ocorrerá sem maiores dificuldades. Porém, ciente do desconhecimento de parte dos/as estudantes sobre o evento, relacionar a algo que está presente no seu contexto ou a conteúdos anteriormente trabalhados, que também envolvam tal temática, auxiliam na construção desse tipo de aprendizagem. Gil e Eugenio (2018) sugerem que é necessário estimular a construção desse conhecimento por meio de outras situações traumáticas que já estudaram, abordando “as emoções com assuntos menos sensíveis (escravidão na Antiguidade, guerras de religião no século XVI, uma catástrofe longínqua...) a fim de preparar estudantes e professor para a gestão das emoções mais vivas (MÉVEL; TUTIAUX-GUILLON, 2013, *apud* GIL; EUGENIO, 2018, p.147).

Acredito que no caso do Brasil, a memória traumática da *Shoah* necessita ser problematizada a partir de situações que fizeram ou fazem parte da nossa história, tal como a relação com o fortalecimento recente da direita radical e com o racismo presente estruturalmente na nossa sociedade. No caso da Alemanha essa reflexão estava ligada à sua atuação nas guerras e seu protagonismo na disseminação do antissemitismo e extermínio judaico, portanto, a aproximação com esse passado traumático foi estimulada a fim de que pudessem lidar com os crimes do governo nazista e assumissem uma responsabilidade moral sobre estes criando as condições para instituir um ensino do holocausto, ou, nas palavras de Adorno, uma “educação após Auschwitz”. Abordar questões socialmente vivas integrando e

analisando segundo outros eventos traumáticos é fundamental para efetivar de modo abrangente a aprendizagem dos temas sensíveis

O ensino de história de traumas coletivos é, por excelência, interdisciplinar, e deve ser compreendido como transnacional, daí a importância da metodologia comparativa para análise desses processos históricos (KOCKA, 2014, p. 58). Não se busca com isso comparar dor ou sofrimento mediante processos históricos que culminaram em genocídios e violação dos direitos humanos, mas demonstrar a sua complexidade e as formas de compreensão de fenômenos humanos, muitas vezes sem precedentes, como debateu Bauer (2012, p. 30-31). (SCHURSTER; ARAÚJO, 2022, p. 11).

Outro ponto importante quando se escolhe trabalhar com questões socialmente vivas e especialmente com o holocausto é abordar uma tendência que tem sido acionada nos últimos anos em relação a fatos históricos consolidados: o negacionismo. Devido ao acesso a diversas informações, algumas, sem base científica ou chancelada por algum profissional, as dúvidas e desconfiças dos/as estudantes se não são explanadas e discutidas, acabam por fortalecer uma visão negacionista ou revisionista de determinados acontecimentos.

Para Eduardo Wright Cardoso (2021), a fim de apreender as primeiras décadas do século XXI, “noções como pseudociência, pós-verdade, fatos alternativos, entre tantas outras, tornaram-se parte do vocabulário cotidiano e do debate público”, assim como, salientado por Valdei Araújo, “as expressões *fakes-news* e negacionismo” (CARDOSO, 2021). No entanto, esse recurso de distorcer e mesmo negar determinados eventos, não é algo inédito, tampouco recente na história. Segundo Wright e de acordo com Luís Edmundo Moraes (2011) o negacionismo pode ser caracterizado como uma “fraude em um duplo sentido”, ou constitui-se em uma “historiografia falsificada” que reivindica “o caráter de escrito historiográfico sem sê-lo”, e constrói um “passado falsificado”, pretendendo o caráter de proposições verificáveis sem sê-lo (CARDOSO, 2021, p. 91 *apud* Moraes, 2011, p. 15).

Em 1987, a partir dos textos que deram origem ao livro *Os assassinos da memória*, o historiador francês de origem judaica, Pierre Vidal-Naquet, buscou trazer alternativas para enfrentar a disseminação do negacionismo e do revisionismo. Defendendo que uma das primeiras regras do conjunto de procedimentos de combate aos detratores da verdade é a impossibilidade do debate (CARDOSO, 2021, p. 94).

A segunda regra diz respeito à, talvez, principal ferramenta do historiador na construção de seu saber: a prova. Aqui, o procedimento adotado por Vidal-Naquet é triplo: trata-se de, em primeiro lugar, criticar o tratamento negacionista em relação às provas da história; em uma segunda etapa, refutar os indícios ou os procedimentos negacionistas adotados como comprovação das suas teses ilusórias; e, por fim, reafirmar e reassegurar os métodos e as provas já consolidadas no trabalho historiográfico. (CARDOSO, 2021, p. 96).

Também atenta ao problema da negação, Sônia Meneses (2021) argumenta que vivemos uma crise dos modos tradicionais de veridicção da cena pública contemporânea. Meneses analisou os quatro modos – *parresiasta*, profético, sábio e instrutor – propostos por Michel Foucault, que constituem os regimes de verdade e em que medida tanto a história, como o jornalismo, em seus modos de dizer-verdadeiro tem sido impactados pelo negacionismo. A autora se debruçou principalmente no modo *parresiasta*, que “põe em jogo o discurso verdadeiro do que os gregos chamavam de *éthos*” (FOUCAULT, 2017, p. 25 *apud* MENESES, 2021, p. 67) alegando que este é “sobretudo, político, pois intimamente relacionado a um posicionamento ético.” (MENESES, 2021, p. 67).

Essas disputas entre o verdadeiro e o falso ganharam profundos enredamentos políticos, pois os sistemas democráticos contemporâneos também se sustentam nesses pilares. Se, num primeiro momento, a negação não parece ter surgido como um projeto pensado ou como uma estratégia na disposição desses lugares de enunciação, a experiência dos últimos anos tem demonstrado suas potencialidades corrosivas. (MENESES, 2021, p. 71).

Portanto, debater a *Shoah*, assim como a escravidão e as ditaduras, motiva a construção de aulas que expliquem por que determinados acontecimentos não podem ser analisados conforme uma opinião, uma vez que existem sólidas documentações e consenso entre profissionais para qualificar sua validade, em que pese também existir uma crise sobre os modos tradicionais nos quais são produzidos os regimes de verdade, o que possivelmente tende a tensionar ainda mais o debate.

Longe de ser o único crime cometido contra a humanidade, o holocausto adquiriu tal centralidade em relação aos temas sensíveis, pois catalisou uma nova consciência sobre este e outros crimes, pela sua natureza hedionda (cometida contra uma população civil que sequer era opositora ao Estado perpetrador), pela sua forma (planejada, sistematizada, industrializada nos campos de extermínio) e pela sua amplitude (com a morte de milhões de pessoas em relativamente pouco tempo). (NAPOLITANO, 2021, p. 93).

4.3 Contexto escolar, sequência didática e contribuições dos/as alunos/as sobre o trabalho com *Maus*

Acredito que o grande desafio da docência é saber como planejar uma aula que ao ser executada conseguirá alcançar aos/as alunos/as, ou seja, conseguirá ensinar o que se pretende. Para isso é fundamental entender as readequações que provavelmente deverão ser realizadas, pois a dinâmica e a diversidade da sala de aula colocam tais transformações não somente como

uma condição saudável de respeito mútuo, mas constitui e valida o processo de ensino/aprendizagem. O planejamento das aulas expositivas e dialogadas para apresentar e debater os regimes nazifascistas e, posteriormente, o holocausto por meio do *Maus*, me conduziram a elaborar como produto pedagógico uma sequência didática que levasse em conta esse universo plural. Busquei ensinar desde o básico do conteúdo para gradativamente aprofundar, mas considerando também de que modo os vínculos existentes na sala de aula podem influenciar o desenvolvimento do conteúdo. Quando pensamos numa sequência de ensino/aprendizagem devemos pensar a realidade global, isto é, os tipos de relações que se estabelecem na aula entre professores e alunos e entre os próprios alunos (ZABALA, 1998, p. 53).

Refleti a respeito das dificuldades e polêmicas que a proposta pedagógica poderia gerar, embora o conteúdo faça parte da BNCC, ao focar na construção de atividades voltadas específica e enfaticamente a tal objeto de conhecimento,⁴⁷ a responsabilidade se tornava maior. A ideia era esmiuçar sobre uma ideologia da extrema-direita que, dependendo do que é exposto ou instigado, pode levar a aula a momentos tensos, inclusive a ações que interferem na continuidade do trabalho.⁴⁸ Até 2020,⁴⁹ as aulas sobre esse conteúdo não recebiam um enfoque mais relevante do que os demais, foi a partir de 2021, e atendendo ao principal requisito da dissertação, a saber, um material pedagógico que demonstre a aplicabilidade em sala de aula do objeto de conhecimento que é desenvolvido pelos/as professores/as, que construí uma série

⁴⁷ A partir do estabelecimento da BNCC para o ensino fundamental, os conteúdos passaram a ser denominados objetos de conhecimento “entendidos como conteúdos, conceitos e processos” (Brasil, 2017, p. 28). Ao longo do trabalho mantive a nomenclatura conteúdo, pois é a forma como me refiro em sala de aula. O objeto de conhecimento que abrange a sequência didática na BNCC é definido como: a emergência do fascismo e do nazismo; a Segunda Guerra Mundial; judeus e outras vítimas do holocausto.

⁴⁸ Trago essa questão, pois ao longo dos últimos anos, muitas/os colegas têm enfrentado uma vigilância ostensiva e ameaçadora sobre sua liberdade de cátedra que a própria formação acadêmica confere. Essas atitudes potencializadas por certos movimentos como o “escola sem partido”, mas que estão infiltrados na sociedade civil de modo geral, levaram parte das/os educadoras/es a se sentirem inseguras/os em debater alguns temas, a exemplo do nazifascismo. O controle da extrema-direita sobre a educação atinge principalmente a educação básica, sobretudo os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, embora também existam casos de intimidação por parte de políticos ultraconservadores no âmbito do ensino superior. Atualmente, a reação das/os educadoras/as defensoras/es de uma concepção pedagógica reflexiva e crítica se fortaleceu, em boa parte, devido ao apoio do atual governo que, em oposição ao anterior, preza por esse modelo educacional. Conforme reportagem do Conselho Nacional dos Trabalhadores em Educação, publicada em fevereiro deste ano, o controle sobre a abordagem dos conteúdos escolares segue como uma pauta permanente da extrema-direita. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75730-escola-sem-partido-transformou-perseguiçao-a-trabalhadores-as-em-educacao-em-parte-do-cotidiano-escolar>. Acesso: 16 de jul. 2023.

⁴⁹ As aulas do mestrado que iniciariam em março de 2020, tiveram seu início somente em junho daquele ano em razão da pandemia, portanto, eu não havia ainda elaborado e aplicado uma sequência didática estruturada em uma narrativa gráfica. Utilizava o *Maus* apenas como um instrumento para trazer ao conhecimento de muitos/as alunos/as o que foi o holocausto, problematizando, mas de maneira superficial, sobre a representação antropomórfica, e como uma fonte histórica, por ser baseado em entrevistas com um sobrevivente de Auschwitz, reiterando dessa forma a veracidade do evento.

ordenada e articulada de atividades voltadas a discutir o surgimento e ascensão dos regimes totalitários que levaram à Segunda Guerra Mundial e ao holocausto.

Em que pese certa preocupação em razão do contexto político que vivenciávamos, estava ciente que havia (como ainda há) uma obrigação moral, ética e pedagógica, enquanto professora de história e alinhada à esquerda progressista, de tratar sobre o que foi o nazifascismo e as atrocidades que cometeu. Tal ideologia recrudesceu no Brasil com virulência principalmente a partir de 2018, dando respaldo a discursos de ódio muito difundidos nas redes sociais, fossem por pessoas anônimas ou *influencers*, fosse pelo presidente da República da época, Jair Bolsonaro, o qual utilizava um espaço institucional para defender ideias negacionistas, antidemocráticas, machistas, homofóbicas, misóginas e racistas, e alimentar com *fake news* seu eleitorado contaminado pela ignorância e intolerância.

4.3.1 Contexto escolar: pandemia e caracterização da escola e dos/as alunos

Durante o ano de 2020 as aulas na rede municipal de Canoas, assim como em grande parte do país, ocorreram somente a distância. No caso de Canoas, havia duas formas de “dar aula”: acessando os conteúdos e atividades no site da escola e, caso não conseguisse, nos grupos de *WhatsApp* das turmas,⁵⁰ ou, respeitando todos os protocolos de distanciamento, retirando na escola o material impresso às sextas-feiras com a equipe diretiva. Além desse material, uma vez por semana, cada professor/a deveria apresentar a videoaula da sua disciplina pela plataforma *Meet* da empresa Google. No entanto, o protagonismo que a tecnologia adquiriu nesse período, bem mais do que possibilitar a manutenção da aprendizagem durante a pandemia, acabou expondo o descaso do poder público com a educação e as dificuldades socioeconômicas de muitas/os estudantes, sobretudo, de escolas públicas.

Outro fator agravante foi a obsolescência tecnológica, uma vez que os aparelhos de celular não suportavam a quantidade de materiais que eram enviados, levando ao mau funcionamento e, até mesmo, a uma pane geral no equipamento. Em diversos casos os celulares eram dos/as responsáveis e utilizados por mais de um/a aluno/a que também tinha irmãos e/ou irmãs em idade escolar os/as quais necessitavam utilizar o aparelho. *Notebooks* e *tablets* eram

⁵⁰ Cada professor dos anos finais do ensino fundamental era regente de uma turma, logo, o/a professor/a regente deveria postar no grupo de *WhatsApp* da turma as atividades de sua disciplina, assim como, se fosse necessário, aquelas que o aluno não conseguisse ter acesso pelo site. A ansiedade que afetava a todos/as, tanto estudantes, quanto professores/as, levou a um grande desgaste mental e emocional, em muitos casos éramos procuradas/os pelos/as alunos/as ou pelas famílias para esclarecer dúvidas a qualquer momento, independente do dia e horário.

raridade. Não tenho esse dado comprovado, mas em conversas informais com a direção da escola e com os próprios/as alunos/as, constatei que a maioria utilizava somente o celular.

Embora aparentemente existisse uma preocupação a fim de alcançar os/as estudantes, na prática, devido ao fato de não possuírem recursos materiais tecnológicos, um número considerável deles/as na rede pública municipal canoense, não realizou sequer uma atividade, ou menos da metade do que foi proposto. Mesmo parte daqueles/as que tinham condições, não realizaram muitas atividades, ou seja, simplesmente a internet e os respectivos aparatos não garantiam o vínculo do/a aluno/a, pois faltava o essencial, a troca com os/as professores/as e entre colegas que somente o contato pessoal da escola pode proporcionar. Tal cenário torna evidente o quão desmotivador e problemático foi manter as escolas funcionando e buscando, na medida do possível, a aprendizagem dos alunos/as mesmo que parcialmente.

A nós professoras/es em meio as incertezas de informações desconstruídas e contraditórias, especialmente, se haveria ou não progressão a outro ano, que era uma indagação recorrente dos/as alunos/as, restava seguir em frente atendendo as diretrizes propostas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em geral, focadas em manter o discurso do “novo normal”, independente da falta de respaldo do poder público. Em reuniões *on-line* com a equipe diretiva cobrávamos orientações mais efetivas e realistas em relação, entre outras coisas, à quantidade de atividades que deveriam ser elaboradas, mesmo não sendo executadas pelos/as alunos/as, mas a equipe também sofria com a falta de informações coerentes. Assim como parte significativa dos/as estudantes, professoras/es vivenciaram sérias dificuldades para se adaptarem ao ensino a distância, tanto por não estarem alfabetizadas/os nesse universo de plataformas, sites e ferramentas digital, tal qual o *Meet* e a Sala de Aula Google,⁵¹ quanto por não receberem o incentivo financeiro que lhes caberia para se equiparem devidamente.

A meu ver, o que interessava à Secretaria de Educação era mostrar que o município estava “lidando” com as adversidades da pandemia, e que, nós professoras/es, mantivéssemos as atividades não importando se havia devolutiva dos/as estudantes. Além disso, que preenchêssemos as diversas planilhas administrativas a fim de assegurar que estávamos trabalhando, o que de fato, não garantia nada. O desenvolvimento de um planejamento pedagógico real não existiu. Reconheço que o ano de 2020 foi atípico e que muitos/as profissionais da educação deram o seu máximo para tentar adequar a escola a esse momento crucial dentro do que foi possível, mas faltou profissionalismo, comprometimento e

⁵¹ Na escola em que leciono só foi utilizado a partir de 2021.

planejamento do poder público em todos as instâncias, o que não era de admirar considerando o governo negacionista que tínhamos no âmbito federal.

Ao consultar o site do IBGE⁵², atualizado a partir do último censo (2022), para comparar o número de estudantes matriculados/as nos anos finais, o número de professores/as e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁵³ das escolas municipais de Canoas, entre os anos de 2020 e 2021, é possível verificar os reflexos da pandemia e a carência de investimento em relação à educação. Abaixo seguem as tabelas:

2020			2021		
Ano	Matrículas (alunos)	Nº de docentes	Ano	Matrículas (alunos)	Nº de docentes
6º ano	3.582		6º ano	3.151	
7º ano	2.978		7º ano	3.490	
8º ano	2.536		8º ano	2.843	
9º ano	1.990		9º ano	2.476	
Total	11.086	446	Total	11.960	454

Em 2019 o Ideb de Canoas foi 4,3, mas em 2021, considerando a pandemia que interferiu diretamente no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, subiu para 4,8. Isso ocorreu devido a orientação do CNE de que em 2020 nenhum/a aluno/a seria retido/a. A justificativa era porque muitos estudantes de escolas públicas seriam prejudicados/as, pois não possuíam as mesmas condições materiais e tecnológicas para estudar que os/as estudantes de escolas privadas. Foi a forma que o governo da época encontrou para mascarar as diferenças que são nítidas na prática, uma vez que não houve incentivo e planejamento de fato na área da educação. O Ideb acabou sendo elevado porque considerou o número de aprovações. Essa orientação que foi dada pelo governo federal, no entanto, não é o único dado que preocupa.

O aumento considerável de alunos matriculados no sétimo, oitavo e nono anos, contudo, não acompanhou o de professores/as. Analisando o número de alunos/as matriculados/as houve um aumento de quase 8%, enquanto o de docentes não chegou a 2%, nesse caso, poderia o governo do município ter se organizado e nomeado professores/as que constavam na lista de espera do último concurso com antecedência, assim como, contratar em caráter emergencial.

⁵² <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/canoas/pesquisa/13/0?tipo=grafico&indicador=5908>

⁵³ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e é um indicador sintético que relaciona as taxas de aprovação escolar, obtidas no Censo Escolar, com as médias de desempenho em língua portuguesa e matemática dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Desta forma, apresentam melhores resultados no Ideb os sistemas que alcançam, de forma concomitante, maiores taxa de aprovação e proficiência nas avaliações. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em 21 de jul. de 2023.

Como isso não ocorreu, ao retornar as aulas presenciais o ambiente era confuso e nada acolhedor, tanto para os/as alunos/as, como para os/as professores/as.

Em 2021, a organização melhorou quanto ao acesso e ao retorno das atividades que começaram a ser postadas diretamente na ferramenta digital on-line Sala de Aula Google, ademais, as devolutivas dos/as alunos/as e as videoaulas foram mantidas. Provavelmente as videoaulas foram uma das maiores superações a que professoras e professores tiveram que vencer. Tendo que aprender e adaptar-se a esse recurso desenvolvendo lâminas para apresentar os conteúdos de maneira didática e atrativa, o que nem sempre acontecia. Tínhamos como “concorrentes” *youtubers* e *influencers* que dominavam a linguagem das redes e possuíam tecnologia superior. No entanto, apesar das dificuldades para acompanhar tais inovações, foi fundamental se atualizar, sobretudo, porque a partir da pandemia a tecnologia se colocou de forma contundente no ambiente escolar.

No mesmo ano,⁵⁴ após a aplicação da primeira dose da vacina contra o vírus da Covid-19, as aulas híbridas iniciaram, isto é, os/as alunos/as poderiam retornar à aula presencial desde que se mantivesse o distanciamento de 1,5 metros entre eles/as – o que representava em torno de dez estudantes/sala – e todos utilizassem máscara em tempo integral. Para atender a todos/as que quisessem retornar, com segurança sanitária, as turmas foram divididas em dois grupos, havendo um rodízio no horário. Quem optou por permanecer no modo remoto seguia tendo que realizar as atividades pela Sala de Aula Google. Foi nesse contexto que, em junho, iniciei a aplicação da primeira versão da sequência didática já desenvolvida a partir das leituras do mestrado e visando um produto pedagógico reflexivo e crítico.

Antes de aprofundar a respeito da sequência didática, relatarei de forma sucinta o histórico do bairro, a organização da escola e o perfil dos/as alunos/as. A fundação oficial do bairro Guajuviras ocorreu em 17 de abril de 1987, após alguns anos de enfrentamento entre aqueles/as que reivindicavam um espaço minimamente digno para morar e o poder público. Contam os primeiros moradores que à época da ocupação, as casas e apartamentos estavam

⁵⁴ O retorno das aulas presenciais em Canoas ocorreu após uma consulta popular realizada por meio de uma enquete virtual denominada Opinômetro, a população deveria votar se era a favor ou contra o retorno presencial, a maioria concordou com o retorno, sendo assim, em junho, gradativamente, professores/as e alunos/as voltavam a se encontrar depois de mais de um ano sem o contato presencial. A participação da sociedade canoense foi importante nesse processo “democrático”, mas é no mínimo desrespeitoso com os/as professores/as que não tenham sido consultados/as ou que não se tenha aberto algum diálogo em relação a tal decisão. Aliás, essa foi a tendência ao longo de todo o período pandêmico não somente em Canoas, como em demais instâncias de ensino país afora, ignorar o ponto de vista dos/as professores/as. <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/emefs-recebem-alunos-dos-anos-finais-para-aulas-no-modelo-hibrido-presencial-e-remoto/>. Acesso em 21 de jul. de 2023.

inacabados e sujos, até árvores cresciam dentro das casas. Não havia água, esgoto, nem qualquer tipo de comércio [...] (PPP, 2020, p. 11).

Menos de um ano depois da oficialização do “Guajú”, em 11 de janeiro de 1988 foi fundada a EMEF Carlos Drummond de Andrade. Se trata de uma escola grande (a segunda maior de Canoas) que hoje conta com a seguinte estrutura: seis pavilhões onde estão distribuídas oito Salas Temáticas, Biblioteca, Sala da Hora do Conto, Laboratório de Informática, Sala Multimídia (*Google For Education*), Sala de Recursos, Refeitório, Sala de Suporte Pedagógico Mais Alfabetização (primeiros anos), Sala de Reforço (segundos anos), Sala de Reforço (quartos e quintos anos), Sala dos Espelhos (atividades de psicomotricidade), Sala de Educação Física, Brinquedoteca, Cancha de Esportes e Pavilhão coberto (PPP, 2020, p. 11). Nem todas as informações que constam no PPP de 2020 são condizentes com a situação atual, algumas modificações foram realizadas e as salas temáticas ou salas ambientes, não são adequadamente tematizadas.

A qualidade do grupo de professoras/es é reconhecida pela comunidade e embora seja uma escola grande e distante, sobretudo para quem mora em Porto Alegre (meu caso), desde 2016 tem mantido um grupo docente coeso, em que pese alguma rotatividade. Outro ponto forte é a acessibilidade, não há escadas o que possibilita fácil acesso a todos os setores da escola. O amplo espaço aberto e coberto proporciona o desenvolvimento pleno das atividades físicas, recreativas e demais eventos. Tais fatores tornam o Drummond – como é carinhosamente chamada – atrativa à comunidade, inclusive, aos moradores dos bairros adjacentes. Atualmente, segundo a diretora Marissandra Hoisler, possui 994 alunos⁵⁵ que frequentam desde o primeiro ao nono ano e conta com um grupo de 52 professores, estagiárias/os e profissionais especializadas que auxiliam alunos/as de inclusão.

Uma mudança significativa ocorreu em 2017 com a implantação da EJA Juventude Cidadã, constituída na grande maioria por um público de alunos/as em que o ensino regular não atendia à sua situação, como idade incompatível com o ano em questão, multirrepetência, gravidez na adolescência, entre outros fatores (PPP, 2020, p. 11). O turno da tarde compreendia os módulos I e II, que equivaliam ao sexto e sétimo anos. O turno da manhã os módulos III e IV, relativos ao oitavo e nono anos. Havia uma turma por turno na qual três professores lecionavam, um abrangendo a área de Linguagens, Humanas e Ensino Religioso, outro Matemática e Ciências da Natureza e um professor responsável pela Educação Física. O objetivo do projeto era padronizar as faixas etárias e possibilitar um desenvolvimento

⁵⁵ Informação atualizada dia 01/08/2023.

pedagógico mais abrangente e, de fato, nos anos seguintes, ao menos em termos disciplinares, ocorreu um retorno positivo.

Em contrapartida, foi possível constatar que a escola para a maioria desses/as estudantes que foram transferidos/as para a EJA, não é um meio de transformação no qual acreditam que se desenvolverão intelectual e materialmente. E, se por um lado as questões de indisciplina tornavam as aulas pesadas e desgastantes, por outro, a experiência que traziam a partir de suas visões de mundo acrescentavam as discussões e à construção de aulas mais dialógicas. Em 2019, o projeto foi descontinuado devido à falta de professores/as (PPP, 2020, p. 32).

Considerarei importante detalhar essa mudança no perfil dos/as alunos/as, pois alterou a metodologia que utilizava em aula e, conseqüentemente, isso se reflete ainda hoje. Em 2018 e 2019, começamos a trabalhar com as turmas que foram compostas após a EJA Cidadã e, em 2020 e 2021, a pandemia interferiu diretamente na construção da relação que se estabelecia. Em 2022 as aulas presenciais foram totalmente retomadas, mas o distanciamento social deixara marcas, havia pouca participação em aula, também eram comum as ausências e muitas/os acreditavam que aprovariam mesmo se não comparecessem. Foi um processo gradual fazê-los/as novamente participar e boa parte da aprendizagem teve que ser retomada com atividades mais básicas do que aplicava anteriormente. As condições expostas afetaram amplamente alunos/as de todas as séries. A partir desta contextualização, focarei no nono ano, uma vez que são as/os estudantes que realizam a sequência didática proposta nesse trabalho.

Em geral, estão na faixa etária de 14 e 15 anos, poucos acima dessa idade devido ao baixo índice de reprovação nessa série. O que relatarei é fruto das observações que faço e de diálogos que sempre tento manter a fim de conhecê-las/os melhor. A maioria é reservada/o, mas tem aquelas/es que gostam de conversar, pedir conselhos, trazendo assuntos familiares e amorosos. A identidade de gênero e a orientação sexual entre eles/as é um assunto cada vez mais recorrente e natural, há muitas meninas e meninos homossexuais, mas é notório, por outro lado, a postura machista dos meninos heterossexuais, sobretudo, na forma de piadas, algumas vezes levando a discussões entre eles/as em aula. Porém, não somente em relação à sexualidade há “brincadeiras”, o racismo é outro tema delicado e, embora existam muitos conteúdos nas redes sociais que cada vez mais explicam o racismo estrutural de forma didática, a partir do que vivencio como professora, percebo que há uma carência nos anos iniciais e de algumas disciplinas dos anos finais em fazer tais reflexões, é como se praticar educação antirracista fosse pensado somente a partir do sexto ano e exclusivo da área das humanas.

Sobre os gostos musicais, costumam ouvir funk, sertanejo universitário, samba, pagode e k-pop, uma minoria rock e subgêneros. A cultura coreana tem aumentado a sua influência,

tanto no gosto musical – que atrai mais as meninas – quanto nos desenhos que produzem. Há uma quantidade considerável que desenha muito bem e sobressai o traço oriental característico de mangás e animes.⁵⁶ Porém, eles/as não têm o hábito de ler mangás, aliás, histórias em quadrinhos não é algo que possuem familiaridade, por isso a necessidade de uma alfabetização nesse sentido para trabalhar o *Maus*. Os animes são bastante consumidos, especialmente pelos meninos, e apesar de comentarem alguns que não conheço, *Naruto* e *Dragon Ball* são os mais citados. Esse ano, a convite do professor de matemática, levamos alguns alunos ao evento do *Animextreme*, que ocorre todos os anos na FIERGS e reúne atrações como *influencers*, grupos musicais e *cosplays*⁵⁷ para se apresentar e interagir com um fiel público *geek*.⁵⁸ Acabei descobrindo que em termos de mangá o mais consumido tem sido o do *One Piece*.

Outro dado importante é em relação a alunas e alunos de inclusão que cada vez mais estão ingressando nas escolas. A necessidade de envolver esses/as alunos/as é um direito e todos/as aprendemos nesse processo, mas na prática há muitas falhas que ainda são ignoradas. Falta formação adequada aos professores para trabalhar o potencial que existe na diversidade de inclusões que lidamos. As especializações podem ser uma alternativa ao aprimoramento, mas, ainda assim, falta tempo para o planejamento das aulas, pois é preciso desenvolver materiais específicos que tenham relação com o conteúdo e isso, conforme exposto, varia conforme o diagnóstico e a capacidade cognitiva de cada aluno. No momento, há uma colega que atende todas as inclusões auxiliada por duas técnicas em educação básica (TEBs) para um total de sessenta inclusões, sendo oito no nono ano. Cabe ressaltar que nem todos/as possuem laudo – das sessenta inclusões, vinte não possuem laudo, entre estes um é do nono ano – o que dificulta desenvolver um trabalho mais pontual e eficiente. Independente de existir o laudo, todos/as têm o direito a atividades que atendam e desenvolvam sua capacidade intelectual e cognitiva.

⁵⁶Anime ou animê, como é a pronúncia correta segundo a professora Sonia Luyten, são desenhos japoneses que tanto podem ser à mão, como por computação gráfica. Fora do Japão são as animações oriundas deste país e, geralmente, associadas aos desenhos animados, porém, segundo alguns especialistas, os animes tem um conteúdo mais adulto do que os desenhos animados.

⁵⁷ Contração das palavras em inglês *costume* (traje/fantasia) e *play/roleplay* (brincadeira, interpretação), o *cosplay* é um hobby que consiste em fantasiar-se de personagens pertencentes, em grande parte, ao vasto universo do entretenimento, como games, quadrinhos, filmes, séries de TV, livros e animações. <https://www.cosplaybrasil.com.br/index.php/o-que-e-cosplay>. Acesso em 12 de nov. de 2023.

⁵⁸ O nerd é quem está envolvido com tecnologia e gosta de passar a maior parte do seu tempo estudando e aprendendo sobre jogos e ficção científica. O *geek* é também viciado em tecnologia, porém, com um nicho mais ligado para a área do entretenimento, filmes, séries e a cultura pop no geral, como *Harry Potter*, *Star Wars*, *Stranger Things* e outros. <https://www.people.com.br/noticias/tecnologia/o-que-e-cultura-geek-e-porque-e-uma-tendencia>. Acesso em 12 de nov. de 2023.

Atualmente, o nono ano é composto por três turmas totalizando 83 estudantes – 9A, 27 alunos/as, 9B, 29 alunos e 9C, 27 alunos/as – destes, 8 são de inclusão, apenas um não possui laudo, mas está em investigação. Os diagnósticos e os CIDs⁵⁹ das inclusões são: doenças para episódio depressivo grave com sintomas psicóticos (F32.3), retardo mental leve (F70), retardo mental moderado (F71), transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (F90) (TDAH), transtorno do espectro autista (INV F84) (TEA) e deficiência intelectual (INV DI).⁶⁰ O panorama apresentado é fundamental para saber como lidar com esses/as estudantes, mas nem sempre há uma atividade específica para atendê-los/as, quando possível, a professora da Sala de Recursos atende em um período algum/a deles/as. Como a sequência didática desenvolvida aborda um tema sensível costumo trabalhar com o/a aluno/a em sala de aula as atividades, observando se está acompanhando ou não, quando não consegue proponho algo do livro didático, geralmente, a interpretação de uma charge ou tira cômica que pode ou não ter relação com o conteúdo que estamos trabalhando.

Em 2022, havia apenas dois alunos de inclusão no nono ano. Como se ausentavam com frequência, desenvolvi as atividades da sequência didática sem aplicar algo paralelo ou pedir auxílio à professora da Sala de Recursos. Este ano, inicialmente, vou pedir o apoio à colega que trabalha com inclusões para dois casos e tentarei aplicar aos demais que, até o momento, têm conseguido realizar as atividades dentro das suas possibilidades.

4.3.2 Sequência didática e as contribuições dos/as alunos no trabalho com *Maus*

Utilizar *Maus* para abordar o genocídio judaico foi uma escolha mobilizada pela intenção de sensibilizar os/as estudantes sobre um evento traumático e muito pesquisado. Ao mesmo tempo, precisava fazê-los/as refletir de forma crítica sobre os regimes totalitários que levaram à existência dessa política de extermínio. Para que compreendessem as ações de governos ditatoriais, escolhi trabalhar, conforme já explicado, com o conceito de autoritarismo. Um dos meus objetivos ao relacionar este conceito ao conteúdo era fazer com que os/as alunos/as, na medida do possível, analisassem sobre a extrema direita que gerou o fascismo do início do século XX à extrema direita brasileira atual que, se não conseguiu colocar em prática

⁵⁹ Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com Saúde (CID) determina a classificação e codificação das doenças e uma ampla variedade de sinais, sintomas, achados anormais, denúncias, circunstâncias sociais e causas externas de danos e/ou doenças. https://pt.wikipedia.org/wiki/Classifica%C3%A7%C3%A3o_Estat%C3%ADstica_Internacional_de_Doen%C3%A7as_e_Problemas_Relacionados_com_a_Sa%C3%BAde. Acesso em 25 de jul. de 2023.

⁶⁰ Todas as informações referentes aos diagnósticos e CIDs dos/as alunos/as constam em um documento no drive institucional da escola que é compartilhado como todos/as os/as professores/as.

um governo fascista tal qual o original, o admirava abertamente e trazia à tona um traço marcante da cultura política brasileira, o autoritarismo.

Segundo exposto na introdução, também optei por manter autoritarismo ao invés de fascismo como conceito central, por compreender que este é mais próximo à realidade deles/as a qual transita entre o autoritarismo praticado pelo Estado, através das frequentes rondas de viaturas da polícia militar e da guarda municipal, e o das facções criminosas que disputam violentamente os pontos de tráfico e marcam suas vidas e perspectivas.⁶¹ Cabe salientar que a visão que muitos/as alunos/as têm da polícia é positiva, em aula busco dialogar que se por um lado sua presença traz de fato segurança à comunidade, por outro não deixa de tornar o ambiente opressivo. Hoje percebo nitidamente a complexidade da proposta pedagógica que busco realizar e, aos poucos, tento torná-la mais didática e acessível à compreensão e participação dos/as alunos/as.

Para desenvolver e problematizar o conteúdo escolhi a sequência didática como metodologia, que segundo Zabala (1998) pode ser definida como “uma série ordenada e articulada de atividades que formam as unidades didáticas”. Sendo assim, em 2021 foi a primeira vez que a apliquei com as três turmas de nono ano, e quando as aulas seguiam o modelo semipresencial (ou híbrido). Em 2022, com o retorno das aulas presenciais, consegui propor de forma mais participativa e ter um retorno melhor do que poderia ser mantido e do que deveria ser alterado. Agora, em 2023, algumas modificações serão realizadas a fim de alcançar uma aprendizagem mais significativa.

4.3.2.1 2021: limites e superações do ensino remoto e semipresencial

A sequência didática é constituída, basicamente, pela leitura do quadrinho, sondagens, textos contendo exercícios interpretativos e opinativos e uma avaliação final. Foi pensada para ser desenvolvida principalmente com os/as alunos/as que durante a pandemia permaneceram em casa acompanhando as aulas pela plataforma do *Google Classroom*, uma vez que não sabíamos se e quando as aulas presenciais retornariam. Elaborei a maioria dos textos que

⁶¹ Segundo o Observatório de Segurança Pública de Canoas (OSPC) divulgado em 18/04/2023 e que analisou os indicadores criminais do primeiro trimestre de 2023, houve um aumento de 80% no número de mortes violentas em relação ao mesmo período do ano anterior. No período analisado foram confirmadas 36 mortes contra 20. A região Nordeste do município registrou a maior concentração de mortes violentas (50%), e o Guajuviras foi o bairro com mais ocorrências (30,6%), que incluem homicídios, encontros de cadáver com sinais aparentes de violência e homicídios decorrentes de oposição à intervenção policial. Além disso, o relatório apontou que dentre as 36 mortes violentas registradas no primeiro trimestre de 2023, 91,7% delas correspondem a homicídio, sendo que a maioria foi praticada em via pública (30,6%), e arma de fogo foi o meio empregado na maioria dos casos (86,1%). <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/observatorio-de-seguranca-publica-de-canoas-divulgando-indicadores-criminais-do-primeiro-trimestre-de-2023/>. Acesso em 27 de jul. de 2023.

explicam boa parte do conteúdo tendo como referência, além das fontes apresentadas nos capítulos anteriores, vídeos⁶² e dois livros didáticos⁶³ que utilizo em sala de aula e foram importantes para tornar a linguagem adequada à compreensão deles/as. Cabe ressaltar que as aulas de história se organizam por semana, em dois períodos consecutivos, cada período de cinquenta e cinco minutos.⁶⁴ Em 2021, para que a sequência fosse toda trabalhada necessitei de seis semanas.

As três primeiras atividades textuais que produzi contém questões interpretativas e opinativas e tratam respectivamente do conceito de fascismo e das especificidades do fascismo italiano e alemão. A quarta atividade é introdutória sobre a narrativa gráfica histórica de *Maus*, apresento um pequeno resumo do quadrinho, além de perguntas interpretativas, opinativas e investigativas. A quinta atividade é baseada em uma página de *Maus* e a partir desta devem responder três questões analisando a linguagem do quadrinho, ou seja, tanto a imagem, quanto o texto. Por fim, é aplicada a avaliação final dissertativa contendo seis questões sendo que uma delas pode também ser desenhada, ficando a critério do/a aluno/a. Abaixo pontuei como o trabalho se realizou em 2021 enquanto as aulas seguiam o modelo híbrido:

1ª aula – Presencial: *brainstorm* do conceito de autoritarismo. Caracterização deste e diferenças em relação ao fascismo. Aula expositivo-dialogada do 1º texto (*O que significa fascismo?*) e exercícios. Remoto: postagem do 1º texto (*O que significa fascismo?*) e exercícios na Sala de Aula Google.

2ª aula – Presencial: Vídeo (*O que significa fascismo?*).⁶⁵ Aula expositivo-dialogada e exercícios do 2º texto (*O fascismo italiano*), além da utilização dos livros didáticos para análise de imagens. Remoto: postagem, na Sala de Aula Google, do vídeo (*O que significa fascismo?*) e do 2º texto (*O fascismo italiano*) e exercícios.

3ª aula – Presencial: apresentação do *Maus* fisicamente e das primeiras páginas do quadrinho no *data show*. Envio da obra compactada no *Whatsapp* das turmas e postagem desta na Sala de Aula Google. Aula expositiva-dialogada sobre o surgimento e ascensão do nazismo e a Segunda Guerra e tendo como base os livros didáticos. Remoto: postagem do vídeo

⁶² O primeiro texto **O que é fascismo**, foi baseado em vídeo homônimo do site *Catraca Livre*.

⁶³ Um dos livros é *História: Sociedade & Cidadania* de Alfredo Boulos Júnior. 9º ano. Editora FTD, 2015, o qual não está atualizado conforme a BNCC, mas gosto de trabalhar por incentivar a aprendizagem em história por meio de imagens e o texto ser acessível aos alunos. O outro é *Geração Alpha História* de Ana Lúcia Lana Nemi. 9º ano. Editora SM, 2018 que foi selecionado para ser utilizado de 2020 a 2023.

⁶⁴ A quantidade de turmas e a duração e organização dos períodos permanece igual.

⁶⁵ Vídeo do site *Catraca Livre* (4 min. e 14 seg.) <https://www.youtube.com/watch?v=4SH7J13hyak&t=1s>.

explicando o trabalho com *Maus*⁶⁶ e postagem do 3º texto (*Nazismo: fascismo alemão*) e exercícios.

4º aula – Presencial: Aula expositiva-dialogada sobre a guerra baseada nos livros didáticos e conversa sobre a obra (dúvidas e acompanhamento da leitura) e exercícios do livro. Remoto: postagem do 4º texto (*O holocausto a partir da linguagem gráfica dos quadrinhos*) e exercícios.

5ª aula – Presencial: Aula expositiva-dialogada fechando o conteúdo com ênfase ao desembarque na Normandia (exposição da cena do filme *O Resgate do Soldado Ryan* de Steven Spielberg⁶⁷) e à derrota do Eixo. Consequências que levaram à polarização entre Estados Unidos e União Soviética. Exercícios do livro didático. Remoto: postagem do 5º texto/ atividade (*Compreendendo o holocausto segundo a HQ Maus*).

6ª aula – Presencial e remoto: avaliação final dissertativa e uma questão opcional dissertativa e/ ou ilustrada.

A aplicação da sequência didática em 2021 foi um grande desafio, pois além de ser um tema sensível em qualquer situação, sobretudo, após um ano e meio sem aula presencial, os/as alunos/as estavam mais retraídos do que de costume, além da utilização da máscara que inibia ainda mais a participação. Outro fator relevante é que mesmo quando foi autorizada a possibilidade das aulas presenciais, poucos compareciam e quando vinham as turmas eram reduzidas para cumprir as regras do distanciamento social.

Incluí nos anexos o *feedback* de algumas das atividades daqueles/as que estavam no remoto. Houve um baixo retorno destas, cerca de 30%, tanto dos/as que estavam à distância, quanto dos/as que passaram a frequentar a escola. Não possuo fotos dos materiais produzidos no presencial em 2021, exceto da avaliação final, mas recordo que o grau de exigência da minha parte foi menor, considerando a falta de motivação deles/as em estudar e a dificuldade em se concentrar, o que era compreensível após o longo período que estiveram sem poder frequentar a escola e utilizando excessivamente o celular. A assiduidade não era regular e comprometeu o acompanhamento e desenvolvimento da aprendizagem.

⁶⁶ Em julho de 2021 elaborei um vídeo para explicar como seria o trabalho com *Maus*, considerando que a maioria dos/as estudantes estava no remoto. Foi postado na Sala de Aula Google e, também, enviado ao *WhatsApp* da turma. Ainda hoje consta no drive institucional da escola e, recentemente, baixei para o canal do *Youtube* que mantive durante a pandemia. <https://www.youtube.com/watch?v=0ABsVkg2hWA>.

⁶⁷ Consta no *Youtube* um vídeo curto somente da cena do desembarque das tropas aliadas, bastante realista e impactante. Toda vez que apresento algum material de conteúdo mais pesado, explico o que será exposto e após a apresentação, pergunto a opinião deles/as sobre o que foi compartilhado. https://www.youtube.com/watch?v=z-41_kycR-A. Acesso em 01 de ago. de 2023.

Analisando as atividades de modo geral foi possível constatar que, na primeira delas (*O que significa fascismo?*), os/as alunos/as tiveram dificuldade em compreender a diferença entre governos e movimentos fascistas. Em suas pesquisas indicavam quais eram os países que tinham apenas movimentos fascistas ao invés de se referirem aos países com governos fascistas. A intenção era verificar se eles/as relacionavam o Brasil como um dos países que apresentava esse tipo de governo. Outro ponto complexo foi a questão cinco que trata sobre a ideia de a história sempre evoluir, quis instigá-los a refletir sobre a ideologia surgida no início do século XX, que levou a um conflito mundial, e o retorno desta agora no início do século XXI, logo, demonstrando que a humanidade tem momentos de retrocessos e essa linearidade evolutiva é questionável. Poucos assimilaram dessa forma, penso que faltou uma discussão mais consistente que levasse a tal reflexão.

A segunda atividade (*O fascismo italiano*) foi acessível e demonstrou apenas um grau maior de incompreensão quando abordou a intenção imperialista de Mussolini. Este é o primeiro conteúdo trabalhado no nono ano, portanto, necessita ser retomado, mas com as aulas naquelas condições, não foi realizado um trabalho adequado. A avaliação final demonstrou, principalmente, a dificuldade em relacionar o autoritarismo a alguma cena do quadrinho, esse foi um dos motivos que fez com que em 2022, em relação a esse ponto, expusesse o conceito ao invés de realizar o *brainstorm*, a inibição deles/as para participar também influenciou tal decisão.

4.3.2.2 2022: o retorno às aulas presenciais e à “normalidade”

Em 2022, quando retornamos definitivamente às aulas presenciais, propus novamente a sequência realizando algumas alterações. Mantive a metodologia expositiva-dialogada e o *brainstorm*, mas problematizando a partir de outro termo, além de utilizar, novamente, recursos pedagógicos como vídeos, mapas e, com mais relevância, os livros didáticos. Organizei as aulas baseando-me parte nos livros e, principalmente as atividades, no material que eu havia construído. A diferença de 2022 para 2021, quando também utilizei livros didáticos, é que o caderno dos/as aluno/as ficou mais organizado, sendo que em todas as aulas acompanhei esse desenvolvimento corrigindo as atividades, ora no quadro com a turma, ora individualmente.

1ª aula – Aula expositivo-dialogada sobre o surgimento do fascismo. Texto resumido *O fascismo na Itália* (SM Editora, p. 83) e exercícios do texto 1 (*O que significa fascismo?*).

2ª aula – Apresentação do vídeo *O que significa fascismo?* (Catraca Livre), análise de imagens de Mussolini e da Marcha sobre Roma (FTD, p. 106 e 107), texto *O governo de Mussolini* (FTD, p. 108 e 109).

3ª aula – Aula expositiva-dialogada sobre a ascensão do nazismo e questões elaboradas pela professora tendo como referência os textos *O Nazismo na Alemanha*, *O Programa Nazista* e o box *A desumanidade do nazismo* (SM Editora, p. 85). Apresentação de *Maus* e envio da obra compactada no *Whatsapp* das turmas.

4ª aula – Discussão sobre o quadrinho a fim de tirar dúvidas. Aula expositiva-dialogada do conceito de genocídio, análise de imagens de Hitler em comícios (FTD, p. 110 e 111) e texto das leis de Nuremberg (FTD, p. 112). Explicação sobre a origem da suástica, suas variantes e as razões da utilização desta pelos nazistas.

5ª aula – Aula expositiva-dialogada baseada no texto *Nazismo: o fascismo alemão* (prof.^a Isadora), *brainstorm* da palavra judeus e texto sobre o conceito de holocausto retirado da página do *Instagram* do Museu do Holocausto de Curitiba.⁶⁸

6ª aula – Avaliação final dissertativa e uma questão opcional dissertativa e/ ou ilustrada.

Em 2022, concentrei as aulas principalmente nas ações nazifascistas que levaram ao holocausto, depois trabalhei a guerra. No entanto, percebi que a falta de sincronia entre as ações antissemitas do governo nazista e o desenvolvimento das batalhas entre o Eixo e os Aliados, conforme trabalhei em 2021, precisava ser retomada. Outra alteração significativa de 2021 para 2022, foi a substituição do termo no *brainstorm*. No primeiro ano da sequência utilizei o conceito de autoritarismo para problematizar, mas observei certa dificuldade na apreensão deste, inclusive de interação durante a construção da atividade, logo, no ano seguinte, utilizei a mesma metodologia, mas a partir da palavra judeus. A retomada da participação dos/as estudantes em aula ainda estava em processo e a discussão em torno do que conheciam sobre os judeus teve um envolvimento maior por parte deles/as, inclusive devido ao fato da maioria ser evangélico/a. Ainda que o conhecimento que possuem seja distante da cultura judaica, a influência desta no cristianismo contribuiu de maneira interessante para analisar o que sabem.

Iniciei a abordagem sobre os regimes totalitários a partir de um texto do livro didático que contextualiza a situação da Itália naquele período e do surgimento do fascismo. A fim de complementar as informações e problematizar o entendimento sugeri a leitura do texto que produzi (*O que significa fascismo?*) e questões básicas baseadas neste. Conforme o ano anterior, as maiores dificuldades se deram em relação a diferenciar movimentos de governos fascistas,

⁶⁸ A definição conforme trabalhada consta em uma postagem na página do *Instagram* do Museu do Holocausto de Curitiba de 11 de fevereiro de 2022.

no entanto, em aula discutimos a diferença entre um e outro. A última questão que tem a pretensão de fazer uma reflexão entre o ressurgimento do fascismo e a ideia de que a humanidade está sempre evoluindo, em alguns casos não se realizou, contudo, no presencial, foi possível fazer essa análise por meio da correção que muitas vezes se dá mais verbalmente do que propriamente reescrevendo no caderno.

A segunda aula se baseou mais na especificidade do regime italiano e na análise de imagens de Mussolini e da Marcha sobre Roma, utilizar imagens é uma das formas mais didáticas de ensinar história, porém costumo restringir aquelas mais focadas nos ditadores. No caso do fascismo considero importante mostrar a Marcha, pois é possível se dar conta de que eram civis que marchavam em nome do *duce*, não um exército, mas a sociedade que aderiu a suas ideias.

Considero a terceira aula uma das melhores tanto pela metodologia, quanto pela didática que é desenvolvida. Em que pese ser baseada em um método tradicional, os questionários quando bem trabalhados servem como um excelente suporte para a aula expositiva-dialogada, pois durante a correção os/as alunos/as se sentem motivados a participar. Opto direto pelo exercício, pois as respostas dão conta de um texto e este retoma as causas que levaram os regimes totalitários chegarem ao poder, o aspecto do racismo antissemita dos nazistas, além de apresentar demais grupos perseguidos e, por fim, explica os argumentos infundados dos nazistas em relação à ideia da “superioridade ariana”. Também foi a aula em que apresentei o quadrinho que, geralmente, não é de conhecimento dos/as alunos/as. Levei a edição física que possuo e também expus a versão digital no *data show*, explicando a respeito da obra e salientando se tratar de um tema sensível que poderá provocar impacto e estarrecimento. Sendo assim, deixo aberta a possibilidade de não insistirem em seguir lendo determinada parte caso não consigam, mas que tentem retomar mais adiante. Em 2021 um aluno comentou que a mãe não permitiu que seguisse lendo pois se tratava de pornografia. Nesses casos não insisto até porque não é o objetivo pedagógico, mas o aluno mesmo assim quis realizar a avaliação final.

Na quarta aula abordei o significado da palavra genocídio para poder relacionar com outros tipos de extermínios étnicos além do praticado contra os judeus, problematizando inclusive o perpetrado contra os povos originários. Para finalizar, abordei como se iniciou a perseguição aos judeus por meio de leis de Nuremberg até chegar à trágica *Kristallnacht*. Busco argumentar que até esse momento a perseguição se restringia aos judeus-alemães, mas após a invasão à Polônia e aos demais territórios tomados pelos nazistas, todos/as judeus e judias e outros grupos perseguidos pelo regime de Hitler eram enviados aos campos de concentração, até ser definitivamente estabelecida a Solução Final em janeiro de 1942 na Conferência de

Wannsee. Nessa aula surgiram perguntas sobre a suástica – porque os nazistas a adotaram e o que significa – expliquei sobre o fato de ser um símbolo utilizado para outros fins, inclusive religiosos, que é originário dos povos indo-europeus e foi adotada e distorcida pelos nazistas, não apenas sua ideia, mas a própria imagem em si, uma vez que na versão deles foi rotacionada. Desenharem a suástica em classes, nas paredes e cadernos infelizmente é comum, portanto, tento conscientizá-los de que se trata de um símbolo racista que incita o discurso de ódio e, inclusive, que a apologia ao nazismo no Brasil é crime.

Na última aula da sequência apliquei o *brainstorm* da palavra judeus, foi interessante observar que eles/as sabem mais do que pensam sobre a cultura judaica. Iniciei fazendo algumas indagações do que já estudaram em história como: ‘o que é o monoteísmo?’, ‘qual o povo que inventou o monoteísmo?’ e relatei ao conhecimento que possuem do Novo Testamento, exemplo, ‘qual o nome da Terra Prometida?’, ‘quem foi Moisés?’, enfim, é uma atividade em que se sentem conectados/as ao que está sendo ensinado. Finalizei a aula trabalhando um pequeno texto divulgado pelo Museu do Holocausto de Curitiba que consta no *Instagram* e aborda o que foi o holocausto. Algo que é importante evidenciar sobre o trabalho é que as aulas, apesar de serem compreensivelmente pesadas, geram debates e participação, os/as alunos/as gostam de trazer o que sabem sobre a guerra e citam filmes como, *O Menino do Pijama Listrado*, além do livro *O Diário de Anne Frank* quando entramos mais no conteúdo do holocausto.

As avaliações apresentam diferentes apreensões do que foi abordado nas aulas, mas considerando que a maioria não lê toda a obra, o resultado foi positivo, em alguns casos, surpreendente. Alunas/as que são bastante reservados/as se aprofundaram mais do que imaginava. Houve quem não tivesse realmente lido e aqueles/as que não conseguiram compreendê-la, pois faltou orientação da minha parte nesse sentido. Mais momentos para conversar e ouvir sobre o que o quadrinho estava provocando neles/as acredito que teriam contribuído. Houve, também, quem desistiu por perder o interesse em ler no celular. A quarta questão da avaliação tem como objetivo verificar se, a partir do entendimento do significado de autoritarismo, conseguiriam relacionar a alguma cena do quadrinho, o que, em muitos casos, ocorreu sem maiores dificuldades. Ressalto esse aspecto, pois, em 2022, não abordei com tanta ênfase tal conceito, expliquei em aula, mas não realizei uma atividade direcionada a este, ainda assim, muitos/as conseguiram fazer a relação. A pesquisa sobre o conceito foi no dicionário físico sendo que aqueles/as que tinham dificuldade auxiliei e quando não havia a palavra permiti que buscassem alguma semelhante, como autoritário.

4.3.2.3 2023: expectativas diante dos aprimoramentos didático-metodológicos

Nos dias de hoje, em 2023, aplicarei a sequência didática em meados de setembro e outras alterações serão feitas. A primeira está relacionada à leitura de *Maus*, os dois últimos anos comprovaram que ler o quadrinho no celular é algo problemático, pois se trata de uma linguagem em que a imagem é fundamental, portanto, pretendo reservar ao menos dois períodos para a leitura da obra, mesmo que parcial, na tela interativa. Conforme o envolvimento das turmas e a disposição dos/as alunos/as vou sugerir a leitura coletiva, o objetivo principal é que sigam lendo em casa depois, mesmo que pelo celular. Essa mudança também é decorrente do fato de alguns alunos e alunas, conforme confessaram, buscar na internet vídeos e resumos do quadrinho. Tal alteração levará a um prolongamento das atividades, ao invés de seis semanas, conforme foi em 2021 e 2022, serão sete. A outra modificação será a realização de duas sondagens por meio do *brainstorm*, uma baseada no conceito de autoritarismo que será feita na lousa e outra do termo judeus, a ser realizada na tela interativa, neste caso trabalharei com a turma utilizando um aplicativo chamado *mentimeter*.⁶⁹

Reelaborei as sondagens a fim de resgatar a ideia original da sequência que é abordar o conceito de autoritarismo e problematizar com momentos da política brasileira e da vivência dele/as. Por fim, conforme mencionado, o conteúdo sobre a Segunda Guerra, ou seja, os avanços e recuos dos blocos, será trabalhado atravessando o conteúdo do nazifascismo e da *Shoah* e, diferente de 2022, este conteúdo e as atividades sobre *Maus* serão realizados a partir do material que produzi, incorporando os livros didáticos somente no que se referir aos demais momentos da guerra e à análise de imagens. Em relação ao material autoral da sequência, farei uma alteração na última questão da atividade 5 (*Compreendendo o holocausto segundo a HQ Maus*) complexificando-a um pouco mais.

1ª aula – Aula expositivo-dialogada do 1º texto (*O que significa fascismo?*). *Brainstorm* do conceito de autoritarismo. Apresentação do vídeo *O que significa fascismo?* (Catraca Livre). Exercícios do 1º texto.

2ª aula – Leitura coletiva do 2º texto (*O fascismo italiano*), análise de imagens de Mussolini e da Marcha sobre Roma (FTD, p. 106 e 107), exercícios do 2º texto.

⁶⁹ O *mentimeter* é uma outra forma de realizar um *brainstorm*, necessita de internet, que nem sempre está disponível na escola, tela interativa e celular. Funciona da seguinte forma: a palavra norteadora é criada num slide do aplicativo, onde também consta um código. Os/as alunos/as entram no site *menti.com* e digitam o código, após digitam as palavras que associam à norteadora e irão aparecer na tela até formar a nuvem com vários termos relacionados à norteadora.

3º aula – Aula expositiva-dialogada do 3º texto (*Nazismo: o fascismo alemão*), análise de imagens de Hitler (FTD, p. 110 e 111), exercícios do 3º texto. *Brainstorm* da palavra judeus (*Mentimeter*). Aula expositiva-dialogada sobre a perseguição e extermínio dos judeus (SM Editora, p. 100 e FTD, p. 112).

4º aula – Apresentação e leitura introdutória de *Maus* (tela interativa), se possível, coletiva (1º período). Atividade de organização cronológica dos eventos (linha do tempo) que antecederam a guerra (formação dos blocos militares e ocupação dos territórios) tendo como base o livro didático (FTD, pg. 123 e 124). Coleta dos contatos para enviar a HQ por *Whatsapp*.

5º aula – Continuação da leitura de *Maus* na sala de aula (1º período). Aplicação da atividade do 4º texto (*O holocausto a partir da linguagem gráfica dos quadrinhos*). Aula expositiva-dialogada sobre a ofensiva dos Aliados (resistência soviética e *Pearl Harbor*) e a participação do Brasil na guerra. (FTD, p. 126 e SM Editora, p. 101).

6º aula – Aula expositivo-dialogada e exercícios do 5º texto (*Compreendendo o holocausto segundo a HQ Maus*). Fechamento do conteúdo sobre a guerra (O desembarque na Normandia; Hiroshima e Nagasaki) utilizando o livro didático (FTD, p. 128 e 129 e SM Editora, p. 104 e 105) e vídeo (cena do Dia D do filme *O Resgate do Soldado Ryan*).

7º aula – Avaliação final.

4.3.3 Um balanço sobre os objetivos propostos no trabalho

Algo que enfatizo como atividades são os exercícios de interpretação a fim de que consultem o texto que estamos trabalhando. Se antes da pandemia era comum os/as alunos/as utilizarem os sites de pesquisa para encontrar as respostas prontas, após, ficou ainda mais crítico motivá-los/as a ler, há uma grande resistência. Atualmente, tenho observado que se sentem mais seguros/as para consultar e responder a partir do que concluem quando pesquisam na internet, ainda assim, mantive na sequência didática que será aplicada esse ano, a qual foi elaborada em 2021, as atividades interpretativas baseadas nos textos que produzi.

O desafio deste trabalho não está somente em explicar e problematizar o que representou o holocausto, mas também, em ensinar a compreensão deste por meio da narrativa gráfica dos quadrinhos. Além disso, enxergar em *Maus* um registro do passado baseado nas memórias de um sobrevivente, logo, considerar a obra enquanto um registro histórico e dentro dessa proposta de aprendizagem conseguir sensibilizá-los/as. Sobre essa questão em específico, mais uma das tantas camadas presentes no quadrinho, LaCapra (2009) comenta que ao criar um análogo angustiante e em pequena escala da situação impossível enfrentada pelas vítimas da *Shoah*, esse

duplo registro pode ser útil e provocativo para sensibilizar os leitores segundo essa experiência catastrófica e traumática. Podendo ajudar a criar uma base inicial, embora limitada, de empatia e compreensão em relação à situação dos judeus europeus e outras vítimas do genocídio judaico. (LACAPRA, 2009, p. 171).

Retomando os objetivos do trabalho: a) avaliar o conhecimento prévio dos/as alunos/as a respeito do conceito de autoritarismo e do holocausto; b) considerar a linguagem gráfica de *Maus* como uma forma de representação histórica do holocausto a ser abordada em sala de aula, e c) compreender *Maus* como uma fonte histórica possível de ser problematizada nas aulas de história; há sempre espaço para aprimorar o trabalho tornando-o mais significativo, percepção que só ocorreu devido a análise a partir do que é produzido pelos/as alunos/as.

No que se refere ao primeiro objetivo, a sondagem sobre autoritarismo não atingiu o que pretendia, é provável que este ano caso não consiga abordar de forma mais didática, altere o conceito para fascismo o que, por outro lado, tende a arrefecer a discussão em torno do autoritarismo enquanto uma característica ainda presente na política brasileira. No entanto, a sondagem sobre o holocausto, que é realizado a partir do *brainstorm* com o termo judeus, demonstrou ser uma forma eficiente para aproximar o conhecimento deles/as, partir de suas experiências, da cultura judaica.

A respeito do segundo objetivo, a realização de um trabalho em sala de aula segundo a polêmica representação antropomórfica em *Maus*, é preciso considerar que em diversas aulas questões sensíveis são discutidas, ou seja, esse é um trabalho permanente independente do conteúdo e importante para que limites sejam estabelecidos, para que dúvidas e indagações não se confundam com preconceitos velados de forma recreativa e, muitas vezes, não considerados pelos/as alunos/as de tal forma. Em momento algum desde que aplico a sequência me deparei com a utilização da representação em forma de animais como algo que foi acionado para menosprezar ou humilhar colegas, noto mais o impacto em transformar seres humanos em animais para explicar como se davam as relações, do que como algo que os/as motive a fazer *bullying*.

Por fim, a problematização da obra enquanto uma fonte histórica a meu ver é algo mais natural a eles/as do que a profissionais da área, nesse caso, historiadores/as. Uma das minhas inquietações era que conseguissem conceber o quadrinho, que possui uma linguagem ligada à cultura de massas, como um documento histórico, uma vez que é construído a partir de entrevistas com o pai do autor. Não só os/as alunos/as consideram a HQ de tal forma como é válido enfatizar a relevância das fontes históricas no processo de ensino/aprendizagem. Os últimos anos mostraram como a proliferação de notícias falsas, que passaram a ser consideradas

verdadeiras mesmo sem ter validação científica, confrontaram e fortaleceram o negacionismo diante de eventos históricos documentados e consolidados. No que se refere a *Maus*, Huyssen (2000, p.76) defende que embora Spiegelman também tenha produzido a obra a partir de representações do holocausto, uma vez que ele mesmo não sofreu o flagelo pertencendo à segunda geração de vítimas, a autenticação documental desta é legitimada pelas entrevistas com seu pai.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando decidi que o objeto de pesquisa para elaborar um trabalho pedagógico fundamentado e que visasse contribuir à formação cidadã dos meus alunos e alunas seria o *Maus*, imergi na obra a fim de aprofundar o entendimento que tinha sobre esta, mas com um olhar diferenciado, focando na maneira mais adequada de aplicar a leitura e a problematização de um evento traumático segundo uma linguagem de imagem-texto. Em muitos momentos, devido ao fato de ser um tema sensível, questionei a abordagem escolhida, mas, em momento algum, pensei em não utilizar o quadrinho. Desde o princípio tive como meta além de ensinar sobre o holocausto, desenvolver e aprimorar a aprendizagem por meio desta linguagem a qual tenho proximidade e que serviu como um estímulo desde quando era estudante do ensino fundamental.

No entanto, a proposta também buscava integrar a esse conhecimento uma reflexão sobre a situação política brasileira segundo o conceito de autoritarismo, logo, relacionar um momento histórico do passado em que a democracia foi liquidada a um momento histórico atual e próximo, no qual a democracia também era ameaçada e (quase) derrubada. Construir a sequência didática demandou um trabalho intenso desde o desenvolvimento dos conteúdos às metodologias e ferramentas a serem utilizadas. O objetivo final era, por meio da linguagem gráfica, construir uma aprendizagem sobre o holocausto para além do evento em si, mas instigando relacioná-lo à condição política de opressão e ataque ao Estado de Direito que era vivenciada pela sociedade brasileira naquele momento e, ainda, trazer essa conscientização para compreender de que modo tal contexto afetava a vida de cada um/a. Reconheço o quanto de ousadia coloquei no trabalho e, certamente, nos alunos/as, mesmo sem a intenção de sobrecarrega-los/as. Mas, admito que a jornada de fomentar um material pedagógico comprometido com a defesa da democracia, me traz uma ponta de orgulho. Remando contra uma maré que não cansa de tentar nos abater, sabemos, nós professoras/as, especialmente de humanas e do ensino básico público, o quanto é necessário realizar um trabalho com este. Não me refiro a abordá-lo exatamente nos moldes em que propus, mas da tarefa diária e persistente de formar cidadãos e cidadãs questionadoras/es e críticas/os, comprometidos em combater todo e qualquer vestígio de opressão.

Acredito no potencial dos quadrinhos como uma ferramenta pedagógica que auxilia no processo de ensino/aprendizagem, sobretudo, por ter nas imagens uma forma de representação que tende a facilitar a compreensão de determinada situação, ou até mesmo, do contexto histórico. Aprender sobre como ensinar segundo a linguagem gráfica é um processo que ainda

está em construção, mas, certamente, ao desenvolver este trabalho, adquiri um conhecimento sobre a narrativa gráfica que será útil para outros que pretendo desenvolver. As imagens auxiliam nas aulas e acionam saberes existentes nos/as estudantes, demonstrando a eles/as mesmos o que já possuem de conhecimento.

No entanto, durante e após a realização da sequência didática em 2022 e, considerando a complexidade do enredo histórico e biográfico de *Maus*, duas questões se tornaram nítidas: 1) meus alunos/as não têm o hábito de ler HQs como eu quando estava na idade delas/es e 2) as dificuldades socioeconômicas delas/es para aquisição de quadrinhos e livros, assim como, a falta de incentivo à leitura em casa, foram fatores que, em certa medida, afetaram o trabalho. Não menos revelador foi o fato de propor a leitura da obra nos celulares o que em alguns casos prejudicou o andamento do trabalho, pois o aparelho ou estava avariado e sobrecarregado ou, conforme coloquei anteriormente, o fato de ser lido no celular poderia limitar a capacidade de absorção da obra. Logo, revi para o ano de 2023 esse ponto a fim de incentivar mais estudantes a ler a obra completa e ter um retorno maior de questionamentos e opiniões sobre esta durante as aulas. Assim como, retomando o primeiro ponto, ao propor para este ano a leitura conjunta na tela interativa, buscarei abordar melhor os elementos da linguagem gráfica para facilitar a leitura.

Aliada a essas modificações, estou certa de que um trabalho interdisciplinar mais consistente com a disciplina de Língua Portuguesa e com a biblioteca da escola estimulariam ainda mais um projeto como este. Durante as aulas quando indaguei sobre o conhecimento que possuíam de quadrinhos o mais comum era se referirem aos *mangás*, embora também não tivessem o hábito de ler estes, o que consomem de fato são os animes, a referência ao *mangá* é trazida para discutir com profundidade o anime e não o contrário.

No caso de *Maus*, há o testemunho do sobrevivente, o que em si e diante do que foi o projeto de extermínio nazista é um fato que requer uma abordagem cuidadosa, e há a imagem potencializada pela representação antropomórfica que em muitos momentos é chocante. Portanto, alguma orientação quando iniciam as atividades se faz necessária, no sentido de interpretar imagem e texto. Segundo o próprio autor revelou, a representação tem seu peso, mas o que pretendeu transmitir no quadrinho, vai além

Não queria que as pessoas se interessassem muito pelos desenhos. Queria que estivessem lá, mas a história opera em outro lugar. Opera em algum lugar entre as palavras e a ideia que está nas imagens e no movimento entre as imagens, que é a essência do que acontece em uma história em quadrinhos. (SPIEGELMAN citado em BROWN, Joshua, 1988, p. 103-04 APUD HUYSSSEN, 2000, p. 77. Tradução Diego de Carvalho Flores).

Mesmo para Spiegelman, *Maus* foi sendo apropriado, devido a sua complexidade, ao longo dos anos. Em uma entrevista na rádio *National Public*, em 1992, defendeu que “*Maus* é uma história em quadrinhos movida pela palavra.” (HOCKENBERRY, John, 1992 *apud* HUYSEEN, 2000, p. 77). Tal visão também é compartilhada por LaCapra, “as palavras são um componente essencial do texto. Podem, inclusive, competir com as imagens a atenção do leitor e criar um estado de consciência dividida.” (LACAPRA, 2009, p. 170).

Para quem cresceu lendo gibis me parecia natural que a leitura do quadrinho ocorreria sem precisar explicar de forma minuciosa a linguagem desse tipo de narrativa, mas não foi o que ocorreu. Desde 2021 aplicando e aprimorando uma sequência didática que tem *Maus* como referência, observei a necessidade de desenvolver a aprendizagem nesse sentido, e este foi um primeiro desafio o qual exigiu que eu aprendesse a ler quadrinhos não mais apenas como leitora, mas como uma “alfabetizadora” desse tipo de linguagem. Se, conforme LaCapra (2009), o que surpreende em *Maus* é conseguir aproximar a *Shoah* de um grande público porque a linguagem de imagem-texto é simples e direta,⁷⁰ no meu caso, a apreensão da linguagem por parte dos/as alunos/as não se deu de forma fluida. Mas, sem dúvida, o esforço e a dedicação em insistir neste projeto compensaram, acredito que em certa medida consegui ensinar sobre o holocausto por meio do quadrinho e aproximar os/as estudantes dessa linguagem rica, em que pese, ainda subestimada ou pouco explorada enquanto ferramenta pedagógica.

Assim como a obra foi uma escolha desde o início da pesquisa, o conceito de autoritarismo também surgiu nessa fase. Porém, a ideia inicial era relacionar o autoritarismo à pedagogia diretiva que centra o conhecimento no/a professor/a, dessa forma, comprometendo a formação de um saber democrático e crítico. Segundo já exposto, as condições preocupantes da política brasileira, sobretudo a partir de 2018, e o fortalecimento e propagação de ideias que inclusive transcendiam o autoritarismo, conduziram a abordagem sobre o conceito ao contexto político de então e, em certa medida, a compará-lo com outros regimes ditatoriais, especificamente, o nazismo. Embora inerente ao ensino de história, alguns conceitos podem ser didaticamente melhor aplicados do que outros, ou, conforme concluí no meu caso, a metodologia envolvida esteja em aprimoramento. Estou ciente que preciso encontrar uma forma melhor para relacionar e equilibrar momentos em que a exposição e a intervenção da professora devem ser realizadas e aqueles em que a participação dos/as estudantes são essenciais para

⁷⁰ LaCapra faz essa constatação no início do artigo (p.161) se referindo a leitores de quadrinhos de modo geral. Mais adiante (p. 175), especificamente sobre *Maus*, pontua: “Não sei de estudos empíricos sobre a leitura e a recepção de *Maus*, mas minha impressão é que o público, embora misto, é sobretudo de classe média relativamente bem educada (inclusive, às vezes, acadêmicos).” (LACAPRA, 2000).

constatar se a aprendizagem está sendo internalizada e progredindo. Nesse ponto, bell hooks (2017) é imprescindível ao lembrar que no papel de professores/as, temos que renunciar à necessidade de afirmação imediata de sucesso no ensino e admitir que os alunos podem não compreender de cara o valor de um certo ponto de vista ou de um processo. (hooks, 2017, p.60).

Considerando o autoritarismo uma tendência ainda fortemente presente na política nacional, sei da importância em trazê-lo como um conceito a ser apresentado e discutido, mas, revendo o resultado do que foi aplicado em aula, percebi a dificuldade que os/as alunos/as têm em compreendê-lo, o que faz com que eu reflita sobre o método que estou utilizando para ensiná-lo e se seguirei com este. Mesmo que o ensino por meio de conceitos seja muito presente na disciplina de história, partir de autoritarismo foi uma inovação. Normalmente, ao entrar no conteúdo de nazifascismo focava no que sabiam sobre a guerra e sobre os ditadores. Observo que, gradativamente, as aulas quando abordadas a partir de conceitos têm se tornando menos expositivas e mais dialogadas. O *brainstorm* auxilia para que a participação dos/as alunos/as seja instigada.

O fascismo seria a outra alternativa conceitual, mas além dos motivos expostos ao longo do trabalho em não o utilizar, sempre tive certo receio de que ao ensiná-lo da mesma forma que o autoritarismo, isto é, com o *brainstorm*, potencializasse ideias e posicionamentos de alunos/as que poderiam defender tal ideologia, exatamente o contrário do que o trabalho pretendia. Tal situação faz parte do desafio quando se aborda os regimes totalitários e, de certa forma, revela uma hesitação de minha parte que tem sido superada, uma vez que hoje me sinto melhor preparada conceitual e metodologicamente para construir a aprendizagem segundo este conceito e de forma participativa. A atual conjuntura brasileira, que revela cada vez mais o quanto sofremos com o governo anterior e do que nos libertamos, também me traz mais segurança para pôr em prática essa mudança de perspectiva no trabalho pedagógico.

Os resultados obtidos a partir da aplicação da sequência didática seguem me motivando a focar no ensino do holocausto. Ao longo dos últimos dois anos, constatei que a proliferação de acesso aos mais diversos conteúdos, seja em sites de educação confiáveis,⁷¹ seja nas redes sociais, sobretudo *Tik Tok*, onde vídeos curtos explicam temas complexos em uma linguagem

⁷¹ Em geral, os sites que utilizo para pesquisas pontuais e que indico aos alunos são o Toda Matéria do grupo 7Graus Ltda, que possui um excelente material para pesquisa e os do UOL (Brasil Escola, Mundo Escola e Uol Educação), estes trazem uma linguagem acessível e o conteúdo histórico é confiável, cabendo algumas problematizações que procuro fazer quando as pesquisas são realizadas em aula. Outros sites que trazem suporte ao meu trabalho e indico, é o Geledés, que mesmo tendo um conteúdo mais politizado e, às vezes, complexo aos alunos, é muito completo e ótimo para fundamentar a abordagem antirracista e estabelecer um contraponto ao que os/as estudantes têm pré-concebido. Canais do *You Tube*, indico o Nerdologia do professor e historiador Felipe Figueiredo, o Toda Matéria e o Resumo Desenhado.

visual atrativa e direta, são os maiores desafios que educadores/as têm enfrentado. Devido ao fato das redes sociais, em certa medida, “concorrerem” com o ensino formal escolar, é imprescindível dialogar com os/as estudantes para saber o que e onde pesquisam suas dúvidas, e, assim, ter alguma noção da quantidade de conteúdos revisionistas e negacionistas que se disseminam nesses meios e que devem ser confrontados. A elaboração e aplicação de um trabalho coletivo e presencial no ambiente da sala de aula, respaldado por pesquisas científicas, traz legitimidade para o que acreditamos ser uma aprendizagem crítica e fortalece o interesse e o sentido da escola para o/a próprio/a aluno/a.

Esse ano fiquei particularmente emocionada quando recebi uma mensagem no *WhatsApp* de uma aluna que está no primeiro ano de ensino médio, contando que a professora de literatura faria um trabalho e precisavam escolher um livro, ela optou por *Maus*, pois lembrava de nossas aulas em 2022. Não há como ter certeza se alcançamos o que pretendemos quando um trabalho é aplicado, a escola é um ambiente ricamente diverso e os interesses, ainda mais na adolescência, são preenchidos por anseios, incertezas e prioridades que muitas vezes não são os estudos. No entanto, saber que existem aqueles/as que marcamos reitera o compromisso com um ensino transformador. Abordar os conteúdos de modo que se sintam sujeitos históricos ativos e, conseqüentemente, cidadãs e cidadãos engajadas/os em uma sociedade mais aberta ao diálogo e à pluralidade é uma ação permanente. Por saber na prática que a educação possibilita essa mudança, ao ensinar sobre o que não deve ser esquecido para que jamais se repita, busco fazer minha parte e motivar minhas alunas e alunos a realizarem o mesmo.

Talvez seja presunçoso de minha parte, diante de tantos genocídios justamente denunciados, entre outros, por uma historiografia permanentemente atualizada, defender como fez Adorno em sua célebre palestra, *Educação após Auschwitz*, de que “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”.⁷² O filósofo alemão alertava a respeito da crueldade do holocausto, em um contexto em que não se falava sobre este, pois acreditava-se que assim seria esquecido e superado. Adorno se opõe a tal premissa, para ele a conscientização sobre o evento é fundamental a fim de impedir que volte a acontecer, e a educação teria um papel primordial nesse processo. O holocausto provou ser “a barbárie contra a qual se dirige toda a educação” (ADORNO, p.01), logo, a educação, desde então, tem o compromisso de conscientizar as futuras gerações para que tal monstruosidade nunca mais

⁷² Em 18 de abril de 1965, foi transmitida pela rádio de Hessen, na Alemanha, a palestra de Adorno *Educação após Auschwitz*. Em 1967, foi publicada na *Zum Bildungsbegriff der Gegenwart*, em Frankfurt. <https://www2.unesp.br/porta1#!/noticia/29873/artigo-educacao-apos-auschwitz/>. Acesso em 13 de ago de 2023.

ocorra. Nesse sentido, colocar Auschwitz em primeiro lugar foi em razão de evidenciar a frieza com que o regime nazista realizava a Solução Final, com a única finalidade de exterminar milhões de pessoas. Refletindo sobre as palavras de Adorno, penso que se não é a primeira exigência, seguramente, o ensino do holocausto tem se mostrado tarefa urgente, considerando o ressurgimento da extrema direita e de ideias supremacistas brancas reificadas por discursos de ódio que seguem se disseminando, perseguindo e vitimando minorias.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação após Auschwitz**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5090779/mod_resource/content/1/Adorno-Educacao-apos-Auschwitz.pdf. Acesso em: 14 de ago. 2023.
- ADORNO, Theodor W. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. São Paulo: Editora Unesp. 2019.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento. 2018.
- As Leis de Nuremberg**. Enciclopédia do Holocausto, Washington, DC. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/nuremberg-laws> . Acesso em 05 de jun. de 2023.
- ARENDDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras. 2012.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortez. 2011.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 2. ed. Brasília: UNB. 1986.
- Bolsonaro: “quilombola não serve nem para procriar”**. Congresso em Foco, Brasília, 5 de abril de 2017. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/projeto-bula/reportagem/bolsonaro-quilombola-nao-serve-nem-para-procriar/> . Acesso em: 30 de nov. de 2023.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade & cidadania**. 9º ano. 3. ed. São Paulo: FTD. 2015.
- BRANDALISE, Carla. Conceito de fascismo. *In: disciplina de Historiografia e Ensino de História* (mconf). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2020.
- BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. 2 ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.
- CAMPOS, Maria de Fátima Hanaque; LOMBOGLIA, Ruth. HQ: uma manifestação de arte. *In: Histórias em quadrinhos: leitura crítica*. LUYTEN, Sonia (org.). São Paulo: Edições Paulinas, 1984, p. 10-17.
- CARDOSO, Eduardo Wright. Em busca da mentira: historiadores contra a falsificação do Holocausto. *In: Revista Brasileira de História*, vol. 41, nº 87, p. 89-110. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/jfhBKvXWXgHnLqZZPtynkLf/?lang=pt>. Acesso em: 09 de set. de 2023.

Catraca Livre. O que é fascismo e por que temos falado tanto dele? YouTube, 18 de outubro de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4SH7J13hyak&t=2s>. Acesso em: 07 de jul. 2023.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora. 1978.

CEZAR, Temístocles Américo Correa. Tempo presente e usos do passado. *In: Tempo presente & usos do passado.* VARELLA, Flávia Florentino (org.)...[et. al.]. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 30-47.

Classificação Estatística Internacional de Doenças e problemas relacionados com a saúde. *In:* WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2023.

Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Classifica%C3%A7%C3%A3o_Estat%C3%ADstica_Internacional_de_Doen%C3%A7as_e_Problemas_Relacionados_com_a_Sa%C3%BAde&oldid=65156238. Acesso em: 25 jul. 2023.

CODESPOTI, Sérgio. **Fredric Wertham manipulou dados do livro *Sedução dos Inocentes*.** Universo HQ. 2013. Disponível em: <https://universohq.com/noticias/fredric-wertham-manipulou-dados-do-livro-seducao-do-inocente/> . Acesso em: 11 de abr. 2023.

Conferências UFRGS propõe reflexão sobre holocausto. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 11 de junho de 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/conferencias-ufrgs-propoe-reflexao-sobre-o-holocausto>

Cor ou Raça. IBGE Educa, Rio de Janeiro, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua 2012/ 2021. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html> . Acesso em: 04 jan. 2023.

EMEF Carlos Drummond de Andrade. PPP – Projeto Político Pedagógico. Canoas - RS, 2020. 93 páginas.

EMEFs recebem alunos dos anos finais para aulas no modelo híbrido (presencial e remoto). Prefeitura Municipal de Canoas, Canoas, 21 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/emefs-recebem-alunos-dos-anos-finais-para-aulas-no-modelo-hibrido-presencial-e-remoto/>. Acesso em: 21 de jul de 2023.

‘Escola sem Partido’ transformou perseguição a trabalhadores/as em educação em parte do cotidiano escolar. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Brasília, 08 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75730-escola-sem-partido-transformou-perseguiacao-a-trabalhadores-as-em-educacao-em-parte-do-cotidiano-escolar>. Acesso em: 16 de jul. 2023.

FALAIZE, Benoit. O ensino de temas controversos na história francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? *In: Revista Tempo e Argumento*, vol. 6, nº 11, p. 224-253. 2014. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/tempo/issue/view/306>

FELDMAN, Ilana. Imagens apesar de tudo: problemas e polêmicas em torno da representação, de “Shoah” a “Filhos de Saul”. *In: ARS*, vol. 14, n° 18, p. 135-153. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ars/article/view/124999>

FERNANDES, Florestan. **Apontamentos sobre a “Teoria do Autoritarismo”**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História: Diversificação de Abordagens. *In: Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 9, n. 19, p. 197-208, set. 1989/ fev. 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 59. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra. 2019.

FURLAN, Cleide. HQ e os “syndicates”norte-americanos. *In: Histórias em quadrinhos: leitura crítica*. LUYTEN, Sonia (org.). São Paulo: Edições Paulinas, 1984, p. 28-35.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *In: Revista História Hoje*, vol. 7, n° 13, p. 139-159. 2018. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/430>

GRINBERG, Keila. O mundo não é dos espertos: história pública, passados sensíveis. *In: História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*. Vol. 12, n° 31, p. 145-176. 2019. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1491>.

Gruner, Clóvis. Vídeo *Maus: memória traumática, narrativa histórica e ferramenta educativa*. YouTube, 18 de fevereiro de 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=icHPC_WTY5M

Guajuviras complete 34 anos de fundação. Prefeitura Municipal de Canoas, Canoas, 17 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/guajuviras-completa-34-anos-de-fundacao/>. Acesso em: 15 de jan. 2023.

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

HOBBSAWN, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

Holocausto: 75 anos depois de seu fim. Icles Rodrigues. Entrevistado: Michel Gherman. Florianópolis: História FM, 27 jan. 2020. *Podcast*. Disponível em: <https://www.deezer.com/search/historia%20fm%20holocausto/episode>. Acesso em: 05 jan. 2023.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2017.

HUYSSSEN, Andreas. Of mice and mimesis: reading spiegelman with Adorno. *In: New German Critique*. N° 81, p. 65-82. 2000. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/488546>. Acesso em: 06 de jun de 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Escolar de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/canoas/pesquisa/13/0?tipo=grafico&indicador=5908>
Acesso em: 21 de jul. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Nota técnica: índice de desenvolvimento da educação básica-Ideb. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 15 de jan. 2023.

Integralismo: das origens ao neofascismo do século XXI. Icles Rodrigues. Entrevistado: Odilon Caldeira Neto. Florianópolis: História FM, 13 jan. 2020. *Podcast*. Disponível em: <https://www.deezer.com/search/historia%20fm%20integralismo/episode>. Acesso em: 05 jan. 2023.

JUDT, Tony. **Quando os fatos mudam:** ensaios 1995-2010. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2016.

LA CAPRA, Dominick. “Fue la noche después de Navidad”. *In: História y Memoria después de Auschwitz*. Buenos Aires: Prometeo Libros. 2009.

LACHTERMACHER, Stela; MIGUEL, Edison. HQ no Brasil: sua história e luta pelo mercado. *In: Histórias em quadrinhos: leitura crítica*. LUYTEN, Sonia (org.). São Paulo: Edições Paulinas, 1984, p. 44-52.

LEAL, Bruno. **Nova Historiografia do Holocausto.** Café História. 2020. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/https-www-cafehistoria-com-br-nova-historiografia-do-holocausto/>. Acesso em: 05 de set. de 2023.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. Histórias em quadrinhos e ensino de história. *In: Revista História Hoje*. Vol. 06. nº 11, p. 147-171. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317055699_Historia_em_quadrinhos_e_ensino_de_Historia. Acesso em: 03 de fev. 2023.

LINZ, Juan. **Totalitarian and authoritarian regimes.** Boulder: Lynne Rienner Publishers. 2000.

Lobbão. O resgate do soldado Ryan. YouTube, 07 de março de 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=z-41_kycR-A. Acesso em: 01 de ago. de 2023.

Lula sanciona lei que equipara injúria racial ao crime de racismo. CNN Brasil, Brasília, 11 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/lula-sanciona-lei-que-equipara-injuria-racial-ao-crime-de-racismo/>. Acesso em: 18 de jan. 2023.

MEME. *In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2023.* Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/meme>. Acesso em: 28 dez. 2022.

MENESES, Sônia. Os vendedores de verdades: o dizer verdadeiro e a sedução negacionista na cena pública como problema para o jornalismo e a história (2010-2020). *In: Revista Brasileira de História*. Vol. 41. n° 87, p. 61-87. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/868cZ9QBynvNmBW97MnNmfz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 de set. de 2023.

MESQUITA, Ilka Miglio de. **Memórias/Identities em relação ao Ensino e formação de professores de História: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais**. 2008. 296 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MIRANDA, Sonia Regina. A Pesquisa em ensino de história no Brasil: potência e vicissitudes de uma comunidade disciplinar. *In: Cartografias da pesquisa em ensino de história*. RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria (organizadoras). 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 85-112.

MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia. O Ensino de História no Brasil e seus pesquisadores: breves notas sobre uma herança de tensões e proposições. *In: Revista Escritas do Tempo*. Vol. 2, n° 5, p. 92-116. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1335>.

MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa; PENNA. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. *In: Educação & Realidade*. Vol. 36. n°1, p. 191-211. 2011. Disponível em: https://www.ufrgs.br/edu_realidade . Acesso em: 11 fev. 2023.

MUSEU DO HOLOCAUSTO. **O que foi a Shoá (Holocausto)?** Curitiba, 11 de fev de 2022. Instagram: @museudoholocausto. Disponível: https://www.instagram.com/p/CZ2fF9Ch0_f/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRIODBiNWFIZA==

NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico do século XXI. *In: Novos combates pela história: desafios – ensino*. PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. São Paulo: Contexto. 2021, p. 85-110.

NEMI, Ana Lúcia Lana. **Geração Alpha**. 9º ano. 2. Ed. São Paulo: Edições SM. 2018

NETO, Elydio dos Santos; SILVA, Marta Regina Paulo da. Os gibis estão na escola, e agora? *In: História em quadrinhos e práticas educativas*. Vol 2. NETO, Elydio dos Santos; SILVA, Marta Regina Paulo da (org.). São Paulo: Criativo, 2015, p. 10-13.

NICOLAZZI, Fernando. **Negacionismo e usos afetivos do passado no Brasil Contemporâneo**. Politika. 2023. Disponível em: <https://www.politika.io/fr/article/negacionismo-e-usos-afetivos-do-passado-no-brasil-contemporaneo>. Acesso em: 09 de set, de 2023.

Observatório de Segurança Pública de Canoas divulga indicadores criminais do primeiro trimestre de 2023. Prefeitura Municipal de Canoas, Canoas, 18 de abril de 2023. Disponível: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/observatorio-de-seguranca-publica-de-canoas-divulga-indicadores-criminais-do-primeiro-trimestre-de-2023/>. Acesso em: 16 de jun. 2023.

O que é fascismo? História, definição e sobrevivência no presente. Icles Rodrigues. Entrevistado: Odilon Caldeira Neto. Florianópolis: História FM, 13 jan. 2020. *Podcast*. Disponível em: <https://www.deezer.com/search/historia%20fm%20fascismo/episode> Acesso em: 13 jan. 2023.

Oslo Martucci. Shoah 1985 Part 1 Doc Depoimentos by Claude Lanzmann-Legendado. YouTube, 24 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k71aoaOBX20&t=165s>

Oslo Martucci. Shoah 1985 Part 1 Doc Depoimentos by Claude Lanzmann-Legendado. YouTube, 24 de fevereiro de 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZPKH_wKiIcl&t=124s

PLÁ, Sebastián. La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *In: Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, nº84, p. 161-184, set-dez 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319128360007> . Acesso em: 11 de fev. 2023.

Profe Isadora (História e Geo). Vídeo HQ *Maus*. YouTube, 2 de agosto de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0ABsVkg2hWA>.

Quadrinhos como objeto de estudo. Sidney Gusman. Entrevistados: Sonia Luyten e Rodrigo Scama. 00:13:00. São Paulo: Confins do Universo, 30 set. 2020. *Podcast*. Disponível em: <https://deezer.page.link/wZKWqw4N4Aas2Tsn7>. Acesso em: 10 fev. 2023.

RODRIGUES, Mara Cristina Matos; SCHMIDT, Benito Bisso. O professor universitário de história é um professor? Reflexões sobre a docência de teoria e metodologia da história e historiografia no ensino superior. *In: História Unisinos*, vol 21, nº 2, p. 169-178. 2017. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/htu.2017.212.02>

SADDI, R. ENTREVISTA COM O PROF. DR. Luís Fernando Cerri (UEPG). *In: RTH*, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 369–391, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/33456>. Acesso em: 05 fev. 2023.

SANTOS, Roberto Elísio dos; NETO, Elydio dos Santos. Narrativas gráficas como expressões do ser humano. *In: História em quadrinhos e práticas educativas*. Vol 2. NETO, Elydio dos Santos; SILVA, Marta Regina Paulo da (org.). São Paulo: Criativo, 2015, p. 16-25.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *In: Intelligere, Revista de História Intelectual*, vol. 3, nº2, p. 60-76. 2017. Disponível em: <http://revistas.usp.br/revistaintelligere>>. Acesso em 01 de fev. 2023.

SCHURSTER, Karl; ARAÚJO, Rafael Pinheiro de. O ensino de história dos traumas sociais coletivos e dos temas socialmente vivos: trajetórias de um campo disciplinar. *In: Tempo e Argumento*, vol. 14, n° 36, p. 2-23. 2022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180314362022e0108>

Secretário de cultura de Bolsonaro imita fala de nazista Goebbels e é demitido. El País, Brasília, 17 de junho de 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-01-17/secretario-da-cultura-de-bolsonaro-imita-discurso-de-nazista-goebbels-e-revolta-presidentes-da-camara-e-do-stf.html>. Acesso em: 28 jan. 2023.

Shoah. Instituto Moreira Salles, São Paulo, 7 de agosto de 2018. Disponível em: <https://ims.com.br/filme/shoah/>.

SILVA, Marcos A. da. A vida e o cemitério dos vivos. *In: Repensando a História.* SILVA, Marcos A. da. (org.). Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p.15-24.

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

SPIEGELMAN, Art. **Metamaus.** São Paulo: Quadrinhos na Cia. 2022.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na Educação:** da rejeição à prática. VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (org.). São Paulo: Contexto, 2020, p. 9-42.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. *In: Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.* RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. (org.). São Paulo: Editora Contexto, 2020, p. 07-64.

VILELA, Túlio. Os quadrinhos na aula de história. *In: Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.* RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. (org.). São Paulo: Editora Contexto, 2020, p. 105-129.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. 1ª Ed., 10ª reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PLANO DE AULA (2021)



EMEF Carlos Drummond de Andrade

Conj. Residencial Ildo Meneguetti, rua 6, nº 400, setor 5 * CEP 92440-584 * Guaçuviaras * Canoas/RS * Tel: 3468-2232

História – Profª Isadora – 9º ano – 2021

PLANO DE AULA

TEMA	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	DURAÇÃO	RECURSOS DIDÁTICOS	METODOLOGIA	AValiaÇÃO	REFERÊNCIAS
Autoritarismo e Holocausto a partir da história em quadrinhos <i>Maus</i> .	Construir e debater o conceito de autoritarismo. Avaliar o conhecimento dos estudantes a respeito da cultura judaica. Comparar o conhecimento dos estudantes a respeito do autoritarismo antes e após o estudo do nazifascismo. Compreender <i>Maus</i> como uma fonte histórica a ser problematizada em aula. Avaliar em que medida a HQ sensibilizou os estudantes a respeito do Holocausto.	Primeira Guerra Mundial; Crise de 1929; Nazifascismo; Holocausto	PRESENCIAL 3 aulas de dois períodos (cada período contém 55 minutos). REMOTO 6 atividades (interpretação de texto e análise de linguagem gráfica) e 2 encontros no meet (aprox. 40 minutos). OBS.: as aulas presenciais e remotas devem ser, na medida do possível, a mesma. Ou seja, os mesmos textos e atividades, mas a exposição didática das aulas sofre alterações.	PRESENCIAL Quadro. Datashow (partes da HQ <i>Maus</i>). REMOTO Google Sala de Aula. Google Meet. Whatsapp. REMOTO (S/ ACESSO) Material impresso (textos e atividades retiradas na escola uma vez por semana)	PRESENCIAL Explosão de ideias (Sobre o conceito de autoritarismo). Aula expositiva-dialogada. Interpretação dos textos das atividades (questionário, pesquisa e análise da linguagem gráfica). REMOTO (VIRTUAL) Aula expositiva-dialogada (virtual). Interpretação dos textos das atividades (questionário, pesquisa e análise da linguagem gráfica). REMOTO (S/ ACESSO) Material impresso	Participação em aula; (PRESENCIAL, REMOTO VIRTUAL (meet)) . Realização das atividades (PRESENCIAL, REMOTO VIRTUAL e REMOTO S/ ACESSO) . Realização da avaliação referente ao <i>Maus</i> (questionário, análise da linguagem gráfica e elaboração de desenho (opcional)) (PRESENCIAL, REMOTO VIRTUAL e REMOTO S/ ACESSO) .	BLOCH, Marc. A Apologia da História, ou, o ofício do historiador . Rio de Janeiro: Zahar, 2001. BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de Política . 2. ed. Brasília: UNB, FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História: Diversificação de Abordagens . São Paulo, v. 9, n. 19, p. 197-208, set. 1989/ fev. 1990. SPIEGELMAN, Art. <i>Maus: a história de um sobrevivente</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

APÊNDICE B – TEXTO E ATIVIDADE 1 – O QUE SIGNIFICA FASCISMO?

O QUE SIGNIFICA FASCISMO?

Isadora Klein Wenzel

Não pretendo em um breve texto abordar profundamente sobre o que é o fascismo, pois apesar de parecer algo simples que se resume em algumas características, é um tipo de governo bem mais complexo.

Em linhas gerais, o **fascismo se caracteriza** por ser uma **forma de governo extremamente autoritário, ultranacionalista, militarizado, anticomunista, antidemocrático, antiliberal, que defende a união nacional acima das individualidades e a centralização de poder nas mãos do líder, por isso também são definidos como governos totalitários**. O poder legislativo (vereadores, deputados e senadores) é enfraquecido, os partidos deixam de existir, permanecendo apenas o partido do líder/ditador. Os meios de comunicação também são controlados pelo governo e por meio dele tanto oprimem, quanto são utilizados pelo governo para divulgar sua propaganda, seus feitos e assim se fortalecer.

Esse pensamento político iniciou na Itália, em 1922, sob a liderança de Benito Mussolini que era membro e fundador do partido fascista. Depois, em 1933, foi adotado na Alemanha pelo partido nazista que era dirigido por Adolf Hitler. O período em que esses partidos surgem foi durante as duas guerras mundiais, também conhecido como período “entre guerras”. Ambos governos perseguiram minorias (judeus, comunistas, negros, homossexuais, ciganos, entre outros), prendendo, torturando e eliminando aqueles que se opusessem.

Em outros países, também nessa época, surgiram governos que se inspiravam em práticas semelhantes, como o governo de Franco, na Espanha (1933-1975) e de Salazar (1939-1974), em Portugal. Mais recentemente, líderes que simpatizam com ideias fascistas, chegaram ao poder, o que tem provocado muitas disputas entre aqueles/aquelas que defendem esse tipo de governo e aqueles/aquelas que se opõem e são favoráveis à democracia.

ATIVIDADE:

(copiar a pergunta e prestar ATENÇÃO às RESPOSTAS que devem ser consultadas no TEXTO)

- 1) **Conforme o texto**, quais são as principais características do fascismo?
- 2) Qual a sua opinião sobre esse tipo de governo?
- 3) Há algum país ou alguns países onde você identifica, atualmente, governos com esse perfil? (para essa resposta aconselho que **pesquise na internet** e coloque o **site** em que **consultou**)
- 4) Para você, como seria o governo ideal?
- 5) A História é a ciência que muitos acreditam estudar somente o passado, e pensam que essa é sua única função. Mas, conforme podemos perceber, é comum buscarmos o passado para tentar compreender situações do nosso tempo, ou seja, do tempo que estamos vivenciando. A partir dessas afirmações sobre a História e o tempo, responda: como você percebe o tempo na história, como algo que sempre evolui, ou nem sempre? Explique a sua resposta.

APÊNDICE C – TEXTO E ATIVIDADE 2 – O FASCISMO ITALIANO

O FASCISMO ITALIANO

Isadora Klein Wenzel

Nos textos anteriores ficamos compreendendo as condições em que os **governos totalitários** surgiram. O fim da Primeira Guerra teve como consequência crise econômica, territórios devastados, desemprego, milhares de órfãos e milhões de mutilados e mortos (em torno de 17 milhões de mortos). Além disso, haviam os traumas psicológicos em consequência da guerra. Em meio a isso, a Bolsa de Valores de NY faliu, em 1929, o que veio a agravar ainda mais as condições de alguns países europeus que estavam dependentes dos empréstimos dos Estados Unidos.

Por volta de **1919** se organizou na **Itália**, um partido que reivindicava tirar o país da condição miserável em que se encontrava. Seu líder chamava-se Benito Mussolini e desde o início organizou aliados para servirem como um **exército paramilitar**, ameaçando e eliminando aqueles que se colocassem em seu caminho. A Itália era governada por um sistema monárquico instável, não foi difícil para que Mussolini chegasse ao poder. Em 1922, convocou milhares de pessoas para caminhar em direção à Roma e pressionar o rei Vitor Emanuel III, alcançando, assim, o cargo político de chanceler (primeiro ministro). A **Marcha sobre Roma** marcou o início do regime fascista na Itália.

O termo **fascismo** foi inspirado na palavra italiana **fascio**, que em português significa **feixe**. O fascio era um machado revestido por varas de madeira que era utilizado na Roma Antiga por quem tinha poder (**fasce** em latim, como era chamada na época do Império Romano), também representava uma ideia de união, pois unia as varas de madeira num objeto só, tornando-o mais resistente. Mussolini resgatou essa palavra para trazer à memória coletiva da população italiana a época em que a Itália havia sido um poderoso império, e também, para incentivar a união que o povo italiano deveria ter para tornar a Itália mais forte, pois todos deveriam seguir a mesma causa e um único líder, nesse caso, Mussolini, que também era chamada de **Il Duce**.

No poder ele conseguiu, inicialmente, fazer com que a economia italiana progredisse, mas governava de forma extremamente autoritária, eliminando qualquer opositor. Acabou inspirando outro ditador que prestava atenção em suas ações, Adolf Hitler. Os países europeus vencedores da guerra, Inglaterra e França, ignoravam a intenção imperialista de Mussolini, até que estourou a Segunda Guerra Mundial. Durante a guerra os italianos cometeram vários erros estratégicos e táticos, perderam territórios e milhões de vidas. O ditador italiano acudado tentou fugir, mas foi morto em 1943.

ATIVIDADE:

(copiar a pergunta e prestar ATENÇÃO às RESPOSTAS que devem ser consultadas no TEXTO)

- 1) O que é um exército paramilitar? Qual a intenção de Mussolini ao formá-lo?
- 2) O que representou a Marcha sobre Roma?
- 3) Qual a origem da palavra fascismo e por que ela serviu para definir os regimes totalitários após a Primeira Guerra?
- 4) Explique o que era a “intenção imperialista de Mussolini”.

APÊNDICE D – TEXTO E ATIVIDADE 3 – NAZISMO: O FASCISMO ALEMÃO

NAZISMO: O FASCISMO ALEMÃO

Isadora Klein Wenzel

O fascismo é uma forma de governo que surgiu na Itália em 1922, mas governos de outros países também adotaram tais características. Os governos fascistas são autoritários, contrários à democracia, ao liberalismo econômico e perseguem seus opositores, pois não toleram que ideias contrárias sejam manifestadas e ameacem o governo.

Durante o período entre guerras, a Alemanha, influenciada pelo fascismo italiano, fundou o partido nazista que tinha como líder o austríaco Adolf Hitler. Tanto ele, quanto Mussolini, serviram na Primeira Guerra e alimentaram um sentimento de vingança após o final desta. No caso da Alemanha, a crise econômica (desemprego, inflação, falta de mão de obra) tinha origem tanto pela derrota na guerra, quanto pela crise da Bolsa de Nova York. O povo alemão também considerava seu governo – a República de Weimar – fraco. Essas questões eram enfatizadas por Hitler em seus discursos para convencer a população a seguir suas ideias.

Hitler chegou ao poder em 1933 sendo eleito chanceler (primeiro ministro), mas antes disso, havia tentado dar um golpe de Estado e derrubar o governo, o que o levou a ficar preso por algum tempo. Após ser eleito em 1933, e com o partido dominando boa parte da política nacional, não demorou a reorganizar o exército e a indústria de armamentos. Uma das imposições colocadas à Alemanha pelo **Tratado de Versalhes** foi de limitar ao mínimo seu exército e a **produção bélica**, mas essa condição foi ignorada pelos nazistas e, também, pela **Liga das Nações** (organização criada em 1919 que deveria mediar os conflitos internacionais) que até aquele momento **subestimava** as intenções imperialistas de Hitler.

Podemos caracterizar o **regime fascista alemão**, além dos pontos já mencionados, a partir de **três princípios básicos**: a **ideia da superioridade da raça ariana**, segundo esta os alemães provinham de uma raça superior; a **necessidade de um espaço vital (Lebensraum)**, os alemães, precisavam conquistar territórios para formar seu império e o **antisemitismo**, a perseguição aos judeus, que era justificada pelo fato de terem contaminado a raça ariana e concentrar **o capital** alemão em suas mãos, haviam muitas empresas alemãs que eram administradas por judeus. Cabe ressaltar que muitos eram judeus nascidos na Alemanha, ou seja, judeus-alemães.

No poder, Adolf Hitler implantou uma das mais cruéis ditaduras da história da humanidade: perseguindo oponentes de todas as formas até eliminá-los. Mas, certamente a maior perversidade dos nazistas foi a construção dos campos de concentração para onde eram enviados os inimigos do regime, sobretudo, judeus. Nos campos havia desde o trabalho forçado (escravidão) ao extermínio por morte gaseificada (nas câmaras de gás), fuzilamento ou doenças (desnutrição, hipotermia, pneumonia, tifo, tuberculose, entre outras). Hitler assumiu a presidência se tornando o *Führer* (guia) em 1934, e não cumpriu nenhuma de suas promessas, mas congelou salários, não fez a reforma agrária prometida e deu liberdade de atuação no mercado às grandes empresas alemãs, que de sua parte, contribuíram com o regime.

ATIVIDADE:

(copiar a pergunta e prestar ATENÇÃO às RESPOSTAS que devem ser consultadas no TEXTO)

- 1) Quais foram os motivos que provocaram a crise econômica na Alemanha?
- 2) O que foi o Tratado de Versalhes?
- 3) Quais são as três características do fascismo alemão?
- 4) Por que os nazistas perseguiram os judeus?
- 5) Pesquise: além dos judeus, quais outros grupos os nazistas perseguiram.
- 6) Quais foram as medidas adotadas por Hitler depois que chegou à presidência?

APÊNDICE E – TEXTO E ATIVIDADE 4 – O HOLOCAUSTO A PARTIR DA LINGUAGEM GRÁFICA DOS QUADRINHOS

O HOLOCAUSTO A PARTIR DA LINGUAGEM GRÁFICA DOS QUADRINHOS

Isadora Klein Wenzel

A história em quadrinhos *Maus*, do quadrinista Art Spiegelman, narra a vivência de sua família de origem judaica durante o período em que o regime nazista vigorou na Europa.

O foco dessa história em quadrinhos (HQ) **biográfica** e **autobiográfica** é sobre a experiência de seus pais antes e após serem levados a Aushchwitz (o maior campo de concentração nazista). Diversos campos de concentração foram construídos pelo governo de Hitler na Alemanha e, principalmente, na Polônia, para que judeus e judias de qualquer faixa etária fossem enviados, ou para trabalhos forçados, ou para serem executados. Calcula-se que em torno de seis milhões de judeus europeus foram assassinados nesses campos. Tal evento trágico ficou conhecido na história como **Holocausto** ou **Shoah**, segundo a forma como os judeus costumam se referir.

Em *Maus*, as atrocidades cometidas pelos nazistas contra o povo judeu são narradas pelo pai do autor, sobrevivente de Auschwitz. Além disso, a HQ também chama a atenção pela forma como os personagens são representados: judeus como ratos, alemães como gatos, poloneses como porcos e americanos como cães. Esse tipo de **representação** é chamada de **antropomórfica**. Todo o conteúdo desta marcante obra nos leva a profundas reflexões sobre a que ponto a crueldade humana e a obstinação em sobreviver podem chegar.

ATIVIDADE:

(copiar a pergunta e prestar ATENÇÃO às RESPOSTAS que devem ser consultadas no TEXTO)

- 1) Você conhece algo sobre a cultura judaica? Se sim, relate o que você conhece.
- 2) Pesquise o significado da palavra **Holocausto** (lembre, pesquisar não é copiar a primeira definição que você encontrar na internet, mas consultar mais de um site e concluir com as suas palavras o que compreendeu. **Coloque a fonte do site que você pesquisou**).
- 3) O que significa **representação antropomórfica**?
- 4) A partir do seu ponto de vista, por que o autor quis representar os personagens como animais?
- 5) Você acredita que esse tipo de representação influencia na forma como esses grupos são vistos na HQ? Justifique a sua resposta.



APÊNDICE F – TEXTO E ATIVIDADE 5 – COMPREENDENDO O HOLOCAUSTO SEGUNDO A HQ MAUS

COMPREENDENDO O HOLOCAUSTO SEGUNDO A HQ MAUS

Isadora Klein Wenzel

Na atividade anterior, foi apresentada a história em quadrinhos (HQ) *Maus*, de Art Spiegelman, que narra a experiência de seu pai, Vladek Spiegelman, sobrevivente de Auschwitz (o maior campo de concentração nazista que ficava na Polônia). Nessa parte da HQ, Vladek relata, entre tantos momentos de sofrimento, como eram as condições de vida em Auschwitz.

Observe esse momento da narrativa e responda:



ATIVIDADE:

- 1) **De acordo com a narrativa**, o que era oferecido nas refeições aos prisioneiros judeus?
- 2) Quais estratégias Vladek utilizava para se alimentar um pouco melhor?
- 3) **Segundo as informações acima**, a alimentação poderia ser considerada uma forma de extermínio? Justifique a sua resposta.

APÊNDICE G – AVALIAÇÃO SOBRE A HQ MAUS

AVALIAÇÃO SOBRE A HQ MAUS

Responda as questões a partir da análise e reflexão que VOCÊ FEZ sobre a história em quadrinhos (HQ) *Maus*. Respostas COPIADAS da INTERNET serão DESCONSIDERADAS (**exceto a questão 4, pois necessita de pesquisa**).

- 1) A partir da leitura da HQ, o que mais chamou a sua atenção?
- 2) Quem são os personagens principais da obra? Escreva resumidamente a respeito deles.
- 3) Segundo o que você compreendeu do quadrinho, como era a relação de Artie e Vladek?
- 4) Pesquise a palavra **autoritarismo** e escreva o seu significado, depois procure na HQ e **descreva ou desenhe** alguma cena em que o autoritarismo está presente.
- 5) A história em quadrinhos auxiliou você a compreender o que foi o **Holocausto**? De que forma?
- 6) Na sua opinião, é possível considerar *Maus* como uma fonte histórica? Justifique a sua resposta.

ANEXOS

ANEXO A - ATIVIDADE 1: O QUE SIGNIFICA FASCISMO? (REMOTO - 2021)

— ♥ — ♥ —

A crise de 1929 foi um divisor de águas no âmbito do séc. XX, o protecionismo comercial recedeu e as ideias nacionalistas ganharam força degen-
dando um modelo econômico de economias capitalistas autárquicas (autossuficientes).

21/06/21

1) Conforme o texto, quais são as principais características do fascismo? Um governo extremamente autoritário, ultranacionalista, militarizado, anticomunista, antidemocrático, antiliberal, com governos totalitários.

2) Qual é a sua opinião sobre esse tipo de governo? Primeiro, pois o povo fica com uma participação menor nas decisões, e o país fica totalmente a "mercê" das decisões, geralmente, dos líderes do governo.

3) Há algum país ou alguns países onde você
 identifica, atualmente, governos com esse perfil?
 (para sua resposta aconselho que pesquise na
 internet e coloque a site com que consultou.)
 Alemanha, Alemanha, Áustria, Bulgária, Espanha, Líbano
 Holanda, Hungria, Japão, Costa Rica, Chile, Brasil.
 FONTE: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Lista_de_Movimentos_Fascistas

4) Para você, como seria o governo ideal?
 Democrático, onde o povo pudesse participar
 de algumas decisões e que siga um governo
 justo.

5) A História é a ciência que muitos credi-
 tam estudar somente o passado, e pensam que
 essa é sua única função. Mas, conforme podemos
 perceber, é comum buscarmos somente o passado
 para tentarmos compreender situações do nosso
 tempo, ou seja, do tempo que estamos vivenciando.
 A partir dessas afirmações sobre a história e o
 tempo, responda: Como você percebe o tempo na
 história, como algo que sempre evolui, ou
 sempre? Explique a sua resposta.

Acho que como algo que sempre ocorre de
algum jeito, por algo sempre vai mudar
na sociedade, seja os valores ou leis, e
algumas pessoas podem aprender e não repetir
e outras não.

Historia Fascismo?

D S T Q Q S S

Atividades:

1) Conforme o texto, quais são as principais características do fascismo?

R= As principais do fascismo é ser um governo extremamente autoritário, ultranacionalista, militarizado, anticomunista, antidemocrático, antiliberal, ou seja; o fascismo é um governo que controla o que você vê, faz, e o que você é, em poucas palavras tira seus direitos.

2) Qual sua opinião sobre esse tipo de governo?

R= É um governo que defende um só nacional acima das individualidades e a centralização de poder nas mãos de um, por isso também são definidos como governos totalitários.

3) Há algum país ou alguns países onde você identifica, atualmente, governos com esse perfil?

R= Um país que eu conheço e me dá a crescer é a Venezuela que tem características do fascismo, porque, lá o governo; recebe muita informação muito pequena como as notícias, e na verdade está acontecendo muito coisa como roubos, assassinatos para sobreviver e a economia muito ruim.

4) Para você, como seria o governo ideal?

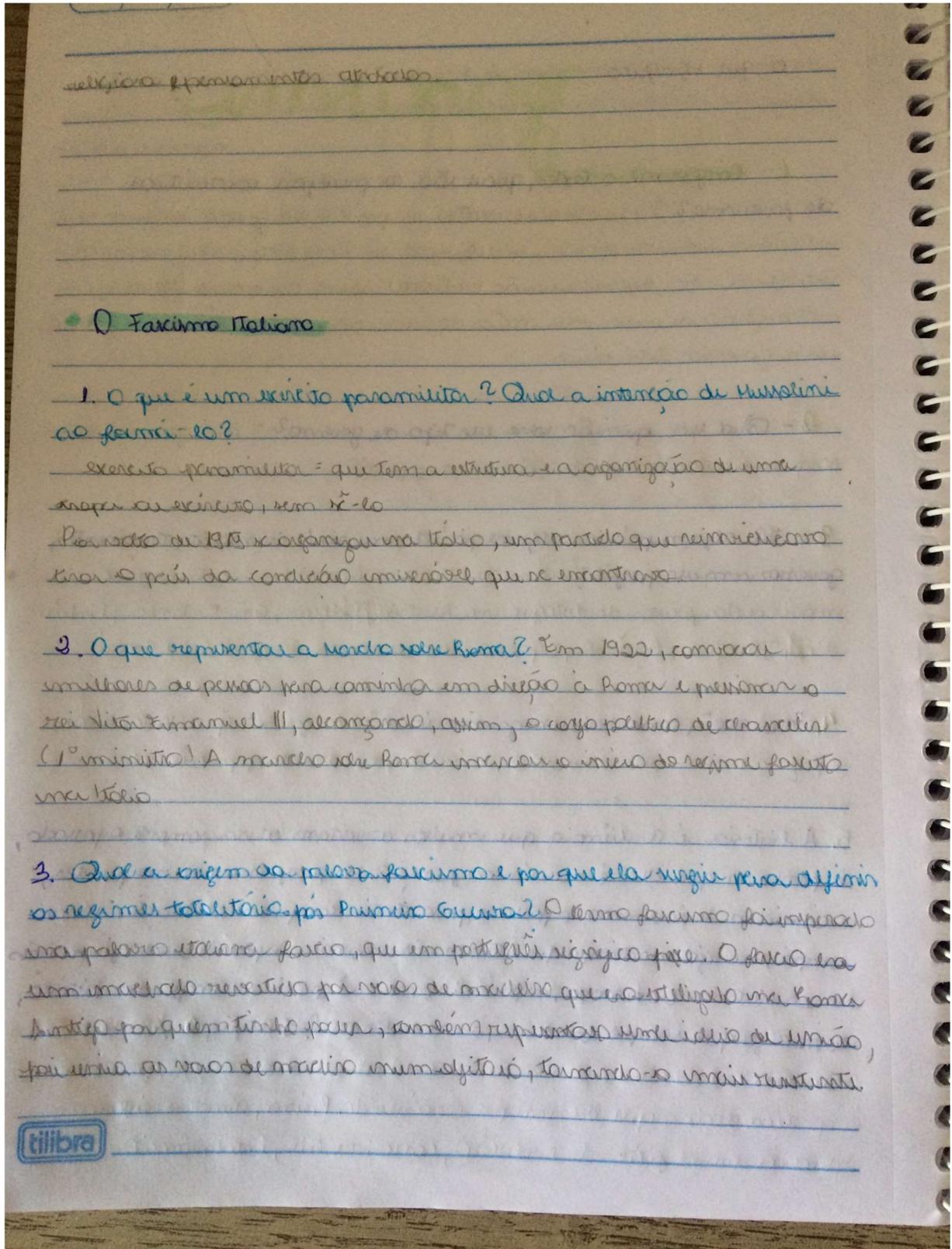
R= Um governo ideal para mim, é um governo limpo, justo e sem corrupção e organizado basicamente voltado para o seu povo, e as pessoas mais necessitadas e carentes.

D	S	T	Q	Q	S	S
---	---	---	---	---	---	---

5) Como você percebe o tempo na história, como algo que sempre evolui, ou nem sempre? Explique a sua resposta.

R= Sim, porque sempre evolui? Porque a história nos faz entender o nosso passado para compreender nosso presente e assim buscamos alternativas para o nosso futuro.

ANEXO B - ATIVIDADE 2: O FASCISMO ITALIANO (REMOTO - 2021)



4. Explique o que foi a "insurreição imperialista de Hummelini". Não pode conseguir imediatamente, após a conquista econômica nacional realizada, mas o governo se ferra estruturalmente autônomo, eliminando qualquer oposição

Historia

D S T Q Q S S

Atividades

1) O que é exército paramilitar? Qual intenção de Mussolini ao formá-lo?

R- É um exército que ameaça e procura pessoas que estejam no seu caminho liderado por um superior. Mussolini queria ser 1º ministro mas, para isso ele teve que convencer milhares de pessoas por protestos na Roma e assim prender o rei Victor Emanuel III, marcando do regime fascista na Itália.

2) O que representou a Marcha sobre Roma?

R- Pressão no Rei Victor Emanuel III, assim, o Mussolini virou ministro e assim marcar o início do regime fascista na Itália.

3) Qual origem da palavra fascismo e por que ela serviu para definir os regimes totalitários pós Primeira Guerra?

R- O termo fascismo foi inspirado na palavra italiana, que em português significa feixe. O feixe era um machado reunido por varas de madeira que era utilizado na Roma Antiga por quem tenha poder, também representava uma ideia de união pois unia as varas de madeira num objeto, tornando-o mais resistente.

4) Explique o que era a "intenção imperialista de Mussolini".

R- A intenção era criar um Estado Italiano com regiões não-italianas que seriam assimiladas e a colonização Italiana seria promovida. A responsabilidade britânica teria permitido ao Reino da Itália uma oportunidade de reconquistar a posição dominante no mar Mediterrâneo perdida desde a queda do Império Romano.

ANEXO C – AVALIAÇÃO SOBRE A HQ MAUS (REMOTO – 2021)

D S T Q Q S S

AVALIAÇÃO sobre A HQ MAUS (Ativ. 1)

Responda as questões a partir da análise e reflexão que você fez sobre a história em quadrinhos (HQ) Maus.

1. A partir da leitura da HQ, o que mais chamou a sua atenção? ✓
 que na HQ o autor trata os personagens como vários animais, os judeus como ratos, os nazistas como gatos, os americanos como cães e os poloneses como porcos. E também que é a história de um sobrevivente do nazismo.

2. Quem são os personagens principais da obra? escreva resumidamente a respeito deles

O **ART** era um garoto que escrevia todas as histórias do seu pai, pois ele queria ter um livro com todas as verdades que aconteceram na época do nazismo.

VLADEK Foi um judeu polonês que sobreviveu ao nazismo e contou histórias para o seu filho escrever mesmo ele achando que não teria importância.

ANJA Foi a mãe do Art, se suicidou e depois VLADEK se casou com MALA.

MALA: Mala foi a segunda esposa de VLADEK

3. Segundo o que você compreendeu no quadrinho, como era a relação de Art e Vladet? ✓
 A era boa, o Art pedia história e o pai contava.

D S T Q Q S S

- ④ Pesquise a palavra **AUTORITARISMO** e escreva o seu significado, depois busque na W e descreva ou desenha alguma cena em que o autoritarismo está presente; **AUTORITARISMO**: característica ou particularidade do que é autoritário; atributo da pessoa que é autoritária. Modo excessivamente autoritário



de se comportar ou de agir.

- ⑤ A história em quadrinhos auxiliou você a compreender o que foi o Holocausto? de que forma?

Sim, em forma de um desenho, digamos assim porque os judeus que foram os que mais sofreram no livro eram ratos, e assim daí todos em forma de animal.

- ⑥ Na sua opinião, é possível considerar MVS como uma fonte histórica? Justifique sua resposta.

Sim, pois o livro conta como foi esse evento histórico, tem um mapa de lembrança para que não aconteça mais.

1) A partir da leitura da HQ que mais te chamou a atenção? na parte em que ele é levado para o campo de concentração

2) quem são os personagens principais da obra? Escreva resumidamente a resumo deles.

Personagens principais: Art, Vladek, Mala, Anja, Françoise

Art: é um cartunista

Vladek: é um judeu polonês que sobreviveu ao Holocausto

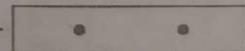
Mala: é a segunda esposa de Vladek

Anja: é a mãe de Art que depois de um tempo cometeu suicídio

Françoise: é a esposa de Art

3) segundo o que você compreendeu do quadrinho, como era a relação de Art com Vladek? é uma relação bem peculiar

S S O O S T O S S

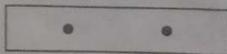


4) Pesquise a palavra autoritarismo e escreva o seu significado, de pois procure na HA e descreva ou desenhe alguma cena em que o autoritarismo esta presente.

Autoritarismo: Autoritarismo é uma forma de governo que é caracterizado por obediência absoluta ou cega a autoridade, oposição a liberdade individual e expectativa de obediência inquestionável da população.

vemos isso quando ele é convocado para ir para guerra

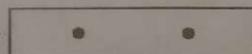
5) A história em quadrinhos Auxílio, você a compreendeu o que foi o Holocausto? de que forma? Com uma forma simples mas prática conseguiu prender minha atenção de um jeito muito bom



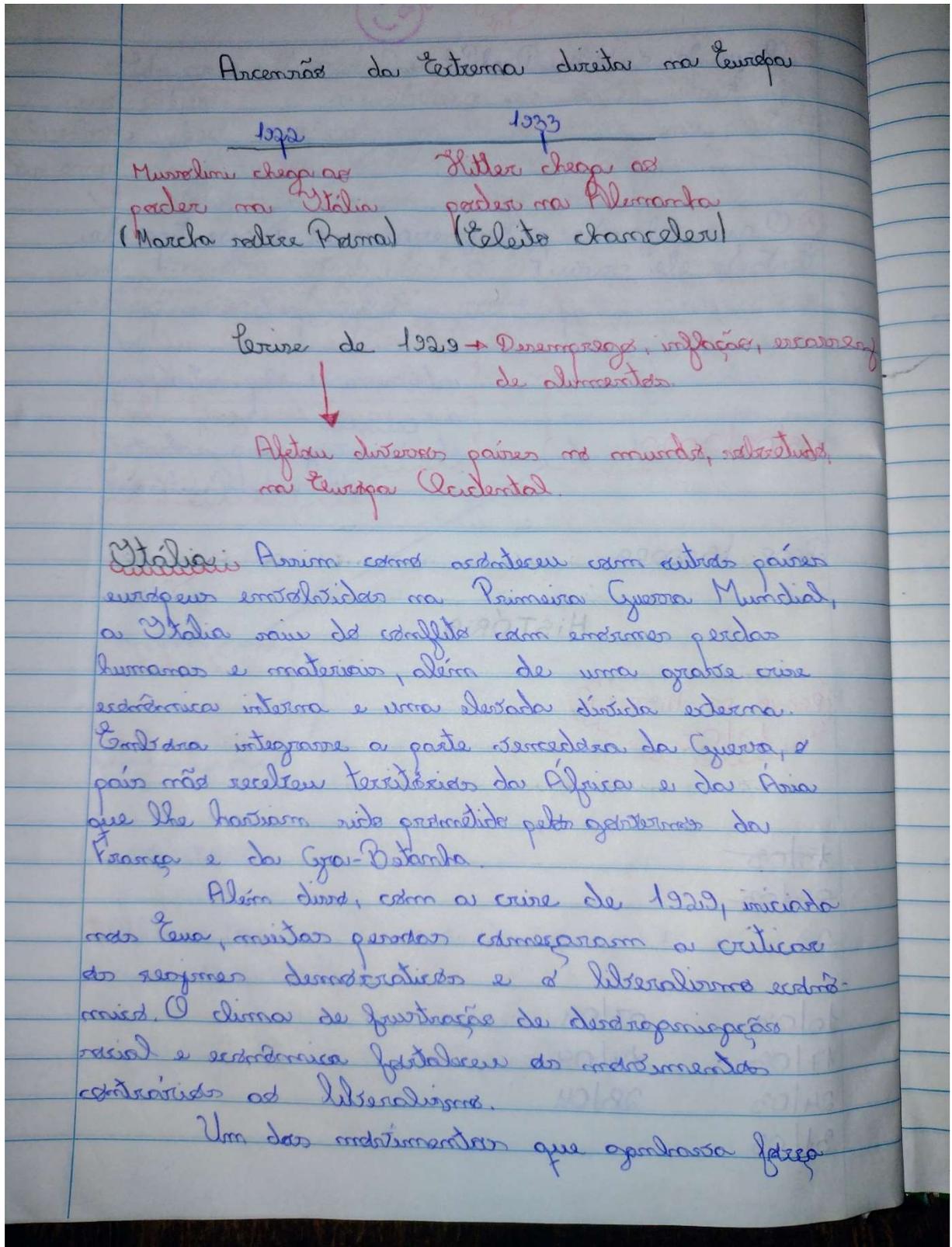
S S O O I S O

Q) Na sua opinião, é possível considerar
maus como uma fonte histórica? Justifique
a sua resposta. Sim eles conseguiriam
mostrar bem como foi o
Holocausto ~~em~~ eles conseguiriam
pegar um ponto de vista de uma
pessoa que realmente passou por isso
então sim sim esse Hq é uma
fonte histórica

S S D D I S D



ANEXO D – AULA 1: CÓPIA RESUMIDA DO TEXTO ‘O FASCISMO ITALIANO’ (LIVRO DIDÁTICO), LEITURA E QUESTÕES DO TEXTO ‘O QUE SIGNIFICA FASCISMO?’ (PROF^a ISADORA) (PRESENCIAL – 2022)



era o nacionalismo, que se inspirava na vitória dos trabalhadores e na Revolução Russa. Outra tendência política era o fascismo. Os fascistas eram conservadores e ultranacionalistas. Opositores ao socialismo e a qualquer outra ideologia de esquerda, defendiam a centralização das poderes políticos como o único modo de superar a crise econômica.

20.04.22
Que maravilha!

1- Quais são as principais características do fascismo?
Tem linhas gerais, o fascismo se caracteriza por ser um governo extremamente autoritário, ultranacionalista, militarizado, anticomunista, antidemocrático, antiliberal que defende a união nacional acima das individualidades e a centralização de poder nas mãos de líder, por isso também são conhecidos como governos totalitários.

2- Qual a sua opinião sobre esse tipo de governo?
Se perceber um governo antidemocrático, já acho errado, pois cada um tem direito de ter a sua opinião sobre este assunto.

12/05/22

HISTÓRIA ISADORA

FASCISMO

- ↳ ultranacionalista
- ↳ militarização
- ↳ antidemocrático
- ↳ totalitário

LIVRO PAG. 82 e 83

LIVRO AZUL

PAG. 106 e 107

10/05/22

3) Há algum país ou alguns países onde você identifica, atualmente, gestões com esse perfil? Itália, Bélgica, África do sul e Brasil.

4) Para você, como seria o governo ideal? Um governo que fosse simples, democrático, sem corrupção e que fosse mais na saúde e educação.

5) A história é a ciência que muitos acreditam estudar somente o passado e pensar que isso é sua única função. Mas, conforme podemos perceber, é comum buscarmos o passado para tentar compreender situações do nosso tempo, ou seja, do tempo que estamos vivendo. A partir dessas afirmações sobre a história e o tempo, responda: como você percebe o tempo na história, como algo que sempre evolui, ou nem sempre? Explique sua resposta. Acho que do passado para cá, tivemos muitas evoluções,

mas também tem muitos casos que ficaram
como eram no passado, ou até que é
preciso estudar as mudanças que foram mais
eficientes e que usamos até hoje, para
entender mais ainda como essas características

O FASCISMO NA ITÁLIA

Assim como aconteceu com outros países europeus envolvidos na Primeira Guerra Mundial, a Itália saiu do conflito com enormes perdas humanas e materiais, além de uma grave crise econômica interna e uma elevada dívida externa.



SOT12011/Alamy/ForaView

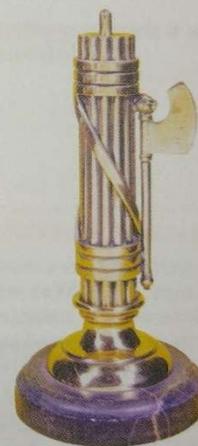
↪ Distribuição de sopa para crianças pobres em Palermo, em 1918. A crise econômica provocada pela Primeira Guerra Mundial se estendeu por toda a década de 1920, na Itália, e se agravou com a Grande Depressão.

Embora a Itália integrasse a parte vencedora da guerra, o país não recebeu os territórios da África e da Ásia que lhe haviam sido prometidos pelos governos da França e da Grã-Bretanha. Os tratados de paz, assinados no final do conflito, concediam à Itália apenas uma pequena parte dos territórios reivindicados.

Esse conjunto de fatores desagradou grande parte dos italianos, que considerou os ganhos do pós-guerra desproporcionais aos esforços despendidos durante o conflito. Insatisfeita, a população começou a se organizar em partidos de oposição ao governo do liberal Antonio Salandra. Esses partidos se caracterizavam principalmente por forte sentimento nacionalista.

Além disso, com a crise de 1929, iniciada nos Estados Unidos, muitas pessoas começaram a questionar os regimes democráticos e o liberalismo econômico. O clima de frustração e de desorganização social e econômica fortaleceu os movimentos contrários ao liberalismo.

Um dos movimentos que ganhavam força era o **socialismo**, que se inspirava na vitória dos trabalhadores na Revolução Russa. Outra tendência política era o **fascismo**. Os fascistas eram conservadores e ultranacionalistas. Contrários ao socialismo e a qualquer outra ideologia de esquerda, defendiam a centralização dos poderes políticos como o único modo de superar a crise econômica.



Bridgeman Images/
Easypix Brasil

↑ Símbolo do fascismo em ornamento da década de 1930. A palavra *fascismo* tem origem no termo *fascio*, que, em italiano, significa "feixe". O fascismo se apropriou do símbolo de poder dos magistrados da Roma Antiga, o feixe de varas, que representava a união do povo em torno do Estado. Mussolini defendia a força pela união com este lema: "É fácil quebrar uma vara, mas quase impossível quebrar um feixe de varas".

ANEXO E - AULA 2: ANÁLISE DE IMAGENS DE MUSSOLINI E DA MARCHA
SOBRE ROMA E TEXTO DO GOVERNO DE MUSSOLINI (LIVRO DIDÁTICO)
(PRESENCIAL - 2022)

① Governo de Mussolini 12/05/22

No poder, Mussolini enfrentava conflitos com seus adversários, mas, às escondidas, incentivava o Jale-tudo. Em 1928, para exemplar, os fascistas usaram a violência e a fraude para vencer as eleições. Mas o rei da Itália continuou dando seu apoio a Mussolini, que fortalecido, implantou uma brutal ditadura: suprimiu todos os partidos de oposição, comunistas e o partido Nacional Fascista; fechou jornais; mandou prender centenas de jornalistas; criou uma polícia secreta, a OVRA, que perseguia, prendia e assassinava os adversários.

Mas Mussolini não usou apenas a força, recorreu também à aliança com a igreja católica e à propaganda de massas para conservar-se no poder. Em 1929, Mussolini assinou um acordo com o Papa Pio XI, o Tratado de Latrão, pelo qual reconheceu o Vaticano como estado independente. Em compensação, obteve o apoio de parte das autoridades católicas. Situada dentro da cidade de Roma, o Estado do Vaticano possui apenas cerca de 0,5 km e é dirigido pela igreja católica.

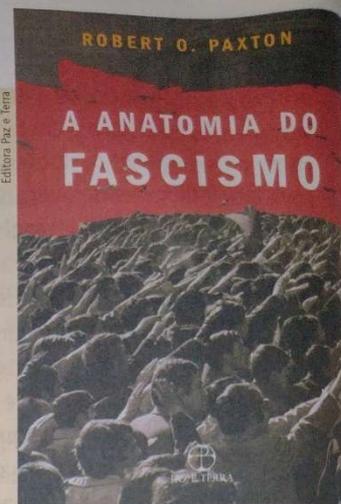
Para limitar os efeitos da crise econômica, favorecendo as grandes empresas e os bancos, teve política beneficente, sobretudo, as elites e a classe média que conseguiram empregos no funcionalismo público. Os operários, porém, ficaram em seus sindicatos e tiveram de enfrentar baixas salários e o desemprego.

Para saber mais

Principais ideias fascistas

- a primazia do grupo, perante o qual todos têm deveres [...] e a subordinação do indivíduo a esses deveres;
- a crença de que o [...] grupo é vítima, sentimento esse que justifica qualquer ação, sem limites jurídicos ou morais, contra seus inimigos, tanto internos quanto externos;
- o pavor à [...] influência [...] do liberalismo [...], dos conflitos de classe e das influências estrangeiras;
- a necessidade da autoridade de chefes [...] (sempre de sexo masculino), culminando num comandante nacional, [...] capaz de encarnar o destino histórico do grupo; [...]
- a beleza da violência e a eficácia da vontade, sempre que voltadas para o êxito do grupo;
- o direito do povo eleito de dominar os demais, sem restrições provenientes de qualquer tipo de lei humana ou divina [...].

PAXTON, Robert O. *A anatomia do fascismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2007. p. 360.



Fac-símile da capa do livro *A anatomia do fascismo*, de Robert O. Paxton.

Fasci italiani di combattimento

Movimento nacionalista e antiliberal, que atuava por meio de esquadrões armados liderados por ex-oficiais, integrados por jovens ricos e por marginais.



Keystone/Getty Images

A ascensão do fascismo italiano

Após o fim da Primeira Guerra, a Itália amargava grandes perdas materiais e humanas e devia somas elevadas aos banqueiros norte-americanos e ingleses. O desemprego, já alto, aumentou ainda mais com a volta para casa de 2 milhões de soldados; além disso, muitos italianos reclamavam de o seu país não ter ganho territórios, apesar de ter lutado na guerra ao lado dos vencedores.

Nesse contexto, o ex-combatente italiano Benito Mussolini (1883-1945) se lançou na política. Mussolini foi professor primário, jornalista e defensor do socialismo, chegando a ser perseguido por essas suas ideias. Porém, ao voltar da Primeira Guerra, abandonou o ideal socialista e fundou, em 1919, os *Fasci italiani di combattimento* – organização que deu origem ao movimento e ao partido fascista.

Uma característica importante do fascismo é o nacionalismo extremado. Os fascistas defendiam a necessidade de uma nação forte, unida, sem luta de classes, a fim de que a Itália revivesse as glórias do Império Romano.

O líder do Partido Fascista Benito Mussolini gesticula em um comício de 1933. Um dos *slogans* usados por Mussolini para conquistar corações e mentes era: "Acreditar, obedecer e combater."

A marcha sobre Roma

O fascismo italiano cresceu rapidamente com base no apoio de grandes empresários assustados com o crescimento dos socialistas e comunistas nas eleições parlamentares italianas. Esses empresários começaram a ver no movimento fascista o único meio de manter a ordem social que os favorecia. O fascismo italiano recebeu também o apoio de pessoas de diferentes origens sociais: desde ex-combatentes e desempregados, até pequenos camponeses e professores universitários. O que os unia eram valores tais como: desprezo pelos socialistas e comunistas, nacionalismo extremado e a atração pelo uso da violência.

Fortalecido, o movimento fascista italiano transformou-se em um partido político, o Partido Nacional Fascista (1921) e, em poucos meses, já contava com 300 mil integrantes obedientes ao *Duce* (chefe) Benito Mussolini.

No ano seguinte, aproveitando-se de uma greve geral deflagrada por comunistas e socialistas, Mussolini ameaçou: ou o governo italiano restabelecia a ordem ou os fascistas o fariam. Percebendo que o rei da Itália, Vittorio Emanuele III, fraquejava, Mussolini planejou e comandou o assalto ao poder. Em 1922, liderou a Marcha sobre Roma: à frente de milhares de fascistas (os camisas negras), vindos de várias partes da Itália, invadiu a capital para exigir o poder.

A reação do rei Vittorio Emanuele III foi convidar Mussolini a compor o governo, como primeiro-ministro; ele se tornou então o chefe de governo da Itália.

Fascistas seguindo para Roma, no episódio conhecido como Marcha sobre Roma, 1922.

Universal History Archive/
Getty Images



107

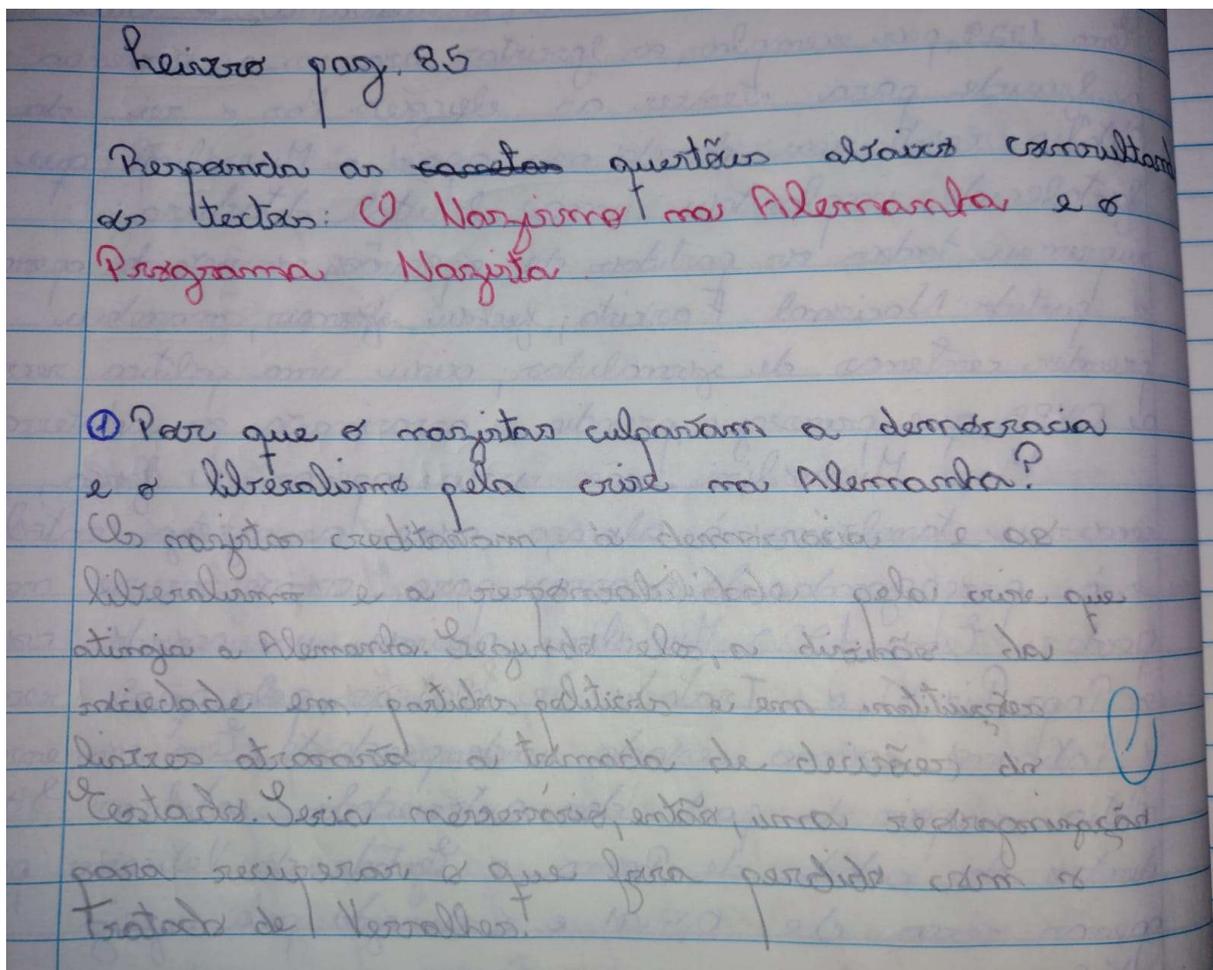
O governo de Mussolini

No poder, Mussolini evitava conflitos com seus adversários, mas, às escondidas, incentivava o vale-tudo. Em 1924, por exemplo, os fascistas usaram a violência e a fraude para vencer as eleições. Mas o rei da Itália continuou dando seu apoio a Mussolini, que, fortalecido, implantou uma brutal ditadura: suprimiu todos os partidos de oposição, conservando apenas o Partido Nacional Fascista; fechou jornais; mandou prender centenas de jornalistas; criou uma polícia secreta, a OVRA, que perseguia, prendia e assassinava os adversários.

Mas Mussolini não usou apenas a força, recorreu também à aliança com a Igreja Católica e à propaganda de massas para conservar-se no poder. Em 1929, Mussolini assinou um acordo com o Papa Pio XI, o **Tratado de Latrão**, pelo qual reconhecia o Vaticano como Estado independente. Em compensação, obtinha o apoio de parte das autoridades católicas. Situado dentro da cidade de Roma, o Estado do Vaticano possui apenas cerca de 0,5 km² e é dirigido pela Igreja Católica.

Para combater os efeitos da crise econômica resultante da Grande Depressão, o Estado fascista interveio na economia, favorecendo as grandes empresas e os bancos. Essa política beneficiou, sobretudo, as elites e a classe média (que conseguiam emprego no funcionalismo público). Os operários, porém, ficaram sem seus sindicatos e tiveram de enfrentar baixos salários e o desemprego.

ANEXO F – AULA 3: QUESTIONÁRIO DESENVOLVIDO PELA PROFESSORA BASEADO NOS TEXTOS O NAZISMO NA ALEMANHA, O PROGRAMA NAZISTA, A DESUMANIDADE DO NAZISMO (LIVRO DIDÁTICO) E APRESENTAÇÃO DE MAUS (PRESENCIAL 2022)



26/05/22



2) Qual era o aspecto fundamental da programação nazista? Explique. Um aspecto fundamental da programação nazista era o racismo, principalmente o antissemitismo. Para os nazistas, os judeus eram uma "raça inferior" que deveria ser exterminada para preservar a "pureza" da "raça ariana", da qual os alemães faziam parte.

3) Além dos judeus, quais outros grupos foram perseguidos pelos nazistas? Além dos judeus, também foram perseguidos outros grupos, como os eslovacos, os defensores da liberdade e os membros da resistência e os comunistas. Todos esses grupos foram perseguidos violentamente pelo regime nazista.

4) Para que a doutrina nazista não é plausível do ponto de vista científico e o que ela pressupõe? Desde a segunda metade do século XIX, a ideia de que a humanidade teria diferentes raças é questionada. Atualmente, com o avanço das pesquisas genéticas, é consenso que, do ponto de vista biológico, não há raças humanas. Dessa forma, a doutrina nazista não é plausível do ponto de vista científico. Cientificamente, a doutrina nazista é baseada principalmente por incitar o ódio, no sentido que pressupõe que certos grupos humanos são superiores a outros e que "superiores" devem evitar de decidir o destino dos "inferiores", ou mesmo de eliminá-los.

O NAZISMO NA ALEMANHA O tema da "pureza racial" alemã é fundamental para que os alunos possam entender as práticas de extermínio implantadas pelo governo nazista, não só de judeus como também de outros grupos, tema que será estudado na unidade 4.

No final de 1918, uma revolução liderada por socialistas e liberais extinguiu o Império Alemão e implantou um novo governo na Alemanha, que ficou conhecido como **República de Weimar**.

O Tratado de Versalhes, que como vimos era extremamente rigoroso com a Alemanha, foi imposto a esse governo, e obrigou o país a contrair dívidas para honrá-lo. As dívidas agravaram a situação da economia alemã, já arrasada pela guerra, e os índices de desemprego, de inflação e de falências atingiram números alarmantes.

Nesse contexto de crise e instabilidade social, organizaram-se grupos políticos de oposição ao governo, que criticavam a falta de pulso para lidar com a situação. Um deles foi o Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, ou **Partido Nazista**, fundado em 1919 e liderado por um ex-combatente da Primeira Guerra, **Adolf Hitler**, de tendência conservadora e nacionalista.

O PROGRAMA NAZISTA

Os nazistas creditavam à democracia e ao liberalismo econômico a responsabilidade pela crise que atingia a Alemanha. Segundo eles, a divisão da sociedade em partidos políticos e em instituições livres atrasava a tomada de decisões do Estado. Seria necessária, então, uma reorganização para recuperar o que fora perdido com o Tratado de Versalhes.

Entre 1923 e 1925, Adolf Hitler escreveu o livro *Mein Kampf* (*Minha luta*). Nele, teorizou sobre o ideal nazista, enfatizando a oposição ao comunismo e ao liberalismo econômico e demonstrando a pretensão de comandar o povo alemão.

Um aspecto fundamental do programa nazista era o racismo, principalmente o **antisemitismo**. Para os nazistas, os judeus eram uma "raça inferior", que deveria ser exterminada para preservar a "pureza da raça ariana", da qual os alemães fariam parte. O antisemitismo era apenas uma das faces da concepção nazista, que acreditava que era necessário reservar o território alemão aos "escolhidos", ou seja, aos alemães "puros" de raça e de comportamento. Assim, além dos judeus, também não caberiam nesse espaço os eslavos, os deficientes físicos e mentais, os homossexuais e os comunistas. Todos esses grupos foram perseguidos violentamente pelo regime nazista.

Outro ponto estruturante da doutrina nazista era o conceito de **espaço vital**, a ideia de que a nação alemã devia ocupar uma área e ter acesso a riquezas naturais compatíveis com a capacidade de desenvolvimento de sua população. Por isso a necessidade de a Alemanha expandir seu território.

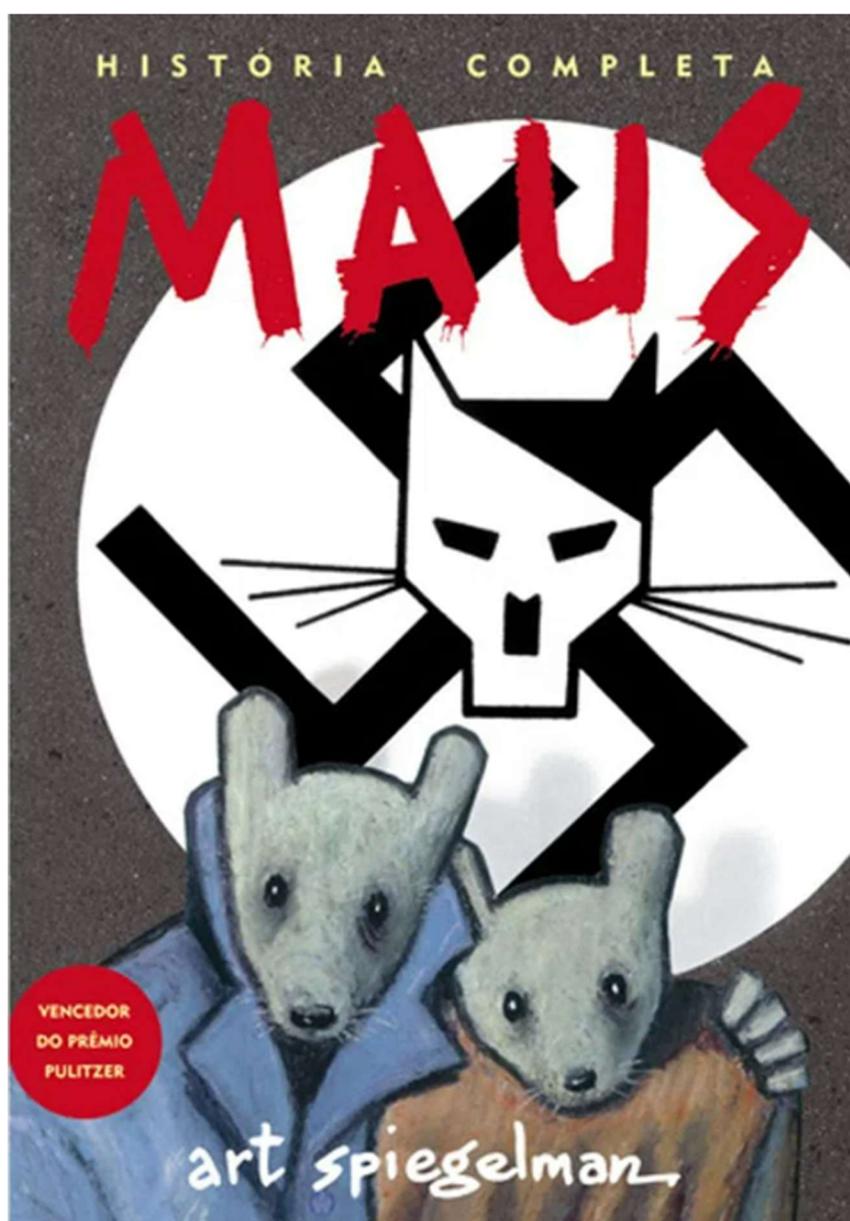


↑ Os discursos de Hitler eram acompanhados por multidões. Na foto, o líder nazista acena para o público em Berlim, Alemanha, em 1938.

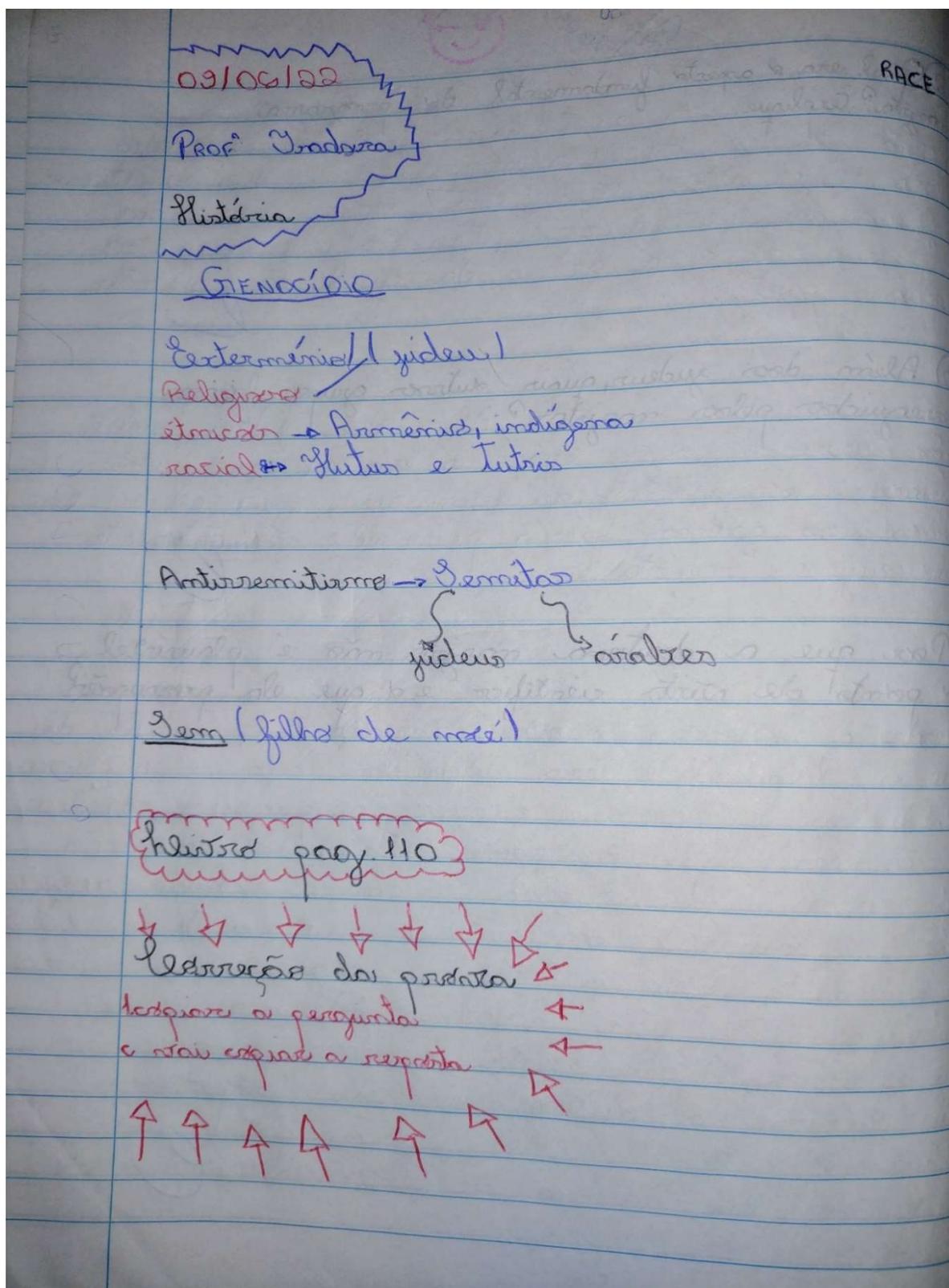
antisemitismo: sentimento de aversão aos judeus (semitas).

A DESUMANIDADE DO NAZISMO

Desde a segunda metade do século XX, a ideia de que a humanidade teria diferentes raças é questionada. Atualmente, com o avanço das pesquisas genéticas, é consenso que, do ponto de vista biológico, não há raças humanas. Dessa forma, a doutrina nazista não é plausível do ponto de vista científico. Contudo, independentemente disso, a doutrina nazista é inadmissível principalmente por incitar o ódio, na medida em que pressupõe que certos grupos humanos são superiores a outros e que os "superiores" teriam o direito de decidir o destino dos "inferiores", ou mesmo de eliminá-los.



ANEXO G – AULA 4: AULA EXPOSTIVA-DIALOGADA SOBRE O TERMO GENOCÍDIO, ANÁLISE DE IMAGENS DE HITLER E AS LEIS DE NUREMBERG (LIVRO DIDÁTICO) (PRESENCIAL 2022)



o Antisemitismo nazista

Com a ascensão de Hitler, em 1933, o estado Nazista tomou uma série de medidas discriminatórias contra os judeus.

a) 1933 - O casamento de judeus e "arianos" foi proibido por lei.

b) 1935 - O congresso do partido nazista declarou que judeu era aquele ou aquela que tivesse dois pais judeus, ou que requisesse a fé judaica ou que tivesse um cônjuge judeu.

c) Os funcionários públicos judeus foram aposentados e proibidos de atuar na imprensa, nos tribunais, na mídia, os estudantes judeus foram obrigados a usar um número de identificação para entrar nos escolas e nos universidades.

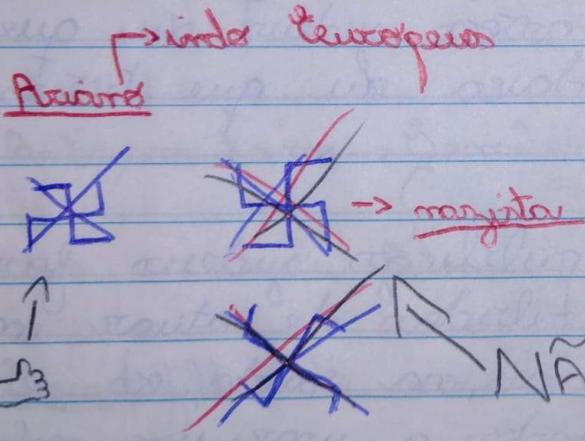
d) 1936 - Os judeus foram expulsos do exército.

e) 1938 - Os judeus foram obrigados a usar documentos de identidade e passaporte especiais seu patrimônio foi bloqueado.

f) Em 9 de setembro de 1938, milhares

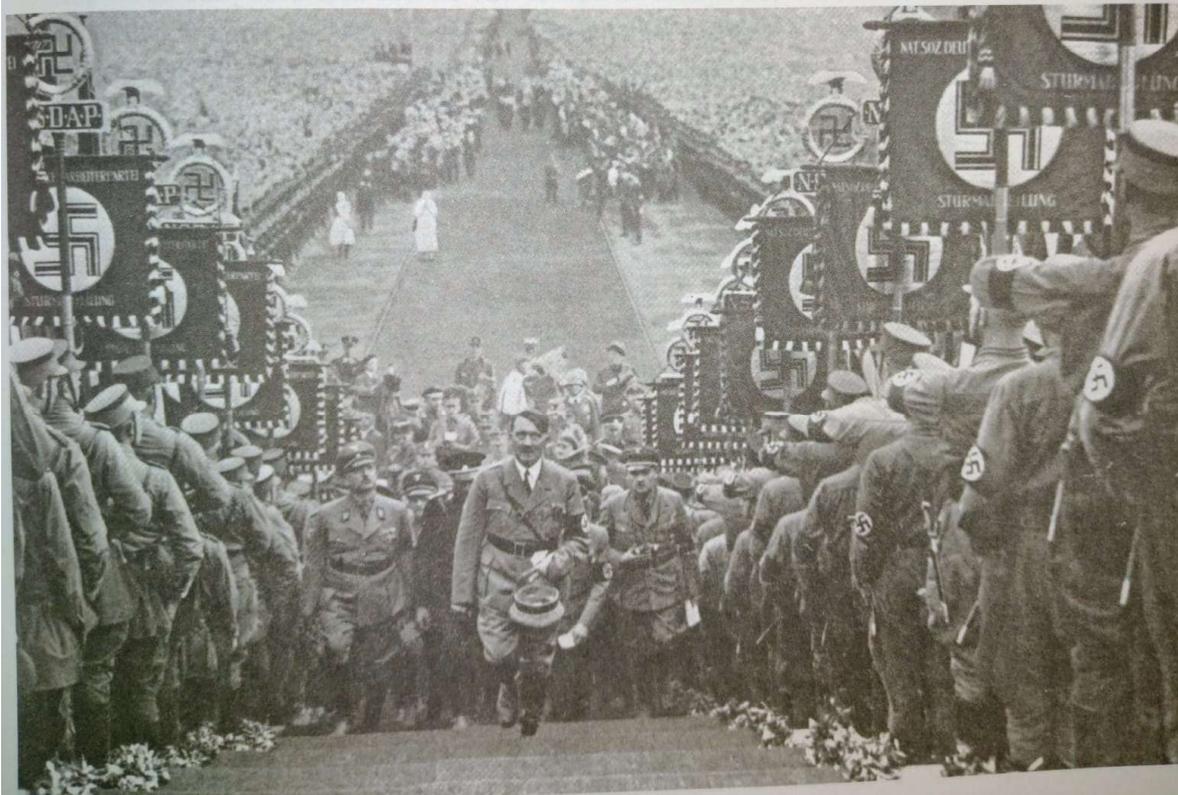
09/06/22

marxistas verticais a partir de setembro realizaram um ataque violento aos judeus e suas lojas, que foi conhecido como noite das quebras, por causa de destruição de um grande número de vitrines e vidraças desse estabelecimento comercial. Além disso, centros de orações foram incendiados e milhares de judeus foram presos e mandados para os campos de concentração.





Para empolgar as multidões, Hitler recorria a uma oratória acompanhada de gestos exagerados, cerrava os punhos, gesticulava, modulava a voz e investia contra o Tratado de Versalhes, chamado por ele de "Ditado de Versalhes". Estando com o orgulho ferido, milhares de alemães foram "arrastados" por esse discurso. Fotografia de 1933.



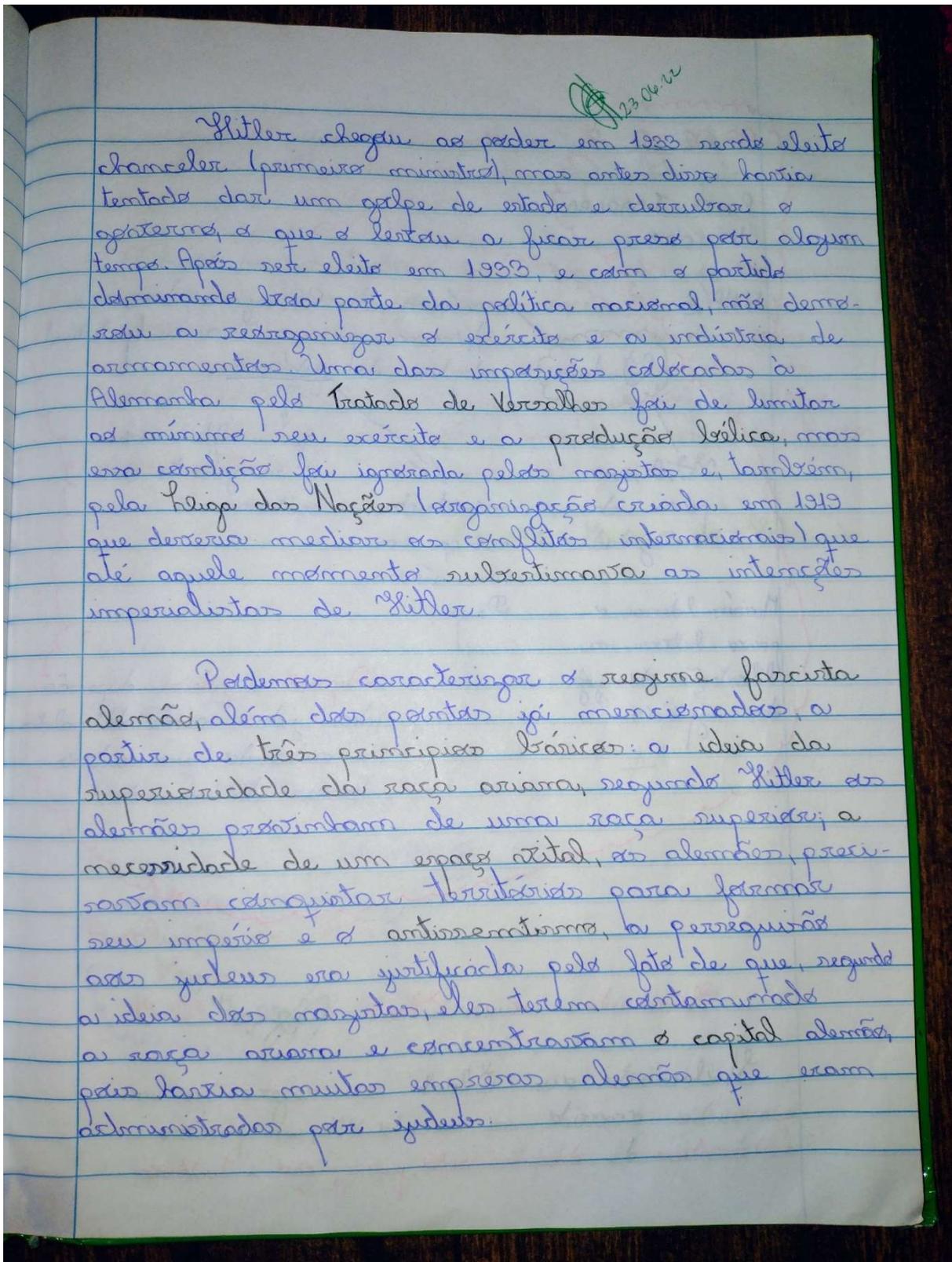
Para saber mais

O antissemitismo nazista

Com a ascensão de Hitler, em 1933, o Estado Nazista tomou uma série de medidas discriminatórias contra os judeus:

- a) 1933 – o casamento entre judeus e “arianos” foi proibido por lei.
- b) 1935 – O Congresso do Partido Nazista declarou que judeu era aquele ou aquela que tivesse dois avós judeus, ou que seguisse a fé judaica ou que tivesse um cônjuge judeu.
- c) Os funcionários públicos judeus foram aposentados e proibidos de atuar na imprensa, nos tribunais, na saúde; os estudantes judeus foram obrigados a usar um número de identificação para entrar nas escolas e nas universidades.
- d) 1936 – os judeus foram expulsos do Exército.
- e) 1938 – os judeus foram obrigados a usar documento de identidade e passaporte especiais; seu patrimônio (bens, dinheiro) foi bloqueado.
- f) Em 9 de novembro de 1938, militares nazistas vestidos à paisana promoveram um ataque violento aos judeus e suas lojas, que foi conhecido como Noite dos Cristais, por causa da destruição de um grande número de vitrines e vidraças desses estabelecimentos comerciais. Além disso, centenas de sinagogas foram incendiadas e milhares de judeus foram presos e mandados para os campos de concentração.

ANEXO H – AULA 5: CÓPIA RESUMIDA DO TEXTO ‘NAZISMO: O FASCISMO ALEMÃO’ (PROF^a ISADORA), *BRAINSTORM* DO TERMO ‘JUDEUS’ E TEXTO HOLOCAUSTO OU *SHOAH* (MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA) (PRESENCIAL – 2022)



Hitler chegou ao poder em 1933 sendo eleito chanceler (primeiro ministro), mas antes disso havia tentado dar um golpe de estado e derrubar o governo, o que o levou a ficar preso por algum tempo. Após ser eleito em 1933, e com o partido dominando toda parte da política nacional, nós demonstrou a reorganizar o exército e a indústria de armamentos. Uma das imposições celebradas à Alemanha pelo Tratado de Versalhes foi de limitar os mínimos seu exército e a produção bélica, mas essa condição foi ignorada pelos nazistas e, também, pela Liga das Nações (organização criada em 1919 que deveria mediar os conflitos internacionais) que até aquele momento sustentava as intenções imperialistas de Hitler.

Podemos caracterizar o regime fascista alemão, além das partes já mencionadas, a partir de três princípios básicos: a ideia da superioridade da raça ariana, segundo Hitler os alemães pertenciam de uma raça superior; a necessidade de um espaço vital, os alemães precisavam conquistar territórios para fazerem seu império e o antissemitismo, a perseguição aos judeus era justificada pelo fato de que, segundo a ideia dos nazistas, eles tinham controlado a raça ariana e concentravam o capital alemão, pois havia muitas empresas alemãs que eram administradas por judeus.

23.06.22

PROFA ISADORA
HISTÓRIA

NHMS

Judeus

→ raízes de UR, na mesopotâmia
→ foram para Babilônia (pela
→ aceitação do judaísmo
REL.

→ Helenos
para da
antiguidade

→ mantêm
crença em
um único
Deus

→ que influenciou
o surgimento do
cristianismo

Moisés liderou o
povo hebreu na
libertação do povo
dos egípcios

Diferença judaica: dife
dos judeus raízes da
e surgindo em out
locais do mundo

Shoah

23.06.22

Shoah se refere a um
genocídio ocorrido no século XX, um processo
sistemático de discriminação, perseguição e tentativas

de amigamento início na Alemanha, em 1933, que levou ao extermínio de seis milhões de judeus, implementado pelo regime nazista e seus colaboradores.

Nesse contexto, também foram perseguidos e assassinados outros grupos humanos por suas características raciais, ideológicas, religiosas, étnicas ou sociais, como pessoas com deficiência e distúrbios mentais, testemunhas de Jeová, homossexuais, povos ciganos, população negra (Afro-Alema), comunistas, anarquistas, pacifistas, sindicalistas, intelectuais, escritores, políticos e prisioneiros de guerra.

FONTE: Museu da Salvarmoura

30.06.22

PROF ISADORA

HISTÓRIA

Avaliação da HQ
Maus
19.07 25 PONTOS

ANEXO I – AULA 6: AVALIAÇÃO SOBRE A HQ MAUS (PRESENCIAL – 2022)

903 13/07/2022

EMEF Carlos Drummond de Andrade
 Conj. Residencial Ildo Meneguetti, rua 6, nº 400, setor 5 * CEP 92440-584 * Guajuviras * Canoas/RS * Tel: 3468-2232
 História – Profª Isadora – 9º ano – 2022

100,0
100,0

AVALIAÇÃO SOBRE A HQ MAUS (25 pontos):

25,0
25,0

LEGAL!

Responda as questões a partir da análise e reflexão que VOCÊ FEZ sobre a história em quadrinhos (HQ) *Maus*.

- 1) A partir da leitura da HQ, o que mais chamou a sua atenção? (3,0) 10,0
- 2) Quem são os personagens principais da obra? Escreva resumidamente a respeito deles. (5,0) 17,0
- 3) Segundo o que você compreendeu do quadrinho, como era a relação de Artie e Vladek? (3,0) 15,0
- 4) Pesquise a palavra **autoritarismo** e escreva o seu significado. O autoritarismo está presente na narrativa do quadrinho? Descreva, resumidamente, alguma cena ou momentos em que você identificou esse tipo de atitude. (5,0) 20,0
- 5) A história em quadrinhos auxiliou você a compreender o que foi o **Holocausto**? De que forma? (5,0) 17,0
- 6) Na sua opinião, é possível considerar *Maus* como uma fonte histórica? Justifique a sua resposta. (4,0) 14,0

1) O AUTORITARISMO DOS ALEMÃES E AS TENTATIVAS DOS JUDEUS DE ESCAPAR DAS ARMADILHAS DOS ALEMÃES.

2) VLADÉK: UM REVENDEDOR DE TECIDOS E UM SOBREVIVENTE DO HOLOCAUSTO;
 ANJA: DESCENDENTE DE UMA FAMÍLIA JUDIA RICA. VÍTIMA DE UM SUICÍDIO;
 ARTIE: NASCEU DEPOIS DO HOLOCAUSTO E É O ESCRITOR DO MAUS.

3) ERA UMA RELAÇÃO DE POUCO AMOR PATERNAL, PORÉM, COM MUITA DISCIPLINA E ENSINAMENTOS.

4) SIM. ABUSO DE AUTORIDADE, COMPORTAMENTO ARBITRÁRIO. SIM. QUANDO O VLADÉK SAI DA CASA DOS PAIS DELE E VAI PARA A CASA DO SOGRO, ELE DESCOBRE QUE TEM UM TOQUE DE RECOLHER DAS 1941.

5) SIM. DESCOBRI COMO FOI DIFÍCIL PARA OS JUDEUS SOBREVIVER AO HOLOCAUSTO. FOI ASSUSTADOR.

6) SIM. ISSO É UMA PROVA DE QUE O HOLOCAUSTO FOI UM TRAUMA PARA OS JUDEUS.



EMEF Carlos Drummond de Andrade
Conj. Residencial Ildo Meneguetti, rua 6, n° 400, setor 5 * CEP 92440-584 * Guajuviras * Canoas/RS * Tel. 3468-2232
História - Profª Isadora - 9º ano - 2022

80,0
100,0

AVALIAÇÃO SOBRE A HQ MAUS (25 pontos):

100
28,0
35,0

LEGAL!

Responda as questões a partir da análise e reflexão que VOCÊ FEZ sobre a história em quadrinhos (HQ)

Maus.

- 1) A partir da leitura da HQ, o que mais chamou a sua atenção? (3,0) 15,0
- 2) Quem são os personagens principais da obra? Escreva resumidamente a respeito deles. (5,0) 17,0
- 3) Segundo o que você compreendeu do quadrinho, como era a relação de Artie e Vladek? (3,0) 15,0
- 4) Pesquise a palavra **autoritarismo** e escreva o seu significado. O autoritarismo está presente na narrativa do quadrinho? Descreva, resumidamente, alguma cena ou momentos em que você identificou esse tipo de atitude. (5,0) 20,0
- 5) A história em quadrinhos auxiliou você a compreender o que foi o **Holocausto**? De que forma? (5,0) 17,0
- 6) Na sua opinião, é possível considerar *Maus* como uma fonte histórica? Justifique a sua resposta. (4,0) 10,0

1- O QUE MAIS CHAMOU A MINHA ATENÇÃO FOI A PARTE QUE OS JUDEUS FORAM "SACRIFICADOS" (MORTOS) NOS HOLOCAUSTO. 15,0

2- FOI O ARTIE, O PAI DELE QUE É O VLADEK E ANJA (ANJA). 17,0
MÃE DE ARTIE

3- A RELAÇÃO DE ARTIE E SEU PAI VLADEK ERA NORMAL COMO DE UM PAI E UM FILHO. TINHA MOMENTOS QUE O PAI QUERIA PROTEGER O FILHO COMO NA PARTE QUE ARTIE E SEUS IRMÃOS TINHAM QUE TRABALHAR O EXERCÍTO. É O VLADEK FEZ COM QUE SEUS FILHOS FICASSEM EMAGROS PARA NÃO PASSAR NO TESTE... ETC. 15,0
ISSO OCORREU COM O VLADEK, O PAI DELE É QUE O FEZ EMAGRECER. 20

4- AUTORITARISMO, SIGNIFICA - ABUSO DA AUTORIDADE, COMPORTAMENTO ARBITRÁRIO (O PROFESSOR NEGOU A AUTORIZAÇÃO APENAS POR AUTORITARISMO, SEM NENHUM MOTIVO REAL.) 20,0
QUANDO PRENDERAM A VISINHA DE ANJA EMBAMADO PORQUE ANJA ESTAVA AJUDANDO SEU AMIGO COMUNISTA.

5- SIM, QUE O HOLOCAUSTO FOI ONDE HITLER SACRIFICOU, ANIQUILOU, ESTERMINOU MUITOS JUDEUS ONDE NA VERDADE O HOLOCAUSTO ERA ONDE USAVAM PARA SACRIFICAR OS ANIMAIS. 17,0

6- SIM, POR QUE CONTA SOBRE UMA HISTÓRIA REAL QUE ACONTECEU A ANOS ATRÁS, CONTANDO SOBRE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL E SOBRE O MASSACRE DO HOLOCAUSTO. 10,0



84,0
 100,0

LEGAL!

13/07 AVALIAÇÃO SOBRE A HQ MAUS (100 pontos):

24,0
 26,0

Responda as questões a partir da análise e reflexão que VOCÊ FEZ sobre a história em quadrinhos (HQ)

Maus.

- 1) A partir da leitura da HQ, o que mais chamou a sua atenção? (3,0) 15,0
- 2) Quem são os personagens principais da obra? Escreva resumidamente a respeito deles. (5,0) 17,0
- 3) Segundo o que você compreendeu do quadrinho, como era a relação de Artie e Vladek? (2,0) 13,0
- 4) Pesquise a palavra **autoritarismo** e escreva o seu significado. O autoritarismo está presente na narrativa do quadrinho? Descreva, resumidamente, alguma cena ou momentos em que você identificou esse tipo de atitude. (5,0) 20,0
- 5) A história em quadrinhos auxiliou você a compreender o que foi o **Holocausto**? De que forma? (5,0) 17,0
- 6) Na sua opinião, é possível considerar *Maus* como uma fonte histórica? Justifique a sua resposta. (4,0) 16,0

- 1) Na minha humilde opinião é quando Vlodek explicou para o Artie como era os campos - totens. (3,0) 15,0
- 2) Sim: Vlodek, Artie e Anja. Vlodek era pai de Artie, ele era um homem trabalhador que tinha uma fábrica. Artie é filho de Anja e Vlodek, Artie é um segundo filho deles, sendo que o primeiro veio a falecer. Anja: É a mãe e esposa de Vlodek, ela também era judaica vivia com sua família rico-judias. (12,0) 17,0
- 3) Sendo assim na maioria das vezes ele como de um pai e filho e tem algumas vezes parecia mais que o Artie era pai de Vlodek ele gostava com ele não queria cuidar do próprio pai. (16,0) 3,0
- 4) É o regime autoritário do governo. Uma cena que eu achei autoritário demais quando os pessoas se zangaram de serem forçados não votar no campo de concentração. (20,0) 5,0
- 5) Sim. Eu já tinha lido sobre o holocausto resumidamente numa HQ eu compreendi muito sobre o que foi tudo isso. Eu compreendi de forma violenta e triste. (17,0) 5,0
- 6) Sim. Por que Artie e sua pai explicam de forma mais simples de entender o que foi o holocausto. (4,0) X



76,0
100,0

AVALIAÇÃO SOBRE A HQ MAUS (25 pontos): TURMA 5ºB

Responda as questões a partir da análise e reflexão que VOCÊ FEZ sobre a história em quadrinhos (HQ) *Maus*.

- 1) A partir da leitura da HQ, o que mais chamou a sua atenção? (3,0)
- 2) Quem são os personagens principais da obra? Escreva resumidamente a respeito deles. (5,0)
- 3) Segundo o que você compreendeu do quadrinho, como era a relação de Artie e Vladek? (3,0)
- 4) Pesquise a palavra **autoritarismo** e escreva o seu significado. O autoritarismo está presente na narrativa do quadrinho? Descreva, resumidamente, alguma cena ou momentos em que você identificou esse tipo de atitude. (5,0)
- 5) A história em quadrinhos auxiliou você a compreender o que foi o **Holocausto**? De que forma? (5,0)
- 6) Na sua opinião, é possível considerar *Maus* como uma fonte histórica? Justifique a sua resposta. (4,0)

19,0
25,0



1-TODA A QUESTÃO HISTÓRICA DA HQ EM SI, TIPO O FATO DO ARTIE ESTAR FAZENDO UMA "ENTREVISTA" AO SEU PAI SOBRE UM EVENTO TRAUMÁTICO DAVIDADELE

3,0
19,0

2-ARTIE O NARRADOR DA HISTÓRIA, FILHO DE VLADEK, O VILÃO DA CRIMINAÇÃO DE SEU LIVRO.

AUTOR?
13,0
5,0

VLADEK: PAI DE ARTIE, JUDEU, E SOBREVIVEU A O HOLOCAUSTO E TEM UMA ESPOSA CHAMADA ANJA

ANJA: ESPOSA DE VLADEK, MÃE DE ARTIE, JUDIA, SOBREVIVEU AO HOLOCAUSTO PORÉM SE MATOU EM 1968

3-A RELAÇÃO ENTRE ARTIE E VLADEK ERA UM POUCO CONTURBADA NO INÍCIO, COM O VLADEK SENDO UM POUCO RUDE COM SEU FILHO, DEPOIS ELE PASSOU A SER UM CARA MAIS QUIETO APÓS O FALLECIMENTO DE SUA ESPOSA.

15,0

5-AJUDOU, DEMONSTRANDO COMO ERA A FIOCALDO NAZISMO COMO QUANDO O VLADEK TEVE SEU REENCANTRO COM A SUA ESPOSA QUANDO ELE ESTAVÁ EM CIMA DO TELHADO, OU QUANDO ELAS SAIRAM DOS CAMPOS DE CONCENTRAÇÃO E O VLADEK ESTAVÁ MAIS BEM VESTIDO QUE A ANJA ENTÃO TEVE QUE ANDAR DE MÃOS DADAS COM OUTRA MULHER PRA NÃO DESCONFIRMAR QUE ELE ERA JUDEU

17,0
13,0
4,0
nada com o marido
nos campos

Faltou a questão 4!



100,0
100,0

9/3 AVALIAÇÃO SOBRE A HQ MAUS (100 pontos): 13/07/22

Responda as questões a partir da análise e reflexão que VOCÊ FEZ sobre a história em quadrinhos (HQ) Maus.

- 1) A partir da leitura da HQ, o que mais chamou a sua atenção? (15,0) ~~12,0~~
- 2) Quem são os personagens principais da obra? Escreva resumidamente a respeito deles. (15,0) ~~12,0~~
- 3) Segundo o que você compreendeu do quadrinho, como era a relação de Artie e Vladek? (15,0) ~~12,0~~
- 4) Pesquise a palavra **autoritarismo** e escreva o seu significado. O autoritarismo está presente na narrativa do quadrinho? Descreva, resumidamente, alguma cena ou momentos em que você identificou esse tipo de atitude. (20,0) ~~18,0~~
- 5) A história em quadrinhos auxiliou você a compreender o que foi o **Holocausto**? De que forma? (17,0) ~~15,0~~
- 6) Na sua opinião, é possível considerar *Maus* como uma fonte histórica? Justifique a sua resposta. (16,0) ~~14,0~~

1) Sinceramente, eu não sei explicar o que exatamente me chamou a atenção, quanto mais eu li, mais eu me interessei na história, acho que a série de HQ me incentivou a continuar a ler e ter mais curiosidade sobre o livro. Foi aqui minha primeira leitura, os momentos de tensão (que são muitos), te fazem ficar tenso, também dentro das orações de solidão (como o parte que o Anja estava com Vladek e o Anja gostava e elogiava ele, também naquela que o Anja se vadek e o Anja finalmente o construiu a sua família de todos. Pensando agora, ver o Vladek e sua família tentando sobreviver ao holocausto foi definitivamente o que mais me chamou a atenção.

2) Os meus heróis, são o Artie, Vladek, Anja e Richieu. Artie, claro, é o principal por ser a própria pessoa que criou o livro (tanto na HQ quanto no livro real) e por ter um ponto de vista muito forte com seu pai e Anja, bem como Richieu, não tem uma essa essa. Vladek, o pai de Artie e Richieu, é o histórico dele que é passado no livro. Vladek é um personagem muito interessante, a forma que ele lida com tudo isso é importante, ele tenta ser forte por muitas vezes, pede por Anja e Richieu. Ele lida com Anja, mas ele o Anja

suicídios, agora é como com Molo, o mesmo aconte-
 cimento amargamente e lamenta a morte de sua ex-
 esposa. Foi muito rica depois que começou a vender
 na Suíça. Anja é uma tremenda pensadora, heredi-
 tária, faz muita importância para as coisas, também
 faz para a continuidade da história, sei lá, foi um pre-
 cessado para toda, especialmente Artie, e a esposa
 de Vladik e era mãe de Artie e Richieu. Agora, Richieu
 foi o primeiro filho da Anja, foi morto pelos nazistas que
 sua tia fez, a família ainda lamenta e Artie não con-
 heceu ele.

3) Não muito íntima, como a própria Anja. Já sou "mãe
 e não muito próxima".

4) Autoritarismo: Abusa da autoridade, (ela que sim, me que-
 ro e par tudo em autoridade, as coisas, motom e
 tudo, com eu sem poder, simplesmente por-
 que podiam, também o autoritarismo em trabalho
 já sabe como me, que o mínimo de admiração
 respeito para o bem está.

5) Sim, eu não sabia muito o que em esse conto,
 eu depois de ler e compreendi tudo. Da família que
 eu aprendi um conteúdo histórico, aprendi tudo que
 se passou.

6) Sim, fonte histórica e tudo o que que aprendo
 das coisas que foi comprovada e é ótimo ter um
 livro assim que mostra o mundo no qual es-
 ta, eu consigo aprender sobre Holocausto



EMEF Carlos Drummond de Andrade
 Conj. Residencial Ildo Meneguetti, rua 6, n° 400, setor 5 * CEP 92440-584 * Guajuviras * Canoas/RS * Tel: 3468-2232
 História – Profª Isadora – 9º ano – 2022

64,0
 100,0

AVALIAÇÃO SOBRE A HQ MAUS (100 pontos):

Responda as questões a partir da análise e reflexão que VOCÊ FEZ sobre a história em quadrinhos (HQ)

Maus.

- 1) A partir da leitura da HQ, o que mais chamou a sua atenção? (3,0)
- 2) Quem são os personagens principais da obra? Escreva resumidamente a respeito deles. (5,0)
- 3) Segundo o que você compreendeu do quadrinho, como era a relação de Artie e Vladek? (3,0)
- 4) Pesquise a palavra **autoritarismo** e escreva o seu significado. O autoritarismo está presente na narrativa do quadrinho? Descreva, resumidamente, alguma cena ou momentos em que você identificou esse tipo de atitude. (5,0)
- 5) A história em quadrinhos auxiliou você a compreender o que foi o **Holocausto**? De que forma? (5,0)
- 6) Na sua opinião, é possível considerar *Maus* como uma fonte histórica? Justifique a sua resposta. (4,0)

1- QUANDO VLADÉK FOI MORAR NA CASA DOS SOBROS E LÁ ESTAVAM A FAMÍLIA INTEIRA E ELE FOI TENTAR
 PROCURAR UMA FORMA DE CONSEGUIR DINHEIRO MESMO SENDO MUITO DIFÍCIL. 15
 3,0

2- VLADÉK FOI ELE QUE PASSOU POR TODO AQUILO COM OS NAZISTAS E AINDA CONSEGUIU ESCAPAR ARTIE, ANTES
 ELA MORAVA AO VLADÉK QUE PASSOU POR VÁRIAS DIFICULDADES TAMBÉM, COMO AQUELA VEZ QUE ELA FOI PRA
 QUE LUGAR LOGO APÓS DE GANHAR O SEU PRIMEIRO FILHO QUE ELA FICOU BEM REPLENIDA. 12,0
 3,0

3- 1

5- 1

6- SIM, MAUS É UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS BEM INTERESSANTE QUE MOSTRA TODA A REALIDADE QUE OS
 BUREAUS PASSAVAM COM OS NAZISTAS, E QUE MOSTRA TODA A REALIDADE QUE FOI VIVER NAQUELA ÉPOCA. 9,0
 3,0

4- QUALIDADE DE GOV. É AUTORITÁRIO. MANEIRA AUTORITÁRIA DE GOVERNAR. O AUTORITARISMO NOS GOVERNOS
 VITÓRIAS. 8,0
 2,0

16/07/22


 EMEF Carlos Drummond de Andrade
 Conj. Residencial Ildo Meneguetti, rua 6, nº 400, setor 5 * CEP 92440-584 * Guajuviras * Canoas/RS * Tel: 3468-2232
 História – Profª Isadora – 9º ano – 2022

20,0
100,0

AVALIAÇÃO SOBRE A HQ MAUS (25 pontos):

Responda as questões a partir da análise e reflexão que VOCÊ FEZ sobre a história em quadrinhos (HQ) *Maus*.

- 1) A partir da leitura da HQ, o que mais chamou a sua atenção? (3,0)
- 2) Quem são os personagens principais da obra? Escreva resumidamente a respeito deles. (5,0)
- 3) Segundo o que você compreendeu do quadrinho, como era a relação de Artie e Vladek? (3,0)
- 4) Pesquise a palavra **autoritarismo** e escreva o seu significado. O autoritarismo está presente na narrativa do quadrinho? Descreva, resumidamente, alguma cena ou momentos em que você identificou esse tipo de atitude. (5,0)
- 5) A história em quadrinhos auxiliou você a compreender o que foi o **Holocausto**? De que forma? (5,0)
- 6) Na sua opinião, é possível considerar *Maus* como uma fonte histórica? Justifique a sua resposta. (4,0)

1- Me chamou a atenção, quando Vladek perde sua esposa ana parece que afetou um pouco ele. 15,0

2- Vladek, Ana e mala 5,0

3- (Autoritarismo) Quando você quer algo e a pessoa nega, por nenhum motivo. Sim, quando os nazistas quiseram atingir os judeus. X

6- Sim, uma historia muito boa, que tendo aprendemos muito. X

ANEXO J – RETORNO DE ALUNA EM 2023 SOBRE O TRABALHO REALIZADO EM 2022