



Boletim do Tempo Presente - ISSN 1981-3384

**Narrar a guerra e o genocídio:
potencialidades do uso de escritas íntimas juvenis em sala de aula**

Franciele Becher^I

Resumo: Há várias potencialidades no uso de escritas íntimas nas aulas de História sobre a Shoah. Por isso, analisaremos redações coletadas em dossiês de adolescentes delinquentes de Centros de Observação franceses dos anos 1940, através das quais podemos observar suas experiências juvenis com a guerra e o genocídio. Evidencia-se que essas experiências são expressas por meio de relatos de medo, luto e trauma, mas também de solidariedade. É por isso que o uso dessas fontes na Educação Básica pode aproximar os jovens desses momentos sensíveis, gerando empatia, preocupação com o combate ao autoritarismo e com a importância dos direitos humanos.

Palavras-chave: Ensino de História; Shoah; Experiência juvenil da guerra.

**Recounting war and genocide:
the potential uses for personal writing of youth in the classroom**

Abstract: There are several potential uses for personal writings in history classes about the Shoah. Therefore, we will discuss essays collected from the dossiers of adolescent offenders from French Observation Centers in the 1940s, through which we can observe their juvenile experiences with war and genocide. It is evident that these experiences are expressed through accounts of fear, mourning, and trauma, as well as solidarity. This is why these sources in Basic Education can bring young people closer to these sensitive moments, creating empathy, a concern about the fight against authoritarianism, and the importance of human rights.

Keywords: History teaching; Shoah; Juvenile experience of war.

NARRAR A GUERRA E O GENOCÍDIO: POTENCIALIDADES DO USO DE ESCRITAS ÍNTIMAS E JUVENIS EM SALA DE AULA

BECHER, F.

Este artigo tem como objetivo apresentar possibilidades pedagógicas a partir do uso didático de fontes primárias sobre a guerra e o genocídio nas aulas da Educação Básica, partindo-se de dossiês de observação de adolescentes delinquentes produzidos na França nos anos 1940. Ao longo da guerra, da ocupação nazista e da reconstrução do país, esses sujeitos puderam se expressar sobre suas vidas e sobre como esses acontecimentos marcaram suas trajetórias através de redações aplicadas em Centros de Observação da Justiça de Menores. Procuramos refletir sobre quais são os potenciais do uso dessas escritas íntimas como forma de mobilizar conhecimentos sobre a Shoah, contribuindo com o combate às discriminações e ao autoritarismo.

Para isso serão explicitados de forma geral quais são os objetivos pedagógicos que nos movem no que diz respeito ao ensino da guerra e da Shoah,^{II} numa perspectiva da promoção dos direitos humanos e da democracia. Em um segundo momento, será situado o contexto de produção das fontes primárias, que datam da época da ocupação nazista e do imediato pós-guerra desse país. Por fim, serão mostrados alguns exemplos de documentos que colocam em destaque trajetórias juvenis ligadas direta e indiretamente à Shoah, e que podem servir como ferramentas pedagógicas em sala de aula.

Ensinar a guerra e o genocídio: perspectivas pedagógicas

A fim de refletir sobre as possibilidades do uso dos dossiês de observação e das escritas íntimas de adolescentes dos anos 1940, é necessário pontuar alguns princípios que acreditamos serem imprescindíveis para o ensino sobre a Segunda Guerra Mundial e da Shoah na Educação Básica.^{III} Nossas reflexões se pautaram especialmente em materiais produzidos por organizações internacionais que se dedicam a essas questões, assim como em trabalhos acadêmicos que exploram as possibilidades que esse tipo de conteúdo oferece.

A Aliança Internacional para a Memória do Holocausto, fundada em 1988 como uma força-tarefa intergovernamental para pensar questões em torno da memória da Shoah e da prevenção de novos genocídios, tem como documento fundador a Declaração de Estocolmo, produto de um Fórum Internacional sobre a Shoah ocorrido em 2000. Os 46 países signatários se comprometeram, entre outras coisas, a encorajar o estudo da Shoah em todas as suas dimensões, promovendo-o em escolas, universidades, comunidades e outras instituições.^{IV}

Para justificar sua importância pedagógica, a organização afirma que a Shoah foi uma tentativa sem precedentes de exterminar todos os judeus da Europa, física e culturalmente; que a compreensão sobre os fatores implicados na Shoah auxiliam no entendimento sobre os mecanismos que levam ao genocídio, valorizando a democracia; que a análise das ações (ou inações) de grupos de pessoas em relação a esse evento mostram que todos os atos têm consequências; que a avaliação crítica desses acontecimentos e de suas representações culturais podem auxiliar na minimização dos riscos de manipulação em torno desses discursos, sobretudo em tempos de negacionismos; que o estudo do antissemitismo auxilia a entender as ramificações dos preconceitos, estereótipos, xenofobia e racismo; e que, finalmente, essa pode ser uma oportunidade para os alunos homenagearem as vítimas e sua memória.^V

Nesse mesmo sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que conta com um programa específico dedicado à educação sobre a história da Shoah desde 2011, argumenta que entender como e porque esse evento “fornece uma compreensão mais ampla da violência em massa a nível global”, destacando “o valor da

NARRAR A GUERRA E O GENOCÍDIO: POTENCIALIDADES DO USO DE ESCRITAS ÍNTIMAS E JUVENIS EM SALA DE AULA

BECHER, F.

promoção dos direitos humanos, ética e envolvimento cívico para reforçar a solidariedade humana a nível local, nacional e global”.^{VI}

Se há um certo consenso sobre a importância do ensino da Shoah, é importante problematizar quais devem ser os instrumentos teóricos e as metodologias envolvidas para que ele transcorra de forma satisfatória, já que já se demonstrou que muitos jovens adultos, apesar já terem tido contato com esse assunto, ignoram aspectos importantes envolvidos nesse processo.^{VII} É essencial que o ambiente de sala de aula se funde por uma pedagogia aberta e centrada na participação dos alunos, com atividades que suscitem a discussão e a argumentação, através de documentos do período, de atividades de mediação e avaliação interdisciplinares, que possam proporcionar diversas formas de expressão, com o uso da poesia, da música, da pintura, de produções audiovisuais, etc. É primordial também sempre sondar os alunos em relação aos saberes prévios e preconceitos que eles podem já ter adquirido sobre o período, visto que a Shoah é um dos eventos históricos mais midiáticos atualmente, para que eles compreendam como essas interpretações e representações são influenciadas pelas circunstâncias em que foram produzidas.^{VIII}

Parece evidente, mas, é indispensável que os alunos tenham uma compreensão desse contexto histórico específico, para que não aprendam apenas lições morais simplistas. Por isso, é necessário que os professores atentem para não confundir “lições de História” com “lições de moral”^{IX}: uma prática pedagógica fundada somente em “lições” pode moralizar a história de maneira inapropriada, simplificando e deformando as realidades do passado através do anacronismo e de explicações unidirecionais e muito vagas.^X Assim, os alunos devem ser levados a compreender de forma específica como se deu esse processo genocida, desde as múltiplas causas e antecedentes que se gestaram nas décadas anteriores; a chegada dos nazistas ao poder e a implantação gradual do regime totalitário, e o processo através do qual as discriminações e perseguições se integraram e se complementaram; o papel dos diversos agentes nacionais e internacionais nesse período e como a situação se modificou a partir de 1939; e de que forma as medidas de segregação se desdobraram e se transformaram em assassinatos em massa. Além disso, o imediato pós-guerra também pode ser problematizado, sobretudo em suas ramificações com o tempo presente.

Os educadores precisam fugir, ainda, de conclusões simplistas sobre certo e errado, de uma disputa moral de “bem X mal”. Isso é importante porque os alunos em geral têm uma tendência de se centralizar na responsabilidade de alguns agentes históricos, como Adolf Hitler e outras autoridades nazistas. Mas esse “Hitler-centrismo” pode prejudicar a compreensão sobre o genocídio, fazendo com que diversos outros agentes sejam vistos como manipulados ou simplesmente “seguidores de ordens”. Por isso, é preciso não reforçar os estereótipos, tentando mostrar os indivíduos em seus dilemas e escolhas muitas vezes contraditórias, e como elas se integram dentro das políticas nazistas.^{XI}

Em relação às vítimas, é necessário que elas não sejam percebidas de forma abstrata. Por isso, é importante apresentar um panorama histórico da cultura judaica que não enfoque apenas o século XX, para que os alunos entendam que os genocídios não assassinam somente as pessoas fisicamente, mas que também destroem suas culturas e o que as caracteriza enquanto uma comunidade. Sublinhando as experiências humanas, se utilizando de depoimentos ou de fontes primárias escritas pelas vítimas, é possível construir uma abordagem que “traduza as estatísticas em pessoas”, mostrando que existem indivíduos que estão por trás dos números, ressaltando a diversidade dessas experiências pessoais numa perspectiva histórica mais ampla.^{XII} Os alunos devem ser capazes de entender que cada uma

NARRAR A GUERRA E O GENOCÍDIO: POTENCIALIDADES DO USO DE ESCRITAS ÍNTIMAS E JUVENIS EM SALA DE AULA

BECHER, F.

delas foi uma “pessoa real, com uma vida antes do Holocausto, que existiu num contexto de família, amigos e comunidade”.^{XIII}

Mas se essas fontes podem fornecer uma ligação única com o passado, elas são mais do que uma simples ilustração do que aconteceu, e não devem ser utilizadas para chocar ou provocar um certo sentimentalismo da parte dos alunos. Elas precisam ser problematizadas, criticadas e contextualizadas dentro do contexto da Shoah, como ocorre com outros documentos utilizados em sala de aula. Por isso, é imperativo que todo o material seja escolhido com cuidado e seguindo objetivos pedagógicos claros, o que evita, por exemplo, o uso de recursos de imagem ou de vídeo que contenham cenas de atrocidades que deixem os alunos horrorizados, já que isso pode contribuir para reforçar certos estereótipos, desrespeitando a dignidade e a memória das vítimas.^{XIV}

Pensando no caso brasileiro, um estudo consequente da Shoah pode se conectar com outros temas sensíveis, como a escravidão e as consequências do racismo estrutural, por exemplo. Porém, nesse tipo de abordagem, é preciso que os professores procurem não hierarquizar o sofrimento, mas evidenciar similaridades e diferenças, sem definir as vítimas somente em relação a esses acontecimentos.^{XV} O estudo da Shoah pode se mostrar pertinente dentro da realidade brasileira também em função dos refugiados judeus que vieram ao país no pós-guerra e (re)construíram suas vidas, dos refugiados atuais, vítimas de outras guerras e conflitos, além de ser uma forma de alertar sobre as ameaças à democracia por governos populistas e autoritários, como o de Jair Bolsonaro, que reiteradamente se utiliza de referências aos ideais nazistas e do supremacismo branco, e que tem provocado um aumento de atos de apologia protagonizados por grupos neonazistas.^{XVI}

Por fim, o estudo da Shoah é especialmente pertinente como parte de uma ideia de Educação para a Cidadania Global,^{XVII} na perspectiva de uma educação *sobre, através e para* os direitos humanos.^{XVIII} Portanto, é no sentido da construção de uma prática pedagógica que possa contemplar esses objetivos, visando a promoção dos direitos humanos e o fortalecimento da democracia, que propomos uma rápida contextualização dos dossiês de observação em sua realidade histórica, para em seguida demonstrar como eles podem ser ferramentas para um estudo dirigido da Shoah.

Narrar sua vida narrando a guerra: os dossiês pessoais de adolescentes dos Centros de Observação da Justiça de Menores francesa

Os dossiês pessoais de adolescentes utilizados neste trabalho fazem parte da documentação produzida pelos Centros de Observação (CO) da Justiça de Menores francesa nos anos 1940, e que foram inventariados no âmbito de nossa pesquisa de doutorado.^{XIX} Os CO eram instituições ligadas ao Ministério da Justiça, que funcionavam em regime fechado, cujas primeiras iniciativas surgiram no período entreguerras, e que foram sistematicamente criadas entre os anos 1940-1970. Era para lá que eram enviados adolescentes delinquentes ou considerados “vadios”, com idades entre 13 e 20 anos, por um período de cerca de três meses a partir da constatação de um delito ou de uma situação de vadiagem.^{XX} A ideia por trás desses centros nasceu do fato de que, para muitos experts da área da infância, haveria uma correlação direta entre a “anormalidade” e delinquência juvenil. Os diversos exames realizados nos CO constituíam, então, então uma tentativa de detectar fatores psicossomáticos que poderiam ter conduzido esses adolescentes aos atos delituosos.^{XXI} A ideia era de se proceder a um estudo

NARRAR A GUERRA E O GENOCÍDIO: POTENCIALIDADES DO USO DE ESCRITAS ÍNTIMAS E JUVENIS EM SALA DE AULA

BECHER, F.

comportamental desses jovens em meio a uma coletividade, tentando detectar seus problemas e suas capacidades físicas e mentais^{XXII}.

Durante a estadia nesses centros, a vida e as circunstâncias envolvidas nos atos de delinquência desses sujeitos eram estudadas por diversos profissionais, como psicólogos, médicos, psiquiatras e educadores sociais para, ao final, ser produzido um relatório que auxiliaria o juiz na decisão sobre a sentença mais adaptada para cada caso. Para a construção dessa síntese de observação, eram realizadas investigações sobre a família, entrevistas com os jovens, e uma grande variedade de exames médicos, psiquiátricos e psicológicos. Entre esses exames, estavam testes projetivos sobre a vida desses menores, aplicados através de exercícios escolares redação que, na realidade nada mais eram do que exames psicológicos disfarçados. Segundo Gardet, eles constituíam uma modernidade inesperada para a época, inaugurando uma nova modalidade de testes que se integravam à bateria de exames mais clássicos aos quais os adolescentes eram submetidos.^{XXIII} É possível encontrar centenas de redações cujas temáticas remetem diretamente a episódios íntimos das trajetórias de vida desses sujeitos, como por exemplo: “Narre uma grande tristeza ou uma grande alegria que você já sentiu” ou “Narre o acontecimento que mais lhe impressionou no passado”.

Apesar do contexto em que estavam inseridas essas instituições, encaradas e vivenciadas pelos adolescentes como prisões, onde suas vidas eram vigiadas 24 horas por dia, esse “simulacro de escola” criado para a aplicação dos testes projetivos fazia com eles utilizassem essas oportunidades como um espaço de reflexão, onde revelavam seus medos, anseios e frustrações, e isso de uma forma bastante livre, apesar do controle e da obrigação envolvidos nessas atividades. Esses momentos de escrita íntima se transformavam então em um local de fala e de comunicação para esses jovens, cujas palavras não eram, portanto, “cativas”, e convidam o historiador a “(...) ultrapassar a fixação no delito tão marcante nesses dossiês, para olhar e escutar esses jovens sob uma luz diferente, de se deixar levar por essas histórias e esse imaginário próprio da infância, que mesclam uma visão nítida de sua realidade e sonhos”^{XXIV}. De toda forma, é importante pontuar que essas escritas íntimas eram muitas vezes readaptadas e utilizadas pelos próprios adolescentes de acordo com circunstâncias relativas aos seus percursos judiciais ou a acontecimentos particulares de suas trajetórias, e que evidentemente devem ser confrontadas criticamente com outros documentos dos dossiês e de outros fundos de arquivos.

Foi possível localizar centenas de relatos sobre a Segunda Guerra Mundial narrada do ponto de vista dessa população, vinda sobretudo das camadas mais populares do país. Nos casos que privilegiaremos aqui, são relatadas situações em que diversos adolescentes tiveram que se defrontar, direta ou indiretamente, com os acontecimentos sensíveis da Shoah. A guerra e seus diversos contextos foram relatados por esses sujeitos de um ponto de vista bastante pessoal e muitas vezes trivial, mas que mostram como suas trajetórias foram jogadas no turbilhão do conflito. Esses documentos revelam uma face mais humana e mais inteligível da guerra, mostrando que crianças e jovens não foram apenas vítimas, mas que também refletiram, agiram e tinham uma opinião muito particular sobre esses acontecimentos.

É importante somente lembrar, ainda, do contexto particular da França durante a Segunda Guerra Mundial e de como a Shoah se desenvolveu no país. Entre 1940 e 1944, o país foi ocupado pela Alemanha Nazista, que dividiu o território em várias zonas de ocupação e de anexação,^{XXV} além de ter contado com uma ditadura colaboracionista chefiada pelo Marechal Philippe Pétain, sediada em Vichy, que passou a ser a nova capital do país. Além disso, Pétain colocou em prática a chamada “Revolução Nacional”, uma modernização conservadora da sociedade, fundada na tríade “Trabalho, Família, Pátria”^{XXVI}, caso único

NARRAR A GUERRA E O GENOCÍDIO: POTENCIALIDADES DO USO DE ESCRITAS ÍNTIMAS E JUVENIS EM SALA DE AULA

BECHER, F.

entre os países da Europa ocidental. O “Regime de Vichy” colaborou ativa e intensamente com as autoridades nazistas na perseguição política e racial, criando leis, expurgos, órgãos de repressão, prisões e campos de concentração e de internamento em território francês.

No que se refere mais especificamente à Shoah, Vichy colaborou com a deportação de milhares de judeus da França para os territórios do Reich. Ao longo dos quatro anos de ocupação, através de suas ações antissemitas e sua Colaboração de Estado, o regime oscilou entre a criação de leis próprias de repressão (como o “Estatuto dos Judeus”, promulgado ainda em outubro de 1940 e atualizado em junho de 1941, ou a imposição do porte obrigatório da Estrela de Davi), que conviviam com diversas Ordonnances e leis extraordinárias nazistas, e uma “cumplicidade assassina”, em um clima de total indiferença moral.^{xxvii}

A implantação mais sistemática de Centros de Observação, sobretudo na região de Paris, foi inclusive uma resposta a esse contexto de guerra. Frente ao aumento da delinquência juvenil, a Justiça de Menores francesa aproveitou a oportunidade para se reformular segundo uma lógica de “salvar” as crianças e jovens do país, saindo gradualmente de um sistema puramente punitivo para um sistema que pretendia ser educativo,^{xxviii} em que esses Centros teriam um papel fundamental no estudo científico da delinquência.

Estabelecidas as bases do que entendemos como os preceitos pedagógicos envolvidos no ensino da Shoah, passando pelo contexto da França de Vichy e dos Centros de Observação, é o momento de demonstrar na prática como as trajetórias de vida e as escritas íntimas desses adolescentes podem ser potencializadas como uma ferramenta pedagógica para o estudo da Segunda Guerra Mundial e do genocídio em sala de aula, numa perspectiva de combate às discriminações e ao autoritarismo, e de promoção dos direitos humanos.

Narrativas íntimas da Shoah: da perseguição e do horror, às noções de empatia e solidariedade

A partir da apresentação de dossiês de três adolescentes com idades entre 16 e 17 anos, que passaram por unidades ligadas ao Centro de Observação de Savigny-sur-Orge entre 1944 e 1948,^{xxix} e que através de redações discutiram direta e indiretamente a Shoah e suas consequências, propomos uma análise dividida em dois tempos. Em um primeiro momento, serão privilegiadas as histórias de dois adolescentes judeus, que sofreram diretamente com a repressão totalitária nazista, e que tiveram suas famílias destruídas pelo genocídio. Eles nos mostram seus momentos de apreensão, luto e incompreensão diante do que lhes aconteceu, além das perspectivas que buscavam construir para uma vida após a Shoah. Em um segundo momento, será apresentada a história de um adolescente sem origem judaica, mas que se solidarizou com o destino trágico de conhecidos que sofreram com as consequências do genocídio. Como tentaremos demonstrar, essas escritas íntimas, confrontadas com outros peças dos dossiês de observação e com outros fundos de documentos que ajudam a traçar os percursos da repressão nazista,^{xxx} podem contribuir para que se construa um melhor entendimento da guerra e do genocídio em sala de aula.

Jacques e Nathan:^{xxxi} dois adolescentes judeus em meio à repressão nazista

Em 1939, às vésperas do início da Segunda Guerra Mundial, a população judaica da França compreendia cerca de 320 mil pessoas, sendo que 2/3 destas eram imigrantes, vindas sobretudo do Leste europeu (especialmente da Polônia), mas também da costa mediterrânea.

NARRAR A GUERRA E O GENOCÍDIO: POTENCIALIDADES DO USO DE ESCRITAS ÍNTIMAS E JUVENIS EM SALA DE AULA

BECHER, F.

Mesmo que tivessem situações econômicas variadas, a maioria vinha de famílias modestas, que trabalhavam em atividades de artesanato ou comércio, habitando principalmente a região de Paris.^{XXXII} Um perfil sociológico corresponde bastante aos casos que serão discutidos neste trabalho.

As trajetórias de Jacques e Nathan são em muitos pontos similares. Ambos vinham de famílias judias originárias de fora da França metropolitana (no caso, da Argélia francesa), famílias essas pobres e numerosas, que procuravam se estabelecer na capital do país, e que foram duramente impactadas pela Shoah e por toda uma gama de dificuldades relacionadas, desde o início das sanções e perseguições. A história de Nathan é particularmente representativa para discutir com os alunos como as sanções impostas contra os judeus na França impactaram o cotidiano dessas populações, sobretudo quando estes já conviviam com situações extremamente precárias. Muito antes das prisões e deportações em massa de 1942-1944, os judeus foram afastados da vida pública através de expulsões, sanções e proibições que se multiplicaram ao longo do tempo, e que foram gradativamente minando suas possibilidades de sobrevivência.

Nascido em 1928, Nathan havia perdido seu pai para a tuberculose quando tinha apenas 5 anos de idade, além de vários irmãos e irmãs, levados pela mesma doença. Quando a França foi invadida e ocupada em 1940, o adolescente tinha apenas 12 anos, mas, já tendo completado seus estudos primários, passou a trabalhar para ajudar no sustento da família. Em 1942, momento em que iniciaram as grandes deportações desde o solo francês, ele teve de deixar um emprego em uma empresa de eletricidade por medo das perseguições. Nesse mesmo ano, o apartamento popular em que a família morava no noroeste de Paris foi confiscado pelos alemães, e sua família expulsa, tendo que ir morar em um quarto escuro e considerado insalubre e inabitável. Os poucos pertences que eles possuíam, e que tiveram de ser deixados para trás, acabariam sendo posteriormente destruídos durante um bombardeio.^{XXXIII}

Entre 1943 e 1944, apesar do perigo, Nathan optou por trabalhar diretamente para os alemães, nas obras das fortificações construídas no litoral da Normandia. Para ele, trabalhar para os ocupantes seria uma forma de evitar ser descoberto pela repressão e continuar ajudando financeiramente sua família.^{XXXIV} As fontes não mencionam, mas é possível e bastante provável que para isso ele tenha usado uma identidade falsa, estratégia bastante comum utilizada por judeus e opositores políticos do nazismo para escapar das perseguições. Nessa mesma época, a maior parte da sua família permanecia vivendo escondida para evitar de ser capturada. Uma assistente social registrou suas impressões sobre essa situação durante a estadia do adolescente no Centro de Observação: “(...) família israelita destruída pelo luto e pela guerra: marido e 7 filhos morreram; desastre total, eles tiveram que se dispersar e se esconder para escapar dos alemães”.^{XXXV}

Porém, em 1944, um dos anos mais violentos na França em matéria de repressão racial e política, seu meio-irmão mais velho, de 28 anos, acabou sendo capturado, deportado e assassinado. Foi possível confirmar que ele foi enviado do campo de concentração de Drancy, ao norte de Paris, diretamente para Auschwitz-Birkenau, sendo assassinado assim que chegou ao campo de extermínio.^{XXXVI} Com a morte desse meio-irmão, sua família ficou ainda mais desamparada, pois apenas Nathan deveria se encarregar de prover os recursos que garantiriam a sobrevivência de todos os outros.^{XXXVII}

Ao final dos quase dois meses que o jovem permaneceu no centro de Savigny em 1946, para onde foi enviado após um furto, a síntese de seu período de observação deixava bastante claro como a Shoah e as dificuldades que os seus haviam passado durante a guerra o

NARRAR A GUERRA E O GENOCÍDIO: POTENCIALIDADES DO USO DE ESCRITAS ÍNTIMAS E JUVENIS EM SALA DE AULA

BECHER, F.

tinham afetado profundamente. Ao mesmo tempo em que os profissionais apontavam esses impactos e a “maturidade forçada” que ele havia alcançado, reconheciam no jovem várias potencialidades:

A personalidade do menino é muito marcada por um complexo racial e social (miséria) na forma de um sentimento de profunda injustiça que está na base de um estado de revolta. Ao mesmo tempo, porém, o menino exibe uma maturidade acima da idade, associada a uma inteligência flexível, também superior e capaz de curiosidade intelectual (interessa-se pela eletricidade de alta tensão). É uma criança que já viveu muito e que tira dos seus 18 anos uma verdadeira riqueza emocional assim como reflexões de adulto.^{XXXVIII}

Ainda durante essa estadia no centro, Nathan escreveu uma redação sobre a sua vida. Não fica clara qual era a temática que os profissionais de Savigny haviam indicado que ele seguisse, mas o jovem escreveu um texto sobre sua trajetória durante o conflito, evidenciando as dificuldades cotidianas, as perseguições e seus planos para um futuro próximo:

Eu estava em uma empresa há 6 meses, onde estava aprendendo o ofício de eletricitista quando os alemães começaram a caçar os israelitas. Eu era um deles e [tive] que deixar tudo para trás junto com a minha família para não ser apanhado. Foi então que trabalhei como operário de obras, e exerci essa profissão em vários pontos do litoral, o que me permitiu suprir as necessidades de minha mãe que se escondia em Paris com meu irmão e uma irmã muito jovens para trabalhar. Continuei como operário até o fim da guerra e esperava poder retomar meu antigo emprego, mas não pude porque meu irmão mais velho, que era quem sustentava a família, foi deportado para um campo de concentração e lá morreu. Desde então continuo trabalhando como operário para alimentar a minha família, mas com o tempo espero poder mudar a minha situação e aprender o ofício de corte de peles, que paga bem mesmo durante o estágio, o que me permitirá aprender um ofício e poder ganhar minha vida para poder ensinar meu irmão. Eu não gostaria que ele se tornasse um trabalhador braçal.^{XXXIX}

Um relato como esse, embora bastante trivial em vários aspectos, traz de forma objetiva as dificuldades cotidianas de um adolescente que sobreviveu à catástrofe, jogado no turbilhão do genocídio, e pode promover diversos pontos de contato com a realidade de milhares de alunos que também afrontam diversas dificuldades cotidianas de ordem socioeconômica. Essa pode ser uma oportunidade para que os alunos reflitam sobre a dignidade que foi arrancada de tantas famílias e pessoas comuns, atingidas em cheio pela violência, para compreender como a Shoah era vivida no cotidiano, e como ela impactou os sobreviventes.

Já a história de Jacques mostra uma dimensão mais crua das perseguições da Shoah, e pode ajudar a interpelar os jovens de forma mais enfática sobre como eles se sentiriam se passassem por situações-limite como essas. O adolescente, assim como Nathan, havia nascido em uma família judia de origem argelina. Órfão de pai e mãe ainda antes do conflito, ele viveu em diversas instituições e orfanatos junto com sua irmã e irmão mais velhos. Em 1940, com 12 anos de idade, com a implantação das primeiras medidas antisemitas, ele foi “escondido” pelos irmãos em um centro de aprendizagem que funcionava em modo de internato.^{XL} Possivelmente, como no caso de Nathan, quando este trabalhou para os alemães, sob uma identidade falsa e a cumplicidade dos profissionais desse centro.

Em fevereiro de 1945, o adolescente foi preso aos 16 anos por tráfico de cigarros ingleses.^{XLI} Foi nesse contexto que ele narrou sua tragédia familiar, em uma redação sobre a

NARRAR A GUERRA E O GENOCÍDIO: POTENCIALIDADES DO USO DE ESCRITAS ÍNTIMAS E JUVENIS EM SALA DE AULA

BECHER, F.

maior tristeza da sua vida. Relembrando um episódio de abril de 1943, Jacques conta que o diretor do centro de aprendizagem em que ele estava escondido lhe informou ter recebido uma carta em que descobriu que não poderia passar o feriado de Páscoa com seus irmãos porque eles “tiveram que se mudar”. Mesmo sem saber mais detalhes, o jovem começou a desconfiar que algo ruim teria acontecido. Ele teria começado a chorar, e ido até a sala do diretor para saber do que realmente a carta se tratava, como aponta em sua redação:

“Venho buscar a carta que me foi anunciada”. Foi então que ele pegou minha mão que estava começando a tremer e disse gravemente. “Tenha coragem, meu filho, pois é uma notícia muito triste que tenho para lhe dar”, e ele continuou sem prestar atenção às minhas lágrimas. Foi isso que ele me disse: “Seus amigos escrevem que há oito dias outro infortúnio se abateu sobre o resto de sua pequena família, e que você não poderá sair de férias”. E ele continuou com este doloroso anúncio: “Foi em 19 de abril, quando seu irmão e sua irmã estavam sentados em silêncio à mesa, a porta do apartamento se abriu e dois alemães em roupas civis entraram e ordenaram que os seguissem. Tudo o que seus amigos sabem é que eles foram enviados para Drancy e que em breve serão deportados”. Naquele momento eu desmaiei, e quando me recuperei da minha fraqueza encontrei este bom Diretor que estava cuidando de mim. Não pude deixar de deixar escapar estas palavras: “Ah os safados Boches^{XLII} tiraram tudo de mim, mas eu vou vingá-los”. Conclusão: agora estou esperando ter idade para ir me vingar, é um dever para mim e esse dever eu cumpriria mais cedo ou mais tarde.^{XLIII}

Foi possível confirmar que efetivamente, sua irmã e seu irmão mais velhos, que tinham respectivamente 16 e 17 anos na época, foram presos, internados no campo de concentração de Drancy, no norte de Paris, durante alguns meses e deportados para o complexo de Auschwitz-Birkenau em 18 de julho de 1943, onde foram assassinados.^{XLIV} Jacques escreveu essa redação em fevereiro de 1945, ao mesmo tempo em que os Aliados disputavam as últimas grandes batalhas da guerra em solo alemão. A derrota final da Alemanha nazista naquele momento já se tornava uma realidade, mas o jovem só teria a possibilidade de se alistar legalmente como combatente voluntário para cumprir o que ele descrevia como uma espécie de dever de vingança por sua família aos 17 anos, que ele completaria apenas em novembro daquele ano.

O estudo sobre a trajetória de Jacques traz outras perspectivas sobre o cotidiano das “crianças escondidas” que, diferentemente do caso talvez mais conhecido de todos, o de Anne Frank, tiveram que se adaptar a uma nova realidade e mesmo novas identidades, sozinhos ou afastados de suas famílias. Esse pode ser inclusive um momento para que se questione as diferentes estratégias empregadas pelos judeus para sobreviverem ao genocídio e, especialmente, sobre o que a sociedade fez para ajuda-los nesse sentido. Esses questionamentos podem se desdobrar, por exemplo, em estudos sobre os movimentos de resistência civil ao nazismo.

Amédée: a solidariedade através da dor do outro

O caso de Amédée mostra que muitos jovens da época, mesmo que não tenham sido diretamente impactados pelas perseguições e deportações em massa, também demonstravam empatia e compreendiam que aquele foi um momento trágico muito particular. Amédée é um adolescente de origem francesa, nascido na região de Paris em 1930. A única menção do seu dossiê em relação à guerra dá conta que seu pai realizou alguns tráficos ilegais durante o

NARRAR A GUERRA E O GENOCÍDIO: POTENCIALIDADES DO USO DE ESCRITAS ÍNTIMAS E JUVENIS EM SALA DE AULA

BECHER, F.

conflito, algo bastante trivial e praticado por muitas pessoas na época. Ele não escreveu diretamente sobre essa questão; portanto, haveria poucas razões para que o seu caso fosse selecionado no âmbito de nossa pesquisa. Porém, uma redação com uma temática bastante surpreendente evidencia que o jovem sabia e reconhecia a violência provocada pela Shoah, e se posicionava em relação a ela. Em uma redação escrita em 1948 no centro de Savigny-sur-Orge, o adolescente foi convidado a responder à seguinte tarefa: “Um grande homem. Você já teve a oportunidade de encontrar um homem que por suas qualidades e sua ação é digno de admiração, ou então alguém que você descobriu durante alguma leitura? Faça o retrato deste homem (físico e moral). Conte sobre sua vida. Diga por que você o admira”.^{XLV}

Esse exercício, bastante banal, poderia levar a uma reflexão sobre alguma figura famosa do cinema, do esporte, da política ou até mesmo ligada diretamente à guerra, como o general Charles de Gaulle, líder da França Livre, ou o Marechal Leclerc, um dos responsáveis pela Liberação de Paris. Porém, o jovem Amédée decidiu contar a história de uma família judia romena, que era vizinha de seus pais em Paris. A tragédia familiar é relatada em detalhes, evidenciando a repressão sofrida por eles durante a guerra:

A história começou em 1941. Era uma família romena de cinco pessoas, pai de cerca de 40, a mãe também, e três filhos: M. com 15 anos, L. com 9 e J. com 21. Num manhã de julho, J. pegou o metrô e assim que entrou: “Seus papéis, senhor”. Como não tinha [documentos], foi deportado para a Alemanha. Desde então, sem mais notícias. Então veio o mês de maio de 1942. Lembro a data exata, era dia 18 de manhã, uma quinta-feira em que a Gestapo bateu na porta e levou embora a mãe, M. e L.. Felizmente o pai, estando no trabalho, não foi preso. Ao voltar à noite, ele soube da notícia; começou a chorar, mas não podia fazer mais nada, era tarde demais. Da família só sobrou o pai. Todos lhe diziam “Sr. Lieb, saia de Paris e vá para o interior”, mas sua resposta era sempre a mesma: “Agora que tiraram tudo de mim, podem me levar também”. O que foi dito, foi feito. Em junho de 42, uma noite, por volta das onze horas, a Gestapo bateu na porta, o Sr. Lieb abriu e foi levado embora como estava.^{XLVI}

Com os dados citados na redação de Amédée, foi possível localizar os documentos da família e confirmar a exatidão de várias das informações fornecidas pelo menor. Efetivamente, quatro de seus membros foram presos e deportados entre 1942 e 1943, e acabaram todos sendo assassinados em Auschwitz-Birkenau.^{XLVII} O pai, no entanto, teria um destino diferente, como o adolescente narra nos parágrafos seguintes da mesma redação:

Em seguida, veio a Libertação de Paris em agosto de 1944. No bairro, esperava-se ver a família em breve, mas meses se passaram sem que eles retornassem. Por isso, ninguém na vizinhança pensava que os veria novamente. Em meados de março de 45, num manhã, bateram na nossa casa, mamãe abriu a porta e eu a vi sem palavras. Me aproximei da porta: “oh, que surpresa, Sr. Lieb”, gritei. Era o Sr. Lieb, que acabara de ser repatriado da Alemanha. Admiro esse homem pelas razões certas, por sua coragem após ele ter perdido toda a família; [pelo fato de] sua casa estar ocupada no seu retorno, e nada mais poder ser feito para recuperá-la; e por ter passado dois anos e meio sofrendo em um campo nazista. E eu acho que muitos homens tiveram que resistir a todo esse sofrimento.^{XLVIII}

Partindo das palavras de Amédée, além de nos voltarmos novamente para a crua realidade da Shoah, é possível pensar a questão da solidariedade e empatia com que parte da sociedade via essa tragédia, agora diante do retorno dos sobreviventes. De forma mais ampla, através de exemplos como os de Amédée, sempre tentando evitar que o estudo da Shoah em

NARRAR A GUERRA E O GENOCÍDIO: POTENCIALIDADES DO USO DE ESCRITAS ÍNTIMAS E JUVENIS EM SALA DE AULA

BECHER, F.

sala de aula recaía em lições de moral simplistas que se afastem dos objetivos pedagógicos e da realidade histórica que deve ser analisada, como alerta Arthur Chapman^{XLIX}, é possível indagar sobre como o genocídio também se construiu através do olhar do outro, e como isso influenciou a forma como esse evento foi lembrado nos anos seguintes. Essa questão é ressaltada por Wieviorka,^L que discute sobre como os testemunhos da Shoah evoluíram ao longo do tempo, entre memória comunitária e demanda social.

Em todos os casos apresentados, as vítimas assassinadas foram internadas em campos de concentração em solo francês (Drancy, ao norte de Paris, e Pithiviers, no interior do país), e tiveram como destino final o complexo de extermínio de Auschwitz-Birkenau. Um estudo mais aprofundado sobre esses locais pode ajudar os alunos a entenderem melhor o funcionamento da repressão nazista em um contexto local, e seus elos com governos colaboracionistas e com a sociedade civil, já que a Shoah não aconteceu através da imposição de uma ordem estrita, vinda dos altos escalões do comando nazista – ela também se construiu no cotidiano dos inúmeros países anexados ou ocupados, em que pessoas de diversas origens, posses e escolaridades se viram confrontadas com essa realidade, em meio ao conflito mundial mais funesto que a humanidade já havia enfrentado.

Considerações finais

As crianças e jovens também “fazem” História, a vivenciam, escrevem e discutem sobre ela. Um estudo da Shoah e da Segunda Guerra Mundial que parta ou faça uso de escritas íntimas de jovens que viveram a guerra pode contribuir para aproximar os jovens do século XXI de uma discussão mais aprofundada sobre esses contextos, e ainda levantar importantes discussões sobre a importância do combate às discriminações e da valorização da democracia e dos direitos humanos.

As palavras e trajetórias de Nathan, Jacques e Amédée (e, por conseguinte, da família do senhor Lieb), trazem diversos elementos que podem ser potencializados para que alunos se deparem com uma face mais humana do conflito e do genocídio, a partir de histórias de pessoas comuns que foram colocadas diante dessas situações extremas, além de contribuir para o estudo de conceitos como responsabilidade, resistência, colaboração e cumplicidade, essenciais para a compreensão desse contexto sensível.

Notas

^I Historiadora, mestra em História (UFRGS), doutoranda em Sciences de l'Éducation do Institut d'histoire du temps présent (IHTP) na Université Paris 8. Bolsista da CAPES entre 2018 e 2020. Contato eletrônico: <franciele.becher@gmail.com>.

^{II} Optamos por empregar o termo “Shoah” para significar o genocídio dos judeus pela Alemanha nazista pois, além de ser o mais empregado e aceito pela historiografia francesa sobre o período, é mais apropriado frente a “Holocausto”, um termo bastante problemático por seu sentido religioso e sua significação de “sacrifício pelo fogo”, na etimologia grega. Originado do hebreu antigo, Shoah significa “ruína”, “desolação”, “destruição”, “catástrofe” ou “calamidade”, e foi utilizado desde 1939 na imprensa judaica para denunciar o que acometia essa população. Utilizaremos também genocídio, conceito político que se adapta às noções de crime do direito internacional, e que foi cunhado originalmente por um sobrevivente desse contexto, Rapahël Lemkin. Cf. Tal Bruttman e Christophe Tarricone, *Les 100 mots de la Shoah*, Que sais-je? (Paris: Presses Universitaires de France / Humensis, 2018), 10–15.

NARRAR A GUERRA E O GENOCÍDIO: POTENCIALIDADES DO USO DE ESCRITAS
ÍNTIMAS E JUVENIS EM SALA DE AULA

BECHER, F.

^{III} As discussões propostas se adequam de forma mais direta às aulas de História (usualmente, no Brasil, aplicadas no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio), mas podem ser adaptadas para uma proposta interdisciplinar, ou utilizadas de forma mais geral em outros níveis de ensino, se estendendo por vários anos. Essa é, inclusive, uma das recomendações da UNESCO para os líderes políticos, ou seja, que o estudo da Shoah possa contemplar vários momentos em diversos anos de ensino, para que finalmente lhe seja consagrado um tempo consequente. Cf. UNESCO, *Por que ensinar sobre o holocausto?* (Lisboa: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2019), 46.

^{IV} IHRA, “Declaração de Estocolmo” (2000), <https://www.holocaustremembrance.com/pt-pt/about-us/stockholm-declaration>.

^V IHRA, *Recomendações para o ensino e a aprendizagem sobre o Holocausto* (Estocolmo: International Holocaust Alliance Remembrance, 2019), 12–13.

^{VI} UNESCO, *Por que ensinar sobre o holocausto?*, 20.

^{VII} Faz-se aqui uma referência particular ao estudo “*Holocaust knowledge and awareness study*”, publicado em 2018 pela Jewish Claims Conference, que demonstrou, por exemplo, que mais de 41% dos *millennials* dos Estados Unidos (jovens adultos de 18-34 anos) acreditava que muito menos de 6 milhões de pessoas foram assassinadas durante a Shoah, além de que 40% dos adultos estadunidenses em geral não sabia nomear nenhum campo de concentração, extermínio ou gueto envolvido nessa prática de violência em massa. Cf. Claims Conference, “Holocaust Knowledge & Awareness Study” (Claims Conference Publications, 2018), <https://www.claimscon.org/our-work/allocations/red/holocaust-study/>.

^{VIII} IHRA, *Recomendações para o ensino e a aprendizagem sobre o Holocausto*, 32.

^{IX} UNESCO, *Por que ensinar sobre o holocausto?*, 51.

^X Arthur Chapman, “Learning the Lessons of the Holocaust: A Critical Exploration”, in *Holocaust Education: Contemporary Challenges and Controversies*, por Stuart J Foster, Andy Pearce, e Alice Pettigrew (London: UCL Press, 2020), 50–73.

^{XI} Stuart Foster, “To What Extent Does the Acquisition of Historical Knowledge Really Matter When Studying the Holocaust?”, in *Holocaust Education: Contemporary Challenges and Controversies*, por Stuart J Foster, Andy Pearce, e Alice Pettigrew (London: UCL Press, 2020), 40–41.

^{XII} UNESCO, *Por que ensinar sobre o holocausto?*, 53.

^{XIII} IHRA, *Recomendações para o ensino e a aprendizagem sobre o Holocausto*, 28.

^{XIV} *Ibidem*.

^{XV} *Ibidem*, 43.

^{XVI} Fernanda Mena, “Brasil vive escalada de grupos neonazistas e aumento de inquéritos de apologia do nazismo na PF”, *Folha de São Paulo*, ago. de 2021, <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/08/brasil-vive-escalada-de-grupos-neonazistas-e-aumento-de-inqueritos-de-apologia-do-nazismo-na-pf.shtml>.

^{XVII} A Educação para a Cidadania Global é definida pela UNESCO como um paradigma que “resume como a educação pode desenvolver o conhecimento, as capacidades, os valores e as atitudes que os alunos necessitam para garantir um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável”, nas dimensões cognitiva, socioemocional e comportamental, cf. UNESCO, *Por que ensinar sobre o holocausto?*, 16.

^{XVIII} IHRA, *Recomendações para o ensino e a aprendizagem sobre o Holocausto*, 41.

^{XIX} Pesquisa de doutorado em andamento Université Paris 8, orientada pelo prof. Dr. Mathias Gardet e intitulada, em sua tradução para o português: “Quando os jovens narram a guerra. A Segunda Guerra Mundial e a Ocupação da França nos dossiês dos centros de observação de Chevilly-Larue e Savigny-sur-Orge (1941-1958)”.

^{XX} Mesmo que a vadiagem tenha sido despenalizada na França em 1935, passando para a esfera civil da proteção da infância, as fugas de menores e a deambulação pelas ruas continuaram sendo percebidas por muito tempo como um delito, já que a lei deixava um grande espaço para a interpretação dos magistrados. Estes acabavam se utilizando dos mesmos dispositivos da esfera penal para controlar essa população Véronique Blanchard, *Vagabondes voleuses vicieuses: Adolescents sous contrôle de la libération à la libération sexuelle* (Paris: Éditions François Burin, 2019), 29.

^{XXI} Véronique Blanchard e Mathias Gardet, *Mauvaise graine: deux siècles d’histoire de la justice des enfants*, 2017, 115.

^{XXII} Mathias Gardet, “Les dossiers de jeunes délinquants du centre d’observation de Savigny-sur-Orge. Un corps inédit aux défis de l’histoire”, in *Sous l’œil de l’expert. Les dossiers judiciaires de personnalité*, por Ludvine Bantigny e Jean-Claude Vimont (Paris: Presses Universitaires de Rouen, 2010), 133.

^{XXIII} *Ibidem*, 135.

NARRAR A GUERRA E O GENOCÍDIO: POTENCIALIDADES DO USO DE ESCRITAS ÍNTIMAS E JUVENIS EM SALA DE AULA

BECHER, F.

XXIV Mathias Gardet, “Patês et tâches à la plume Sergent-Major : les trésors enfouis des cahiers d’écoliers de jeunes délinquants”, *Revue d’histoire de l’enfance « irrégulière »*. *Le Temps de l’histoire*, n° Numéro 11 (1º de outubro de 2009): 2–3, <https://doi.org/10.4000/rhei.3074>.

XXV Existia a “zona ocupada” (a metade norte, incluindo Paris); a “zona livre” (a metade sul); as “zonas proibidas” na costa atlântica; uma zona ao norte do país ligada militarmente ao Alto Comando Alemão de Bruxelas, na Bélgica; e a zona anexada ao Reich na região da Alsácia-Lorena. De toda forma, a partir de novembro de 1942, os nazistas passaram a ocupar o país em sua totalidade. Cf. Jean-Pierre Azéma, *L’Occupation expliquée à mon petit-fils* (Paris: Éd. du Seuil, 2012), 24–26; Henry Rousso, *Les années noires : vivre sous l’Occupation* (Paris: Découvertes Gallimard, 1997), 34.

XXVI Robert O. Paxton, *La France de Vichy : 1940-1944* (Paris: Éditions du Seuil, 1997), 63.

XXVII Dos cerca de 76 mil judeus que foram deportados da França, 10.700 tinha menos de 18 anos; 80% foram capturados por policiais franceses; e somente 2500 ao final sobreviveram ao genocídio. Cf. Rousso, *Les années noires*, 95–100.

XXVIII Essas mudanças graduais foram iniciadas pela Ordonnance de 27/07/1942, cujos artigos seriam replicados e ampliados na Ordonnance de 02/02/1945, que funda definitivamente a Justiça de Menores na França. Cf. Sarah Fishman, “Vichy et la délinquance. Changements législatifs et institutionnels.”, in *Jeunesse oblige Histoire des jeunes en France XIX*, por Ludvine Bantigny e Ivan Jablonka (Presses Universitaires de France, 2009), 134; Sarah Fishman, *La bataille de l’enfance : délinquance juvénile et justice des mineurs en France pendant la Seconde Guerre mondiale*, Histoire (Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2008).

XXIX O Centro de Observação público masculino de Savigny-sur-Orge foi inaugurado em julho de 1945, incorporando outras cinco unidades de centros de triagem que já existiam na região de Paris desde 1941, os centros de Crimée, Madrid, Charenton, Villejuif e Tourelles, cf. Blanchard e Gardet, *Mauvaise graine*, 115.

XXX Nos referimos sobretudo aos acervos de centros de documentação e memoriais sobre as vítimas do nazismo, como o Yad Vashem, o Mémorial de la Shoah de Paris ou os Arquivos Arolsen.

XXXI Todos os nomes próprios utilizados neste texto são fictícios, e respondem à uma necessidade legal e ética de proteger a identidade dos sujeitos envolvidos.

XXXII Sarah Gensburger e Hôtel de Ville de Paris, *C’étaient des enfants : déportation et sauvetage des enfants juifs à Paris* (Paris: ESPF, 2012), 7–8.

XXXIII Enquête sociale (p. 3) de 11/02/1946, Savigny-sur-Orge, 2593W-1, fundo de documentos do Centro de Observação de Savigny-sur-Orge. Archives départementales de l’Essonne (AD Essonne).

XXXIV Ibidem (p. 7).

XXXV Ibidem, (p. 4), tradução nossa.

XXXVI Deportado pelo transporte de n.º 61, em 28 de outubro de 1943. Cf. informações e documentos do Mémorial de la Shoah de Paris e do portal Mémoire des Hommes (Ministère des Armées).

XXXVII Enquête sociale (p. 4) de 11/02/1946, Savigny-sur-Orge, 2593W-1, AD Essonne.

XXXVIII Synthèse d’observation, sem data, Savigny-sur-Oge, 2593W-1, AD Essonne, tradução nossa.

XXXIX Redação de 25/01/1946, Savigny-sur-Orge, 2593W-1, AD Essonne, tradução nossa.

XL Redação de 27/02/1945 e Enquête sociale de 31/03/1945, Crimée, 1462W-10, AD Essonne.

XLI Carnet médical de 14/02/1945 e Enquête sociale de 31/03/1945, Crimée, 1462W-10, AD Essonne.

XLII “Boches” era um termo pejorativo utilizado na época pelos franceses para se referirem aos alemães.

XLIII Redação de 27/02/1945, Crimée, 1462W-10, AD Essonne, tradução nossa.

XLIV Eles foram deportados pelo transporte de n.º 57. Cf. informações e documentos do Mémorial de la Shoah de Paris e do Yad Vashem. Foi o próprio Jacques, já adulto, que registrou as Páginas de Testemunho junto a esse último memorial em Israel, em 2007.

XLV Redação de 27/07/1948, Savigny-sur-Orge, 1459W-191, AD Essonne, tradução nossa.

XLVI Ibidem, tradução nossa.

XLVII Não foi possível localizar o transporte pelo qual foi deportado J., o filho mais velho, mas este foi assassinado ainda em junho de 1942. A mãe, um filho e uma filha (M. e L. na redação) foram deportados pelo transporte n.º 59, que partiu do campo de Drancy para Auschwitz-Birkenau em 02/09/1943. Cf. informações e documentos do Mémorial de la Shoah de Paris e do Yad Vashem.

XLVIII Redação de 27/07/1948, Savigny-sur-Orge, 1459W-191, AD Essonne, tradução nossa.

XLIX Chapman, “Learning the Lessons of the Holocaust: A Critical Exploration”.

^L Annette Wieviorka, *L’ère du témoin* (Paris: Librairie Arthème Fayard / Pluriel, 2013).

NARRAR A GUERRA E O GENOCÍDIO: POTENCIALIDADES DO USO DE ESCRITAS
ÍNTIMAS E JUVENIS EM SALA DE AULA

BECHER, F.

Referências

- Azéma, Jean-Pierre. *L'Occupation expliquée à mon petit-fils*. Paris: Éd. du Seuil, 2012.
- Blanchard, Véronique. *Vagabondes voleuses vicieuses: Adolescentes sous contrôle de la libération à la libération sexuelle*. Paris: Éditions François Burin, 2019.
- Blanchard, Véronique, e Mathias Gardet. *Mauvaise graine: deux siècles d'histoire de la justice des enfants*, 2017.
- Bruttman, Tal, e Christophe Tarricone. *Les 100 mots de la Shoah*. Que sais-je? Paris: Presses Universitaires de France / Humensis, 2018.
- Chapman, Arthur. "Learning the Lessons of the Holocaust: A Critical Exploration". In *Holocaust Education: Contemporary Challenges and Controversies*, por Stuart J Foster, Andy Pearce, e Alice Pettigrew, 50–73. London: UCL Press, 2020.
- Claims Conference. "Holocaust Knowledge & Awareness Study". Claims Conference Publications, 2018. <https://www.claimscon.org/our-work/allocations/red/holocaust-study/>.
- Fishman, Sarah. *La bataille de l'enfance: délinquance juvénile et justice des mineurs en France pendant la Seconde Guerre mondiale*. Histoire. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2008.
- . "Vichy et la délinquance. Changements législatifs et institutionnels." In *Jeunesse oblige Histoire des jeunes en France XIX*, por Ludivine Bantigny e Ivan Jablonka, 127–36. Presses Universitaires de France, 2009.
- Foster, Stuart. "To What Extent Does the Acquisition of Historical Knowledge Really Matter When Studying the Holocaust?" In *Holocaust Education: Contemporary Challenges and Controversies*, por Stuart J Foster, Andy Pearce, e Alice Pettigrew, 28–49. London: UCL Press, 2020.
- Gardet, Mathias. "Les dossiers de jeunes délinquants du centre d'observation de Savigny-sur-Orge. Un corps inédit aux défis de l'histoire". In *Sous l'oeil de l'expert. Les dossiers judiciaires de personnalité*, por Ludivine Bantigny e Jean-Claude Vimont, 133–44. Paris: Presses Universitaires de Rouen, 2010.
- . "Pâtés et tâches à la plume Sergent-Major: les trésors enfouis des cahiers d'écoliers de jeunes délinquants". *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*. *Le Temps de l'histoire*, n° Numéro 11 (1^o de outubro de 2009): 1–4. <https://doi.org/10.4000/rhei.3074>.
- Gensburger, Sarah, e Hôtel de Ville de Paris. *C'étaient des enfants: déportation et sauvetage des enfants juifs à Paris*. Paris: ESPF, 2012.

NARRAR A GUERRA E O GENOCÍDIO: POTENCIALIDADES DO USO DE ESCRITAS
ÍNTIMAS E JUVENIS EM SALA DE AULA

BECHER, F.

IHRA. Declaração de Estocolmo (2000). <https://www.holocaustremembrance.com/pt-pt/about-us/stockholm-declaration>.

———. *Recomendações para o ensino e a aprendizagem sobre o Holocausto*. Estocolmo: International Holocaust Alliance Remembrance, 2019.

Mena, Fernanda. “Brasil vive escalada de grupos neonazistas e aumento de inquéritos de apologia do nazismo na PF”. *Folha de São Paulo*. ago de 2021. <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/08/brasil-vive-escalada-de-grupos-neonazistas-e-aumento-de-inqueritos-de-apologia-do-nazismo-na-pf.shtml>.

Paxton, Robert O. *La France de Vichy : 1940-1944*. Paris: Éditions du Seuil, 1997.

Rousso, Henry. *Les années noires : vivre sous l’Occupation*. Paris: Découvertes Gallimard, 1997.

UNESCO. *Por que ensinar sobre o holocausto?* Lisboa: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2019.

Wieviorka, Annette. *L’ère du témoin*. Paris: Librairie Arthème Fayard / Pluriel, 2013.