



## APONTAMENTOS ACERCA DA TRANSMISSÃO DO HOLOCAUSTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carolina Sieja Bertin<sup>1</sup>

### RESUMO:

O presente trabalho tem como objetivo levantar minha experiência no trabalho com a Educação Infantil e a atual transmissão do Holocausto – seja ela feita por via direta, a pedido dos pais; ou indireta, por meio dos segredos das famílias. O trabalho vai ao encontro do novo currículo estabelecido em Israel, em 2015, pelo então Primeiro Ministro da Educação Shai Piron, em colaboração com o memorial internacional de lembrança das vítimas do Holocausto *Yad Vashem*. Por meio de uma análise crítica das experiências apresentadas, o trabalho visa avaliar de que forma tal mudança curricular deve (ou não) afetar o contexto brasileiro.

**PALAVRAS-CHAVE: Holocausto. Educação Infantil. Transmissão.**

### INTRODUÇÃO

Trabalhar com a transmissão do Holocausto na escola significa engajar os alunos intelectualmente de forma a provocar sua curiosidade, ao mesmo tempo inspirar uma reflexão crítica e pessoal. Apesar das grandes ambições, o professor deve considerar que o tempo que dispõe para lidar com questões tão profundas é escasso e requer um planejamento adequado, que na maioria das vezes mantém suas bases nas biografias e depoimentos de sobreviventes. Geralmente, o início dos estudos é ministrado nas escolas a partir do oitavo ou nono ano, variando de uma instituição para a outra. Algumas escolas preferem que tal temática seja abordada apenas no primeiro ano do Ensino Médio, quando os alunos já teriam maturidade o suficiente para a compreensão dos fatos. Entretanto, um estudo conduzido pelo professor Erik Cohen (2013), pontou que 72% dos professores e diretores acreditam que não é dado tempo suficiente para a abordagem do genocídio, já que o assunto é extenso, e que os alunos ainda sentem falta de um conteúdo mais profundo.

---

<sup>1</sup>Doutoranda da Universidade de São Paulo, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, pelo programa de Estudos Linguísticos e Literários do Inglês.



Com relação à Educação Infantil, alguns professores israelenses afirmam que a dificuldade aparece na medida em que as crianças devem ser “preparadas” para ouvir a sirene em Israel no dia da homenagem às vítimas do Holocausto, mas sem muitos detalhes<sup>2</sup>. Sendo assim, os alunos acabam por ficar confusos e por fazer perguntas que não conseguem ser respondidas por seus educadores. Pensando nisso, algumas escolas judaicas da região de São Paulo<sup>3</sup> resolveram adotar tal estratégia, tendo em vista as necessidades dos alunos em descobrir o que ocorre em seu próprio seio familiar, bem como as queixas de alguns avós com relação ao fato da escola não proporcionar suporte para que haja uma conversa sobre o assunto com seus netos.

O objetivo da presente pesquisa, portanto, é a observação de como a minha prática ao trabalhar com crianças judias se conectou com a questão da transmissão do Holocausto na Educação infantil, visando saciar as necessidades investigativas das crianças, ao mesmo tempo em que sua saúde psicológica e emocional é preservada. O tema consiste, então, na transmissão de situações/experiências traumáticas para grupos de alunos da Educação Infantil, tendo como referência de base o Holocausto. Tendo em vista a complexidade do tema, e ao mesmo tempo, a urgência de se encontrar uma maneira para comunicar a experiência, já que a geração de sobreviventes está desaparecendo, a questão norteadora será como possibilitar a transmissão do Holocausto na Educação Infantil?

Apesar de ser um conceito extremamente discutido hoje em dia, dificilmente o Holocausto é abordado em sua totalidade. Livros didáticos apresentam apenas o caráter histórico da Segunda Guerra Mundial, sem levar em consideração o que aconteceu depois: milhares de judeus perderam, não apenas tudo o que tinham, mas também seu lugar no mundo; a condição de ser-humano, aniquilada, precisa ressurgir, mas a memória parece retomar toda a violência e a loucura vividas naquele período. Além do mais, com o passar do tempo, mais e mais sobreviventes morrem, fazendo-se necessário encontrar uma maneira de comunicação de forma que a experiência possa se tornar viva e, ao mesmo tempo,

---

<sup>2</sup>Fonte: <http://www.haaretz.com/news/national/.premium-1.554376>. Acesso em 14 de abril, de 2014.

<sup>3</sup>Devido ao fato do projeto de mudança curricular ainda estar em fase de discussão inicial, as escolas pediram que seus nomes fossem omitidos do trabalho, até que se dê a formalização do documento.



“inabalável” - no sentido de que não caia no esquecimento. Em Israel, tal projeto já entrou em vigor em 2015; o então primeiro ministro Shai Piron divulgou um novo currículo escolar para a Educação Infantil que englobaria, através da literatura e de histórias pessoais, a reflexão acerca dos sentimentos e da importância de emoções como empatia, solidariedade e compaixão. O objetivo é fazer com que as crianças estabeleçam uma relação com seus antepassados, respeitando sua maturidade emocional.

A hipótese da presente pesquisa é a de que é possível o trabalho com crianças pequenas, contanto que elas sejam escutadas para que os educadores saibam por onde iniciar o trabalho. As observações iniciais levaram-nos à conclusão que a grande maioria da literatura utilizada se trata de biografias ou testemunhos de sobreviventes. Porém, com a distância temporal, o *gap* entre a realidade da experiência e o cotidiano dos alunos é cada vez maior, gerando uma dificuldade de compreensão. Ao variar seu material e incluir produções dos próprios alunos, o professor mostra que a experiência traumática é viva e permanece passível de representação.

### **“Eu era a fome”**

“Eu não sentia fome. Eu era a fome”, dizia meu avô em uma de suas histórias sobre a guerra e de como ele havia conseguido passar por uma perseguição, uma desterritorialização, uma temporada em campos de concentração e, finalmente, a vinda para o Brasil. Nessas histórias, contadas, às vezes, de diferentes pontos de vista, com nomes de personagens trocados, em outras línguas, eu revivi com ele o drama de alguém que fez de tudo para sobreviver, mesmo quando não haviam razões ou motivos para isso. Quando ouvi a frase acima pela primeira vez, eu tinha 6 anos.

A guerra acabou sem que eu a presenciasse, mas vivi o pós-trauma em sua maior forma de representação: meu bisavô, sem conseguir se adaptar, voltou para a Polônia antes que eu nascesse, deixando para trás toda a família; minha bisavó passou o resto da vida dizendo que “eles iriam voltar” para pegá-la; meu avô volta para o campo de concentração em sua mente constantemente, perdendo-se em gritos e escondendo-se em armários. A guerra que antes era inacessível, desmembra suas mais complexas camadas quando desisto de tentar



convencer meu avô a sair do armário e me junto a ele, escondendo-me dos nazistas que apenas ele vê. As narrativas que chegaram a mim desde pequena foram cruas, frias e abjetas: foram imagens de familiares mortos, de bebês sendo jogados ao ar, de fome, de sede, de cansaço. As imagens que chegam aos meus alunos hoje, quarta geração dos sobreviventes do Holocausto, ao contrário, é um branco: avós e bisavós me procuram na expectativa de saber o que fazer com tantas memórias: “Devo contar aos meus netos o que aconteceu comigo e com meus pais?”, “Como contar o que aconteceu?”, “Como esconder o que aconteceu?”. Nas perguntas, percebi incutida a ideia pré-concebida de que a escola seria detentora de uma autoridade ou sabedoria necessárias na transmissão de memória.

Através da linguagem, o professor media a relação entre a criança e o conhecimento, introduzindo-a ao simbólico do mundo social, ao mesmo tempo em que a ajuda a avançar por entre as zonas de desenvolvimento (VYGOTSKY, ???). Observar onde cada criança se encontra, aliás, foi determinante para a minha prática: enquanto pais e avós alegam que seus pequenos não sabem de nada - ou que pelo menos nunca ouviram nada sobre a guerra ou a história de suas famílias -, muitos dos meus alunos mostravam interesse extremo, principalmente quando no noticiário anunciava-se conflitos entre Israel e a Palestina; apesar do contexto diferenciado, o que eu ouvi como professora de Educação Infantil foi: “A guerra é ruim, ela maltrata as pessoas” (M., 6 anos); “Eu já sei que na guerra as pessoas explodem” (T., 5 anos); “A gente tem que se defender, senão, eles vão vir pegar a gente” (V., 5 anos) .

A partir daí, procurei não apenas proporcionar um ambiente de independência, para que a criança possa se desenvolver por meio de mediadores externos e internos, mas também espelhar sentimentos para que eles pudessem se reconhecer como um sujeito dotado de diferentes emoções. Tal pensamento vai ao encontro do que planeja Israel para as crianças que se encontram entre o final da Educação Infantil e o Ensino Médio. O Ministério da Educação anunciou em 2015 um programa educacional abrangente sobre o Holocausto. O programa, *On the Path of Memory* (“No Caminho da Memória”), iniciado neste ano, marca a primeira vez



que um currículo do Holocausto será implementado no sistema educacional e não apenas como parte dos estudos para o exame para entrada no Ensino Médio.

O plano foi formulado por uma comissão conjunta composta por especialistas do Holocausto, equipes educacionais, psicólogos e consultores educacionais do Ministério da Educação e da Escola Internacional de Estudos do Holocausto em *Yad Vashem*<sup>4</sup>. Como parte do programa, professores da Educação Infantil aconselharão e consultarão os pais sobre como explicar melhor às crianças sobre o Dia da Memória do Holocausto. Apesar de o ministério acatar a decisão dos professores sobre como explicar as vicissitudes que acompanham o dia, há a recomendação de evitar a ansiedade que pode acompanhar as celebrações, como o som da própria sirene, que se alastra pelo país. Além disso, o Ministério da Educação instruiu os professores a não mostrar às crianças qualquer conteúdo com “visualizações fisicamente ameaçadoras”, como fotografias, simulações ou peças sobre o Holocausto.

Segundo a diretora pedagógica de *Yad Vashem*, Shulamit Imber:

O objetivo do programa é minimizar o trauma emocional para os alunos, fornecendo uma figura confiável para conversar sobre eles, e para crianças mais novas, falar sobre o espírito humano em vez do próprio Holocausto; [*em Israel*] visitamos alguns jardins de infância e descobrimos que as crianças realmente sabem muito mais do que pensamos sobre o Holocausto. Eles simplesmente não sabem como contextualizar, e se você não fala com eles, seus medos podem crescer<sup>5</sup>.

De acordo com o Ministério da Educação, a necessidade de um programa abrangente surgiu devido aos muitos pedidos recebidos por diretores e professores que sentiram que era sua obrigação moral ensinar o Holocausto a alunos mais jovens, apesar da falta de ferramentas e um plano de aula oficial sobre o sujeito.

O programa educacional gira em torno dos temas: *o indivíduo, a família e a comunidade*, pelo qual cada grupo etário abordará uma ou todas essas ideias. Os alunos do Ensino Fundamental I abordarão o indivíduo e se concentrarão em uma figura central do período, criando empatia entre eles e explicando, através de sua história, como se deram os

---

4Yad Vashem é o memorial oficial de Israel para lembrar as vítimas judaicas do Holocausto. Mais informações sobre o programa podem ser encontradas em: “New Holocaust Education Programa in Israel to start in Kindergarten”. In: <http://www.jpost.com/National-News/New-Holocaust-education-program-in-Israel-to-start-in-kindergarten-350335>. Acesso em 17 de setembro de 2017.

5Reportagem completa pode ser acessada em: <http://www.jpost.com/National-News/New-Holocaust-education-program-in-Israel-to-start-in-kindergarten-350335>. Acesso em 17 de setembro de 2017.



acontecimentos. O Fundamental II estudará a família. Os alunos irão lidar com as decisões que enfrentam uma família durante um período de crise, bem como assuntos universais, como tomar posição, como no caso de *Righteous Among the Nations* (“os justos entre as nações”, ou seja, não-judeus que colaboraram para ajudar famílias judias). Nos anos que se seguem, os professores irão, gradualmente, colocar a família em um contexto histórico e discutir temas universais, como resgate e apoio mútuo.

Os alunos do sétimo e oitavo abordarão a comunidade e aprenderão sobre diferentes grupos e vida comunitária antes e durante o Holocausto. Nesta fase, os jovens ainda precisam estudar extensivamente o Holocausto e, como tal, o ministério recomenda que todas as discussões apenas façam alusão a fatos históricos relevantes. No Ensino Médio, os alunos continuarão a estudar o Holocausto ao aprofundar o seu conhecimento histórico através de vários meios de comunicação e materiais, bem como diferentes perspectivas.

Como indivíduo que compartilha da mesma herança histórica que grande parte dos alunos, fui encarregada de adaptar o programa para a realidade brasileira - que não é bombardeada com tantas informações sobre o tema como a sociedade israelense - considerando a Educação Infantil.

### **E o que acontece na Educação Infantil?**

A preservação e a transmissão da memória coletiva se atualizam todos os anos no dia da Celebração da Memória. Em Israel, e em diferentes diásporas, o momento é para se lembrar dos nomes daqueles que pereceram. Trata-se de um ato simbólico, de uma dor simbólica, que contribui para o reconhecimento de cada vítima ao resgatá-lo do esquecimento de Auschwitz. Tanto na prática escolar quanto na minha relação com minha família, vejo a dificuldade que aqueles afetados pela violência social do Holocausto têm em estabelecer relacionamentos de amor, de gozar dos prazeres da vida. Por um lado, é vital para eles que continuem as cadeias de gerações. Inclusive, é muito comum dar a seus filhos o nome dos parentes desaparecidos como sinal de continuidade em memória dos mortos que não receberam uma sepultura. Por outro lado, há algo em seu ser, em sua psique, em seu corpo, que está quebrando, congelando. Sua família, conseqüentemente, sente algo sem poder defini-lo.



De qualquer forma, a criança já chega a nós com uma grande gama de informações e detectar de onde poderia iniciar o trabalho na maneira em que as crianças aprendem, e quais seriam suas infâncias particulares - ou seja, qual seria seu momento histórico-contextual, seu lugar na família, etc. é importante para o andamento da pesquisa, já que estando a criança inserida em um contexto (seja ele de ordem familiar, social, educacional, etc.), ele deve ser levado em consideração. Isso porque o sintoma da criança, para Lacan (1969), um “representante da verdade”, responde ao que há de sintomático na estrutura familiar. É um sintoma do sujeito que pode representar o que ocorre com o casal ou ser produto da subjetividade da mãe como “correlata de uma fantasia que a criança é implicada” (p. 369).

### **O Eu, o Outro e o segredo**

Segundo o psicanalista francês Jacques Lacan, os problemas na relação da criança e dos que a envolvem ocorrem quando ela é tomada como elemento pertencente ao fantasma do Outro - ou seja, quando nela são projetados desejos e expectativas que não lhe pertencem (1981). Quando um dos genitores ou dois se encontram com dificuldades no cumprimento de sua função como pais ou na relação enquanto casal e há um sentimento de falta, a criança pode ser tomada como elemento de preenchimento do vazio deste Outro; é aí que ela perde a sua subjetividade.

A sua condição de objeto do Outro começa desde o instante de seu nascimento: através do grito do bebê, dá-lo o apelo ao outro para ser socorrido da carência. Além do mais, com esse grito escutado pelo Outro, inscreve-se na linguagem. A mãe, que lê o bebê, entra com a dimensão simbólica, à medida que decide pelo significado, que não está isento de suas próprias vontades. Portanto, inicialmente, a criança, longe de ser o sujeito, é objeto.

Isso nos leva a outro importante ponto da análise com crianças: o segredo. Quando há algo sobre o sujeito que não é verbalizado, o que permanece é um vazio em sua constituição, já que a criança sempre sabe que há algo de errado, deixando-a em um profundo estado de ansiedade. Aqui, estamos nos referindo à questão da origem do sujeito como um todo, até



mesmo no que concerne a história da sua família que esbarra na sua própria. Por isso, mesmo que haja um grande esforço para que a criança desvie do que não lhe pertence, há também a tentativa de percepção de que, estando enquadrada em um determinado círculo familiar e social, há algo externo que fará parte de sua constituição.

Com o intuito de ilustrar melhor essa questão, relatarei o que ocorreu com L.<sup>6</sup> L. costumava apresentar constantes transtornos de memória e aprendizagem, bem como amnésias e ausências, que preocupavam tanto os educadores quanto sua mãe, que já havia alertado a escola, em uma reunião de pais, para o fato de a menina ser “avoada”, alegando que, quando a menina despertava de suas ausências, parecia emergir de outra realidade. Apesar disso, L. não apresentava nenhuma dificuldade nas interações com as outras crianças, bem como sua fala e linguagem eram extremamente compreensíveis. Entretanto, as amnésias e as ausências de fato eram constantes: em um dado momento, apesar L. ser chamada por diversas vezes, permaneceu por minutos olhando pela janela. Quando resolveu descer e se sentar, ouvi o seguinte diálogo entre as crianças:

Menino: “Por que você nunca escuta quando a professora te chama?”

L.: “Escuto, sim!”

Menino: “Mentira! Você estava em cima da cadeira, e nem pode ficar em cima da cadeira”

*L. permaneceu em silêncio*

Menino: “Você viu o carro da professora?” [*a janela tinha vista para a garagem dos funcionários*]

L.: “Não sei”

Acreditando que esse tipo de comportamento poderia ser recorrente em casa e que talvez houvessem maiores informações sobre isso, liguei para a mãe agendando uma reunião. No dia, sua mãe prontamente começou por relatar detalhes de sua vida pessoal: disse-me que estava enfrentando uma série de problemas, pois, além do que estava acontecendo com a menina, também ela não estava conseguindo visitar sua família, que morava em Israel há dezoito meses na época. O pai, por sua vez, apesar de não ter comparecido à reunião, também teve sua história contada pela mulher: era um imigrante de Israel, que chegou ao Brasil

---

6Os nomes das crianças serão omitidos no trabalho.



poucos anos antes de se casarem. Com relação aos vazios de atenção da menina, disse-me que não era sempre que isso acontecia em casa, e que, se não fosse a escola chamar sua atenção para o fato, sequer teria percebido. Achava que a menina era desatenta, já que a maioria das vezes em que isso ocorreu em sua presença, era quando L. tinha que fazer as lições de casa.

A pedido da mãe e da coordenação, conversei com L. em particular, sem a presença dos amigos ou de outros adultos. Reparei que estava séria e que não parecia assustada, já que permaneceu folheando alguns livros com fotos de animais que eu havia deixado na mesa. Pedi que a menina se sentasse em uma das mesas, pois eu tinha alguns desenhos para pintar – coisa que ela adorava fazer. Conversamos sobre diversos assuntos, desde a escola, até a sua relação com seus pais; a menina respondia prontamente a todas as perguntas feitas.

Todos os desenhos dados à L. tinham a temática de animais da fazenda, já que era isso que estava sendo visto em grande parte das aulas. Em um deles, porém, havia uns animais e, atrás deles, uma cerca. Foi aí que L. fez a seguinte declaração:

L.: “Ah não, esse não!”

Eu: “Por quê?”

L.: “Porque esse tem uma cerca. Eles jogam as crianças na cerca.”

Eu: “Eles quem?”

L.: “Os soldados...”

Eu: “Que soldados?”

Nesse momento, L. parou de me responder, apesar das minhas insistências. Mesmo mudando de assunto, a menina voltou a entrar em seu mundo por cerca alguns poucos minutos. Quando “acordou”, porém, olhou para mim e, como se nada houvesse acontecido, perguntou-me se eu havia gostado de seus desenhos. Diante de tal comentário, respondi que estavam lindos.

Assim que pude ficar alguns minutos sozinha com a mãe, que estava esperando por nós, contei a conversa que havia se passado entre mim e L. Surpreendida, disse-me que



conversaria com seu marido, e que, depois disso, gostaria de me ver novamente na segunda-feira. Aceitei, com a esperança de que ela realmente viesse.

Na parte da tarde, a mãe de L. voltou a me procurar na sala. Pediu-me desculpas, mas que precisava da aprovação do marido (que, novamente, não pôde vir) para contar a história que provavelmente teria relação com o que a menina havia dito: o pai, imigrante de Israel, veio para o Brasil com cerca de 15 anos. Porém, o que quase ninguém sabia, era que, durante quase toda a sua infância, o pai sofreu terríveis ataques em decorrência dos conflitos entre judeus e árabes na Faixa de Gaza (já que morava nas proximidades). O pior deles foi ter vivido durante alguns meses em uma espécie de “gueto” para judeus prisioneiros; ao redor das casas, havia uma cerca elétrica, que era a causa da morte de muitas crianças que se descuidavam.

Em L., havia algo da escola, do aprendizado que esbarrava no seu saber, tanto que, quando se deparou com alicerces capazes de auxiliar na manifestação do seu inconsciente, tais como os desenhos e os lápis de cor, pode, finalmente, expressar-se verbalmente. Aliás, este saber não é só seu, mas que vem acompanhado das experiências de seu pai, que por muito tempo permaneceram como algo oculto, que não lhe pertencia totalmente.: Fazia-se necessário que todos os segredos sejam quebrados, a fim de posicioná-la frente a isso que lhe invade e dar-lhe a chance de decidir se ocupará aquele determinado lugar na relação com a infância do pai.

As reuniões comigo voltaram a acontecer, agora com seu pai presente, que me contou das suas sessões com a psicanalista e de como achou melhor contar tudo para a sua filha. Sem ressalvas, contou-me que tinha uma relação muito dificultosa com a sua infância: sentia que, em um certo momento, chocava-se com um muro impossível de atravessar. Além do mais, evitava se expressar para sua família, pois seus pais foram sobreviventes do Holocausto e falar de outra guerra, para eles, era sofrer mais uma vez.

A amnésia de L. se dava quando o motivo do esquecimento perdeu as características de realidade. Instaura-se um vazio de uma existente, e o terror de estar enclausurado se torna tão absurdo que não há maneiras de nomeação. Sendo assim, permanece como um vazio, algo que pertence somente à esfera do Outro e que não há como ser parte da construção da subjetivação da menina. Sem ter o que dizer, nem para si, nem para sua filha, ela acabou se



tornando um eco do não-dito de seu pai e dos avós, fazendo com que suas ausências fossem uma forma de representação das imagens inconscientes que recebia ao longo de sua vida.

Através de um sintoma que lhe impedia de viver, a criança interrogava seu pai. Sua necessidade de saber, de conhecer, expressada através de seu sintoma não-linguístico permitiu que seu pai retomasse um interesse por sua própria história e, conseqüentemente, conseguisse trabalhar seus próprios traumas. Ou seja, através da transmissão inconsciente transgeracional, L. despertava seu pai, salvando-o do abandono e da solidão de seu silêncio.

Dolto (2008) propõe a hipótese de que a criança adoce do inconsciente dos familiares: “uma criança herdeira de nossas dívidas de adultos, uma criança sintomática do que permaneceu atado às gerações que a precederam”. Ela se coloca à escuta desse sintoma. Não é apenas com a criança isolada que ela trabalha, pois a interrogação inicial é com a dinâmica familiar. Por vezes, nada pode ser feito enquanto a criança é tomada como objeto por um ou outro dos pais, “é quando os pais se tornarem atentos à ‘necessidade de realização autônoma de seu filho’ que este terá uma oportunidade de abrir-se ‘ao risco da análise’” (MANONNI, 1986, p.135). Aqui, novamente, habita a ética do trabalho com a criança: mostrar-lhe o que é dela.

O trabalho com L. também me fez pensar na importância da arte para a criança; não me refiro apenas ao conhecimento de técnicas artísticas e artistas renomados, mas principalmente da importância que a expressão artística tem no dia-a-dia da criança. Nesse sentido, a arte se apresenta como uma ferramenta de representação das emoções que as invadem e das outras variantes de estímulos. Sendo assim, mesmo que os primeiros contatos com a linguagem aconteçam no ambiente familiar, cabe à escola, como espaço de socialização de saberes e formação humana, dar continuidade a experiências que ampliem o contato com a arte e levem as crianças a conhecer e interpretar a realidade. Diante disso, fui procurar mais profundamente como se dá o desenvolvimento da criança com relação ao desenho, já que vinha percebendo em minha prática como essa atividade poderia dar vazão à linguagem interna dos alunos.

Iniciei meus estudos pelo trabalho Mèredieu (*O Desenho Infantil*, 1995), que também declara que o meio em que a criança se desenvolve é o universo adulto, e é esse universo que age sobre ela da mesma maneira que todo contexto social, condicionando-a ou alienando-a.



Para as crianças pequenas, o que começa a prevalecer não é o reconhecimento de sua produção em si, mas sim o movimento e o prazer da inscrição, já que é por ela que inicia a tomar posse do universo. Dessa forma, escrita e desenho se misturam em novas possibilidades gráficas.

Mèredieu (1995) também cita as quatro fases da evolução gráfica das crianças: o realismo fortuito, que coloca fim ao período do rabisco, e quando o sujeito passa a nomear seu desenho; o realismo fracassado, que inicia o acesso às formas; o realismo intelectual, quando criança desenha, não o que vê, mas o que sabe do objeto, misturando de pontos de vista; e o realismo visual, quando ocorre o empobrecimento e enxugamento progressivo do grafismo. De qualquer forma, independentemente da fase na qual a criança se encontra, ela “projeta no desenho seu próprio esquema corporal” (p. 32).

Passei então para a obra *Compreender e Interpretar Desenhos Infantis*, de Cognet (2013), cujas ideias também ratificam que o desenho infantil não existe fora da cultura, fora da interação com o outro, bem como não existe desenho “puro”, já que todos sofrem influência do ambiente em que seus produtores se encontram (p. 13). Nesse sentido, a educação seria mais do que uma simples instrução, mas sim um chamado à expressão do eu, à criação e à liberdade na interação com os outros.

Com relação à fantasia, o autor também ratifica que o desenho nunca tem sua inscrição com base no real absoluto, mas sim de uma representação dele, tendo como ponto de partida o universo criado pela imaginação da criança; trata-se de uma “transformação de fantasias psíquicas, e mesmo de fantasmas, em um objeto feito sobre uma superfície plana, realizado com lápis, canetas de feltro ou qualquer outro meio possível” (p. 30). Mais para frente, o autor prossegue:

Essa concepção linear, que vai do psiquismo a representação, não é, entretanto, inteiramente satisfatória - é através da observação de crianças que desenham, algumas desde os dois anos, que se concebe a relação ao entre o imaginário e o desenho como uma interação íntima. É graças às primeiras realizações, no real, que o imaginário pode desenvolver-se. Não há a construção de um e depois a realizado do outro, mas sim o desenvolvimento conjunto da fantasia imaginária e do real da produção. (p. 32)



Através da repetição, a atividade de desenhar adquire valor, tornando-se um meio pelo qual a criança exprime sua energia. Dessa forma, a criança pequena com frequência tirará um grande prazer, um forte sentimento de não estar mais somente passiva, mas sim controlar uma parte de seu desenvolvimento íntimo.

Voltando à minha prática, as emoções explodiram em um momento específico: durante o ano de 2016, os conflitos entre Israel e Palestina aumentaram, o que levou muitas famílias a comentarem conosco o quanto o assunto era recorrente em casa; não coincidentemente, quanto maior a aproximação entre essas famílias e as guerras posteriores (como a Segunda Guerra mundial), maior era o interesse das crianças por determinados temas. Após uma roda de conversa nas aulas de Cultura Judaica sobre a importância de respeitar o outro, algumas crianças produziram os seguintes desenhos:

#### Imagem 01



“Essa é uma mulher com um bebê na barriga, e esse bebê vai ser um soldado pra segurar o muro de Israel e não deixar ninguém entrar para pegar a gente.” (T., 5 anos)

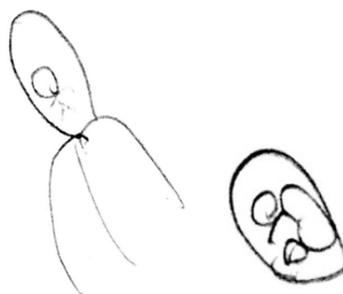
#### Imagem 02





“Aqui sou eu e aqui são os cachorros dos outros soldados que vêm pegar a gente para prender e deixar sem comida.” (J., 5 anos)

### Imagem 03



“Esses são os monstros de outro planeta que vem pegar a gente. Eles ficam dentro de uma caixa para ficarem protegidos. A gente não tem proteção.” (N., 5 anos)

Após uma longa conversa entre as diferentes áreas sobre as produções infantis, a conclusão de nós professores foi: os desenhos, de fato, mostravam-se como uma importante fonte de conhecimento do mundo íntimo da criança. Além do mais, através deles observamos que, enquanto suas pulsões gritavam por um conhecimento maior da história de suas famílias, faltavam-lhes o amadurecimento emocional e o desenvolvimento da empatia, principal elemento para uma futura escuta madura da narrativa do Holocausto. Tanto o caso L. quanto as produções dos alunos mostram que o mundo interno da criança é rico e complexo, e que pode ser acessado através de suas produções artísticas. Também evidenciam a importância do professor como mediador no processo de autoconhecimento e de reconhecimento com o outro como parte integrante de seu mundo.

Os desenhos são acompanhados das descrições dos alunos, e que compartilham com o caso L. algumas questões: ambos mostram uma posição de fragilidade das crianças envolvidas, de forma que quase todas se colocam no papel de vítimas da situação, e não dos algozes. Em todos, explode a figura de um outro, mais forte e mais assustador - soldados, cachorros, *aliens* ou simplesmente “alguém” - que tem como objetivo o extermínio total da criança. Nesse sentido, o outro e o eu permanecem em instâncias muito separadas, de forma que facilmente, por medo de ser eliminada, a criança pode desenvolver sentimentos agressivos, prevalecendo o senso comum de “o inferno são os outros”.



### O papel da literatura

A continuação das aulas se daria por meio de leituras que fortificam a relação existente entre as crianças e seus pares, como amigos e familiares. Tudo isso para consolidar a base emocional, e dar à criança um senso de segurança para que o abalo causado pelas narrativas do Holocausto seja menor. Um dos títulos trabalhados tem maior ligação com o tema do genocídio, e se intitula *To Tommy - For His Third Birthday*, do tcheco Bedrich Fritta (1944); o livro é composto por figuras que o artista fez para o filho, enquanto estava enclausurado no campo de concentração de Theresindeg, na Polônia. O livro, que estava escondido no gueto, junto a os desenhos não oficiais de tinta de Fritta, foi recuperado após a libertação. Ao mesmo tempo em que Tommy está inserido em um contexto cultural diferente do das crianças, mergulha no mundo da fantasia, onde pai e filho partem em viagens imaginárias para terras estrangeiras e exóticas.

As ilustrações mostram o trabalho de um autor que, enquanto era forçado a pintar propagandas nazistas durante o dia, fazia o livro para seu filho em segredo durante a noite. A produção em si objetiva fazer o leitor feliz, mostrar que há um mundo agradável fora da esfera de proteção em que as crianças se colocam, com a possibilidade de construir um futuro. Neste mundo é possível sobreviver, e é por isso que se coloca como uma boa ferramenta no nosso programa: concentra-se na vida ao invés da morte, sem ignorar as circunstâncias verdadeiras, educando mas não traumatizando. De maneira geral, a abordagem do currículo é enfatizar a vida que os judeus levaram, tirando significado dos números e dos corpos normalmente vistos nos livros da escola, desumanizando o povo e resgatando o indivíduo da pilha de corpos.

A possibilidade do desenho para as crianças ilustra um passo em outra direção, na medida em que objetiva exatamente uma representação simbólica distante, mas ainda assim sem perder de vista os mecanismos do Holocausto e os símbolos que o compõe. É por isso que cada um traz aquilo já adiantado pelos testemunhos: o transporte, a chaminé, o fogo, a seleção, o uniforme, a morte. Neste sentido, a arte se torna uma importante ferramenta na disseminação da história genocídio, colaborando para que sua memória não morra, ao mesmo tempo em que continue a fazer sentido para as próximas gerações.



Escolhi o caso L. em questão com o único propósito: o de apontar a necessidade de um trabalho que visaria ajudar a criança na descoberta de si, do outro e todas as implicações que isso traz, como os limites e as possibilidades. Pensar no posicionamento da Educação Infantil no currículo do estudo do Holocausto - e também na abordagem de outros conflitos, como Israel e Palestina - significava trabalhar no campo da empatia, tão necessária futuramente na descoberta das histórias dos familiares ou antepassados mais distantes.

## CONCLUSÃO

De qualquer forma, apresentar o tema do Holocausto (e das consequentes guerras posteriores) a jovens alunos no Ensino Infantil e Fundamental nunca será simples. Os aspectos emocionalmente pesados este período histórico são difíceis de entender, ainda mais porque a educação do Holocausto atualmente se baseia, principalmente, na leitura de depoimentos e nos vídeos dos sobreviventes. Iniciar os estudos do genocídio na Educação Infantil pode ser uma “faca de dois gumes”: ao mesmo tempo em que se apresenta com uma oportunidade para ver o sujeito que escuta como um ser pensante e ativo, também pode criar uma relação ainda mais problemática com relação à memória do Holocausto, se não for guiado de forma respeitosa e considerando o desenvolvimento natural dos alunos.

## REFERÊNCIAS

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

COGNET, G. **Compreender e Interpretar Desenhos Infantis**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

DOLTO, F. **A Criança no Espelho**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

FRITTA, B. **To Tommy, for his Third Birthday in Terezin**. Sem editor, 1944.

LACAN, J. [1969]. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

MEREDIEU, F. **O Desenho Infantil**. São Paulo: Cultrix, 2000.

MORGENSHTEIN, N. (1947). **I wanted to Fly a Butterfly**. **Yad Vashem**: 1988.



PIAGET, J. *The Construction of Reality in the Child*. Nova Iorque: Taylor & Francis, 2013.

RABELLO, N. *O Desenho Infantil – entenda como a criança se comunica por meio de traços e cores*. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'água, 2008.

“Holocaust-Mahanmal”. In: <http://simplesmenteberlim.com/holocaust-mahnmal-memorial-do-holocausto/>. Acesso em 22 de outubro de 2017.

“New Holocaust Education Program in Israel to Start in Kindergarten”. In: <http://www.jpost.com/National-News/New-Holocaust-education-program-in-Israel-to-start-in-kindergarten-350335>. Acesso em 17 de setembro de 2017.

“The new virtual Holocaust survivor: how history gained new dimensions”. In: <https://www.theguardian.com/technology/2016/jun/18/holocaust-survivor-hologram-pinchas-gutter-new-dimensions-history>). Acesso em 22 de outubro de 2017.