



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Formação de Professores

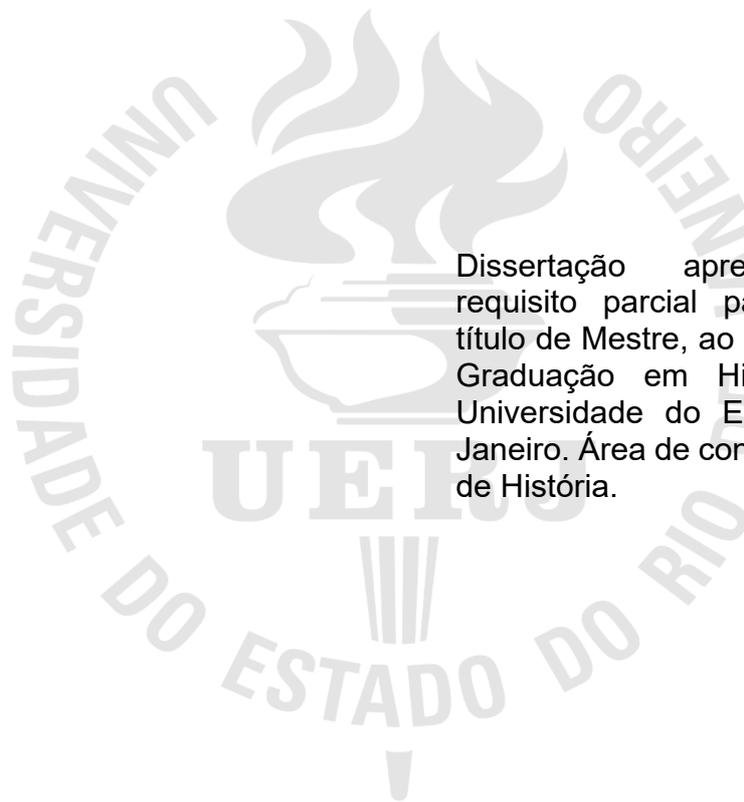
Ludmila de Sousa Firmino

**Ensino de história e literatura de testemunho: o diário de leitura e  
reflexão como estratégia pedagógica no estudo de regimes  
autoritários e totalitários do período entreguerras**

São Gonçalo  
2024

Ludmila de Sousa Firmino

**Ensino de história e literatura de testemunho: o diário de leitura e reflexão  
como estratégia pedagógica no estudo de regimes autoritários e totalitários do  
período entreguerras**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia de Almeida Gonçalves

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

F525 TESE	<p>Firmino, Ludmila de Sousa. Ensino de história e literatura de testemunho: o diário de leitura e reflexão como estratégia pedagógica no estudo de regimes autoritários e totalitários do período entreguerras / Ludmila de Sousa Firmino. – 2024. 209f.</p> <p>Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia de Almeida Gonçalves. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Cidadania – Teses. 3. Direitos humanos – Teses. 4. Autoritarismo – Teses. 5. Totalitarismo – Teses. I. Gonçalves, Márcia de Almeida. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p>
CRB7 – 6150	CDU 93(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Ludmila de Sousa Firmino

**Ensino de história e literatura de testemunho: o diário de leitura e reflexão  
como estratégia pedagógica no estudo de regimes autoritários e totalitários do  
período entreguerras**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 12 de dezembro de 2024.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Marcia de Almeida Gonçalves (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. Luís Edmundo de Souza Moraes  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Verena Alberti  
Faculdade de Educação – UERJ

São Gonçalo  
2024

## DEDICATÓRIA

Aos colegas professores, que mesmo perante os desafios, ainda acreditam em uma educação democrática, que transforma pessoas e conseqüentemente a sociedade.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me deu forças e sabedoria para iniciar e finalizar este momento importante da minha vida.

Aos meus familiares, por todo o apoio, em especial aos meus pais, Enosmar e Penha, que sempre me incentivaram a continuar estudando, apesar de todos os desafios e cansaço em conciliar trabalho, a rotina de estudos e as viagens de mais de 10 horas todas as semanas saindo de Linhares, norte do Espírito Santo, até o Rio de Janeiro para realização de um sonho.

Ao meu irmão, Davi Luis, que com sua paciência e carinho sempre esteve comigo e me deu forças para continuar.

Aos professores que inspiraram a minha vida de forma direta ou indireta e despertaram um desejo em mim pelo ensino de história. Em especial à minha orientadora, Dr<sup>a</sup>. Márcia de Almeida Gonçalves, que desde o primeiro encontro, lá nas aulas de Teoria da História, me instigou a pensar sobre o meu fazer docente e dos momentos de reflexões teóricas que contribuíram durante todo o processo de realização da pesquisa. Agradeço principalmente a compreensão e paciência.

Aos meus colegas de profissão e amigos, que compartilharam comigo suas experiências, me motivando sempre a continuar.

Principalmente aos amigos Tatiana e Maurício, presentes que Deus me concedeu ao entrar no ProfHistória e que sempre estiveram ao meu lado nessa jornada.

A todos, o meu mais sincero agradecimento.

Aquellos que, por una u otra razón conocen el horror del pasado tienen el deber de alzar su voz contra otro horror, muy presente, que se desarrolla a unos cientos de kilómetros, incluso a unas pocas decenas de metros de sus hogares. Lejos de seguir siendo prisioneros del pasado, lo habremos puesto al servicio del presente, como la memoria – y el olvido – se han de poner al servicio de la justicia.

*Tzvetan Todorov*

## RESUMO

FIRMINO, Ludmila de Sousa. *Ensino de história e literatura de testemunho: o diário de leitura e reflexão como estratégia pedagógica no estudo de regimes autoritários e totalitários do período entreguerras*. 2024. 209f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Esta dissertação investiga o potencial pedagógico do ensino de História em diálogo com a literatura de testemunho, por meio da implementação do Diário de Leitura e Reflexão como estratégia de ensino. O foco está no período entreguerras, com especial atenção à ascensão de regimes autoritários e totalitários na Europa, especialmente o stalinismo e o nazismo. Utilizando como base as memórias e experiências de testemunhas desse período, centradas nas obras *O diário de Nina* de Nina Lugovskaia e os textos selecionados da obra *Contos de Kolimá* de Varlam Chalámov. Ao relacionar a literatura de testemunho com a prática pedagógica, o Diário de Leitura e Reflexão visa promover um aprendizado democrático, no qual os alunos são incentivados a refletir criticamente sobre os regimes totalitários e seus impactos na liberdade e autonomia humana. A proposta desta dissertação é, assim, demonstrar como a literatura de testemunho pode enriquecer o ensino de História, oferecendo aos estudantes uma conexão emocional e reflexiva com o passado e, ao mesmo tempo, estimular uma formação cidadã crítica e comprometida com os valores democráticos.

Palavra-chave: ensino de história; produção e difusão de narrativas históricas; cidadania e direitos humanos; literatura de testemunho; regimes autoritários e totalitários; diário de leitura.

## ABSTRACT

FIRMINO, Ludmila de Sousa. *Teaching History and testimonial literature: the reading and reflection diary as a pedagogical strategy in the study of authoritarian and totalitarian regimes of the interwar period*. 2024. 209f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

This dissertation investigates the pedagogical potential of teaching History in dialogue with testimonial literature, through the implementation of the Reading and Reflection Diary as a teaching strategy. The focus is on the interwar period, with special attention to the rise of authoritarian and totalitarian regimes in Europe, especially Stalinism and Nazism. Using as a basis the memories and experiences of witnesses from that period, centered on the works *Nina's diary* by Nina Lugovskaia and selected texts from the work *Tales of Kolimá* by Varlam Chalámov. By relating testimonial literature with pedagogical practice, the Reading and Reflection Diary aims to promote democratic learning, in which students are encouraged to critically reflect on totalitarian regimes and their impacts on human freedom and autonomy. The purpose of this dissertation is, therefore, to demonstrate how testimonial literature can enrich the teaching of History, offering students an emotional and reflective connection with the past, and, at the same time, stimulating critical citizenship training committed to democratic values.

Keywords: teaching History; production and dissemination of historical narratives; citizenship and human rights; testimonial literature; authoritarian and totalitarian regimes; reading diary.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1</b>	<b>NOVOS OLHARES, NOVAS VOZES: SUBJETIVIDADES, LITERATURA DE TESTEMUNHO E O ENSINO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>14</b>
1.1	Um histórico do ensino de história e as novas abordagens da história .....	14
1.2	A Memória diante do extremo: o papel da memória e seu caráter seletivo.....	20
1.3	Mobilizando narrativas vivenciais: a importância da literatura de testemunho no processo de ensino aprendizagem de História .....	27
<b>2</b>	<b>O CONTEXTO ENTREGUERRAS E AS PRÁTICAS TOTALITÁRIAS NA UNIÃO SOVIÉTICA STALINISTA: UM OLHAR SOBRE NINA E CHALÁMOV .....</b>	<b>41</b>
2.1	O entreguerras e a difusão de práticas autoritárias e totalitárias	41
2.2	Autoritarismo, totalitarismo e democracia .....	52
2.3	O mundo de Nina e Chálamov: uma análise do contexto da União soviética nas décadas de 1930 e 1940 .....	58
<b>3</b>	<b>ENTRE MEMÓRIAS E REFLEXÕES: O DIÁRIO DE LEITURA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>72</b>
3.1	A importância do diário de leitura e reflexão para uma educação democrática .....	72
3.2	Pelas páginas do diário .....	75
	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>85</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>87</b>
	<b>APÊNDICE – Diário de leitura e reflexão .....</b>	<b>92</b>

## INTRODUÇÃO

O historiador Eric Hobsbawm, em sua obra clássica "Era dos Extremos" (1994), refere-se ao século XX como um "breve século". Esse período, marcado por profundas transformações, foi ao mesmo tempo o século das massas, da consolidação da democracia no Ocidente e de grandes avanços tecnológicos. No entanto, também abarcou momentos de grande turbulência, como as duas Guerras Mundiais, a primeira grande crise do capitalismo, e a ascensão dos regimes autoritários e totalitários, resultantes de uma sociedade em crise no período pós-Primeira Guerra Mundial. Ao analisarmos o século XX, em busca de compreensão das suas continuidades e rupturas, percebemos que, apesar das mudanças, muitas de suas crises sociais e políticas ainda ecoam no presente, mostrando que, cem anos depois, aquela sociedade não está tão distante de nós.

Hoje, em um contexto de crise dos valores democráticos e com o aumento de movimentos de extrema-direita, François Hartog menciona em "Regimes de Historicidade" (2013), que vivemos um "presentismo", no qual o perigo da construção de um caminho autoritário se torna cada vez mais evidente. Esse fenômeno se reflete, especialmente no Brasil, na falta de conexão com o passado, sobretudo em temas sensíveis, e na pouca ênfase dada à reflexão social, política e histórica sobre nossa condição democrática.

Como professora de História, trabalhando há anos com turmas de 3ª série do Ensino Médio, onde o tema sobre a ascensão de regimes autoritários e totalitários faz parte do currículo, observo um grande interesse e fascínio por parte dos alunos. Esse interesse, em grande parte, deriva da vasta produção cinematográfica, literária e até de games que abordam o período de guerras e de surgimento desses regimes, aumentando o engajamento dos estudantes. E isso é bom. No entanto, esse grande interesse muitas vezes me preocupa. Muitos alunos confundem curiosidade com a admiração em conhecer a história dos feitos desses líderes entendidos, muitas vezes, pelos discentes como "inteligentes", "estrategistas" e "poderosos". Quando se pensa nesses regimes políticos, é natural que os estudantes logo associem seus conhecimentos somente à imagem deles. Mas não deveria ser assim. Ensinar sobre a Europa no período entreguerras é fundamental para que os estudantes possam compreender os conceitos e características de experiências autoritárias, totalitárias

contrastando com a democracia, e reflitam sobre as experiências traumáticas geradas por esses regimes. A história, por muito tempo, foi narrada a partir de uma perspectiva linear e objetiva, centrada nos grandes eventos e personagens. Contudo, ao longo das últimas décadas, o olhar sobre o ensino de História tem se expandido, incorporando novas vozes e abordagens que privilegiam as subjetividades e experiências individuais. Esse movimento de renovação do ensino de história busca, acima de tudo, aproximar o aluno do passado por meio de uma conexão humana e emocional, oferecendo uma compreensão mais profunda dos eventos históricos. Nesse contexto, a literatura de testemunho ganha destaque como uma ferramenta poderosa para o ensino de temas complexos e sensíveis, como os regimes autoritários e totalitários que marcaram o século XX.

A literatura de testemunho, ao trazer relatos em primeira pessoa de indivíduos que viveram e sofreram sob esses regimes, como no caso dos diários de Nina Lugovskaia ou dos contos de Varlam Chalámov, testemunhas condutoras dessa dissertação como também da proposta metodológica do trabalho com o Diário de Leitura e Reflexão, oferece uma oportunidade única de humanizar a História. Ao invés de enxergar os acontecimentos históricos apenas como dados distantes e impessoais, os estudantes são convidados a entender como esses eventos afetaram a vida cotidiana de pessoas comuns, muitas delas jovens como eles próprios. Essa abordagem também proporciona uma compreensão mais crítica dos mecanismos de poder, controle e opressão que caracterizam os regimes autoritários e totalitários.

Assim, ao integrar a subjetividade e a literatura de testemunho ao ensino de História, é possível promover uma educação que vai além da mera transmissão de informações. Trata-se de construir um espaço de reflexão e empatia, onde os estudantes possam se conectar com o passado e, ao mesmo tempo, desenvolver uma consciência crítica sobre o presente. Esse processo fomenta, ainda, o fortalecimento de valores democráticos, ao permitir que os alunos reconheçam a importância da liberdade, da autonomia e dos direitos humanos na sociedade atual.

O uso do Diário de Leitura e Reflexão, como estratégia pedagógica, é uma forma de incentivar essa interação crítica com o passado. Ele possibilita que os estudantes articulem suas percepções sobre os regimes totalitários através da escrita e do diálogo, aprofundando a compreensão histórica e conectando-a com suas próprias vivências. Em tempos de desafios à democracia e de ressignificação dos valores humanos, ao trazer essas novas vozes e olhares no ensino de História torna-

se essencial para a formação de cidadãos conscientes e engajados democraticamente.

O Diário de Leitura e Reflexão, produto dessas reflexões, utiliza trechos da obra autobiográfica "O Diário de Nina" (2005), de Nina Lugovskaia, e contos selecionados de "Contos de Kolimá" (2018), de Varlam Chalámov, utilizando rodas de leitura e reflexão. A leitura e as discussões reflexivas dessas obras com os alunos permitirão explorar memórias relacionadas à liberdade e à censura, além de sentimentos como angústia, alegria, indignação, medo e esperança diante dos regimes totalitários. Essas memórias revelam, além disso, sinais de resistência e estratégias de sobrevivência em meio à brutalidade de um sistema que buscava o controle total. A prática do Diário de Leitura e Reflexão será uma ferramenta valiosa para acompanhar e estimular a construção desse conhecimento crítico entre os alunos.

A escolha pelo contexto totalitário da União Soviética não é gratuita. Vem de uma necessidade por projetos, ideias, atividades e materiais educativos que abarquem a estrutura stalinista, que muitas vezes se perde ou se torna um anexo, quando nós, professores, falamos da Europa entreguerras e dos regimes de caráter autoritário e totalitário que ascenderam nesse período. Muito dessa realidade vem, como mencionado, da dificuldade em se encontrar materiais que humanizem essa narrativa e a desprendam da pura figura de Stalin. Nesse contexto da história da União Soviética, inúmeras pessoas sofreram sob a vigilância do Estado, as perseguições políticas e os expurgos, o que faz desse período um terreno fértil para o ensino sobre os mecanismos de controle, censura e desumanização impostos por regimes dessa natureza. O estudo desse período permite aos estudantes entenderem como o autoritarismo se justifica sob a promessa de igualdade social e progresso, ao mesmo tempo que silencia as liberdades individuais e destrói vidas em nome da manutenção do poder. O estudo da União Soviética no entreguerras também oferece um contraponto importante ao nazismo, permitindo uma comparação entre diferentes formas de regimes de cerceamento de direitos e liberdade que marcaram o século XX.

Ao explorar tanto o stalinismo quanto o nazismo, os estudantes podem identificar as semelhanças e diferenças entre esses sistemas, compreendendo como o autoritarismo se manifesta em diferentes contextos políticos e ideológicos, mas com impactos semelhantes sobre as liberdades individuais e os direitos humanos.

Assim, a escolha pelo contexto soviético, em conjunto com a literatura de testemunho, permite uma abordagem abrangente e profunda do tema dos regimes

autoritários e totalitários, oferecendo uma base para reflexões sobre democracia, cidadania e o valor da liberdade, que combinados ao diário de leitura e reflexão mais os momentos coletivos de leitura e diálogo, se tornam estratégias interessantes para se pensar a temática.

Os objetivos da escrita dessa dissertação são: identificar, contextualizar, conceituar e caracterizar os regimes autoritários e totalitários que surgiram no entreguerras, em especial o stalinismo; identificar o contexto histórico no qual surgiram as literaturas de testemunho; analisar as estruturas que compõem a literatura testemunhal e sua importância para o ensino de História voltado para os temas sensíveis. Além disso, compreender o papel da Memória na construção de uma educação comprometida com os valores democráticos, identificando no contexto atual elementos de crise e de apologia a autoritarismos, e, por último, propor a estratégia pedagógica do Diário de Leitura e Reflexão em conjunto com as rodas de leitura para o processo de ensino e aprendizagem em História.

Para isso essa dissertação se encontra dividida em três capítulos. No primeiro capítulo percorri brevemente a história do ensino de História para contextualizar as mudanças que aconteceram na perspectiva de se pensar e ensinar a História enquanto disciplina escolar. Neste mesmo capítulo, dialoguei o ensino de História por meio do estudo das subjetividades, memória e literatura de testemunho, mobilizando testemunhas do período entreguerras, que por meio de suas memórias autobiográficas ou literárias trouxeram preciosas reflexões acerca das condições políticas e sociais de seu contexto, bem como das relações humanas diante dos sentimentos e das condições básicas da vida submetidas ao extremo, tais como a liberdade, o medo, a fome, o frio severo e as reflexões sobre a vida e morte. Neste capítulo levantei questões importantes como: que contribuições as literaturas de testemunho podem exercer no processo de ensino-aprendizagem histórica, especialmente, em relação aos temas sensíveis? Como o estudo das subjetividades é importante para a reflexão presente-passado-presente, numa perspectiva voltada para educação histórica e temas relacionados aos direitos humanos?

O segundo capítulo foi destinado a mobilizar os conceitos e características do totalitarismo, autoritarismo e democracia dentro do contexto da Europa no período entreguerras e especialmente, na União Soviética dos anos de 1930 e 1940. Neste capítulo, foram apresentados de maneira mais profunda as duas trajetórias de vida condutoras do Diário de Leitura e Reflexão, proposta pedagógico-metodológica dessa

dissertação: Nina Lugovskaia e Varlam Chalámov. Aqui pretendi traçar um diálogo entre Nina e Chalámov na medida em que ambos denunciam o caráter opressivo do regime stalinista. No diário de Nina, vemos o impacto do totalitarismo sobre a vida privada e o crescimento pessoal de uma adolescente, enquanto os contos de Chalámov expõem o lado mais sombrio do regime: a punição sistemática e a repressão daqueles considerados indesejados ou traidores do Estado. Enquanto Nina revela o aspecto emocional e psicológico da repressão, Chalámov nos coloca frente a frente com a brutalidade física e a crueldade cotidiana enfrentada por inúmeros prisioneiros nos campos do sistema Gulag. Embora os contextos e as experiências individuais sejam distintos — Nina como uma jovem que observa os expurgos em Moscou e Chalámov como um prisioneiro em Kolimá —, ambos partilharam a mesma realidade de um sistema político repressor que impede o florescimento da liberdade e da autonomia.

Já no terceiro capítulo, desenvolvi as discussões acerca da proposta didático-pedagógica, que perpassará pela realização de rodas de leitura dos trechos e contos selecionados das obras de Nina Lugovskaia e Varlam Chalámov, seguidas de um momento de reflexão coletiva, mediadas pelos próprios estudantes e por meio de apontamentos levantados pelo professor. Também terá destaque a construção de um Diário de Leitura e Reflexão, que acompanhará o aluno em toda a trajetória de leitura e conversa sobre os temas geradores. O diário contém pontos de diálogo entre o professor e o aluno, através de atividades e direcionamentos que visam o exercício crítico da dinâmica de leitura e interpretação, bem como pontos dialógicos entre o diário e o autor das reflexões - o próprio aluno - nos espaços onde as subjetividades serão construídas e desconstruídas ao longo dos temas propostos. Além disso foi abordada a importância da metodologia dos círculos de leitura, propostos por Paulo Freire e o processo dialógico das reflexões coletivas e da confecção do diário no ensino-aprendizagem da História.

Portanto espero que esta dissertação possa trazer uma estratégia para os desafios enfrentados pelos professores no processo de ensino aprendizagem da História que se desprenda de decorebas, datas e fatos. Espero que as reflexões das páginas seguintes possam ampliar as possibilidades de um ensino de História mais humano, libertador e comprometido com a democracia.

## 1 NOVOS OLHARES, NOVAS VOZES: SUBJETIVIDADES, LITERATURA DE TESTEMUNHO E O ENSINO DE HISTÓRIA

### 1.1 Um histórico do ensino de história e as novas abordagens da história

A palavra “História”, vem do antigo termo grego “historie” que significa aquele que testemunha acontecimentos significativos. Quando surgiu na Grécia Antiga como um gênero narrativo abarcava dois propósitos: exaltar os grandes feitos históricos realizados pelos homens (batalhas épicas, conquistas, tragédias, aventuras...) e também, servir de lição ou guia para as futuras gerações, principalmente relacionado a ambientes de decisão militar e política, do que se podia repetir ou não. Cumpria, como Durval Muniz de Albuquerque Junior (2012) menciona, o objetivo de educar os futuros cidadãos das elites que iriam governar seus povos. Passada a Antiguidade Clássica e ao longo de séculos, a história também foi vista como “mestra da vida”<sup>1</sup>, como um gênero da literatura e como uma arte, mesmo que carregando um certo compromisso com a verdade.

Já no século XVI, os estudos históricos europeus estavam relacionados a um conjunto de conteúdos clássicos denominados por estudiosos da época como “Humanidades”. Os educadores religiosos, segundo Bittencourt (2018), incluíam nesses conteúdos um caráter cristão, situando-os na leitura das Escrituras e na formação de um homem pleno em todas as suas concepções. Seu objetivo era determinar a formação moral e religiosa. Controlado pelos jesuítas, aqui na América portuguesa, as fontes utilizadas eram de autores clássicos que apreciavam o estudo das condições humanas, no sentido de evidenciar diferenças entre o mundo “civilizado” branco europeu, e a dos indígenas e negros, vistos como selvagens e escravos sem alma, respectivamente. Diante disso e por meio das fontes clássicas, os padres objetivavam justificar as práticas de escravização.

Foi somente no século XVIII, com o crescente cientificismo marcado pelo pensamento iluminista, que a história foi considerada uma ciência. Já no século seguinte ganhou regras, métodos e conceitos a serem seguidos por quem se

---

<sup>1</sup> Termo utilizado pelo tribuno e escritor romano Cícero ao se referir a história como aquela que cumpre função política e moral na justeza das ações, na avaliação da moralidade e na condução da sabedoria.

pretendia a escrever sobre a História. Dessa forma, se iniciava a profissionalização do ensino de História, que se tornava um saber científico e advindo da Universidade. O Estado passava a promover, avaliar e fiscalizar a construção desse saber e sua veiculação. O contexto histórico europeu era de guerras nacionalistas constituídas por uma visão moderna de política. A disciplina de história, nesse cenário, passou a ser necessária para fortalecer a ideia de nação e da criação de cidadãos que amavam sua pátria, se inspiravam nos grandes feitos dos heróis, lutavam e compartilhavam esse espírito nacional. As Humanidades clássicas foram substituídas pelas modernas ou científicas.

Estava em vigor, em meados do século XIX, a escola metódica alemã, na figura de Leopold Von Ranke. As fontes históricas utilizadas eram com base na análise de documentações oficiais, que serviam como a visão correta daquilo que realmente aconteceu e produzia uma história oficial para cada evento. A História era vista como sequência de fatos únicos organizados cronologicamente em um sentido progressivo, além disso havia uma intensa necessidade de alocar a História ao lado das Ciências naturais, provando seu rigor científico “[...] e foi pela definição da origem da espécie humana que, entre o final do século XIX e meados do século XX, se constituiu a organização do ensino de História sob o conceito de História da Civilização” (BITTENCOURT, 2018, p. 135). Era uma forma de legitimar as poderosas dinastias europeias, a história de grandes guerras e de seus heróis, que acreditavam, de alguma forma, que estavam pavimentando o futuro do país. Era muito comum durante este período, os festejos cívicos, de heróis locais e da pátria. A proposta curricular era a de memorização das causas e consequências de eventos oficiais da história nacional, tendo a Europa como o centro e referência desse mundo civilizado.

Em meados do século XX, na França, foi criada a Escola dos Annales por Lucien Febvre e Marc Bloch. Esses historiadores estavam envolvidos em uma sociedade que necessitava de uma renovação na forma de se trabalhar com a História. Foram influenciados em grande parte pelas novas ideologias, pelas tragédias humanas do início do século e pelo diálogo com outras áreas como as ciências sociais, a economia, a linguística e a psicanálise, buscando outras abordagens para as fontes históricas. Aliás, a própria ideia de fonte histórica foi ampliada. Homens e mulheres comuns começaram a ser valorizados pela historiografia e toda a produção humana de uma determinada época passou a ser considerada fonte de estudo. Passava-se a mostrar pelo ensino de história “que a disciplina é um discurso que, em meio a diversos outros

e em conflito com estes, cria ordem para o passado, estabelece formas de sentir e de olhar para o último e, com isso, situa o sujeito num certo presente.”. (Pereira; Seffner, 2008, p. 118). Os historiadores também reconheceram a necessidade de repensar a própria ideia de documento enquanto fonte. A noção de documento como verdade incontestável e sem qualquer interferência crítica por parte do historiador, assim como os positivistas entendiam lá no final do século XIX e início do XX, cedeu lugar a uma discussão ampla do conceito. Segundo Pereira e Seffner (2008, p. 115-116),

O documento não é mais a encarnação da verdade, nem mesmo pode ser considerado simplesmente “verdadeiro” ou “falso”. O ofício do historiador deixa de ser o de cotejar o documento para sua veracidade, e passa de ser o de marcar as condições políticas da sua produção. O documento/monumento é um engenho político, é um instrumento do poder e, ao mesmo tempo, uma manifestação dele.

A reflexão crítica das fontes, também impulsionou a reflexão crítica de determinados contextos em âmbitos antes pouco observados pelos historiadores. Tanto os Annales quanto historiadores marxistas começaram a se afastar aos poucos de uma história oficial da nação. O nacionalismo recorrente até o início do século XX, havia influenciado os projetos fascistas dos anos 20 e 30, e, principalmente, após as duas guerras mundiais, com o terror e a criação de campos de concentração durante os regimes autoritários e totalitários da Europa do entreguerras. Para o historiador Durval Muniz de Albuquerque Junior (2012), a História tendo sofrido uma perda de prestígio diante do quadro de crises de valores democráticos e liberais neste período, precisava adotar novos paradigmas e uma nova função, além de possibilidades de diferentes narrativas.

Foi esse o momento de uma nova perspectiva da linguagem e de sua filosofia, o que Gustav Bergmann chamou de “giro linguístico”. O termo possui inúmeras definições e interpretações, mas de um modo geral se relaciona à forma como se compreende a linguagem no presente e no mundo que se vive. Trata-se das reflexões sobre a filosofia da linguagem em sua diversidade de expressões de um mundo entendido como não mais factual. A narrativa, segundo essa perspectiva, é a materialidade associada a linguagem da língua falada ou escrita, produto de uma ação, que é fruto de uma aprendizagem ligada ao ato de contar histórias, situadas no espaço, tempo e sempre relacionadas a sujeitos.

São as experiências destes, suas práticas sociais cotidianas, que dão corpo à narrativa. Assim, de acordo com Avelar e Gonçalves (2012, p. 63) “os historiadores que incorporaram os debates do giro linguístico à escrita da história argumentavam que a linguagem não era somente uma modalidade de comunicação, mas a própria possibilidade de conhecimento histórico [...]”. No entanto, os radicalismos do giro linguístico, fizeram com que muitas vezes o conceito de sujeito se tornasse disperso no discurso, dando espaço para um trabalho com as subjetividades, principalmente com a expansão dos estudos biográficos.

Após a Segunda Guerra Mundial, começaram uma série de debates para uma renovação curricular que garantisse, de acordo com Bittencourt (2018) a difusão de uma “História para a paz”. Dessa maneira, o ensino de História passou a não se resumir apenas ao conhecimento do passado, mas a uma proposta de conhecer o passado para que o futuro fosse libertador. As vítimas do Holocausto, com seus testemunhos sensíveis, as reflexões morais após o julgamento de Eichmann em Jerusalém e a denúncia por meio da *samizdat*<sup>2</sup> soviética trouxeram vozes antes não reconhecidas ao protagonismo de um determinado contexto histórico e suas experiências traumáticas.

As biografias e autobiografias, passaram, ao longo das décadas, a ganhar espaço no mercado editorial e a ser um importante instrumento de valorização das narrativas de vida, situando e ressignificando vivências históricas. Segundo Gonçalves (2020), a biografia como testemunho narrativo, valoriza o narrar como forma de conhecimento sobre as ações humanas no mundo. Duas autoras que a partir das contribuições do giro linguístico dialogam com as diferentes formas de representar o sujeito são Leonor Arfuth e Beatriz Sarlo. Esta desenvolveu o conceito de “guinada subjetiva”, uma atitude reflexiva de resgatar e valorizar os pontos de vistas de diferentes sujeitos, a partir da narrativa em primeira pessoa. Já Arfuth defende o lugar do “espaço biográfico”, aspecto da identidade narrativa do indivíduo. A pensadora, ressalta a importância do contar, da pluralidade de vozes que se constroem sobre determinado contexto e a condição pública e privada do biografado. Ambas as estudiosas estão voltadas a uma experiência temporal que foca muito mais em

---

<sup>2</sup> samizdat significa "auto-editora" e se refere figurativamente à imprensa clandestina. No período do degelo com Nikita Krushev, as samizdat tiveram ampla circulação e se transformaram, segundo Applebaum (2004) em um verdadeiro fenômeno literário soviético, importante veículo para as vítimas do Gulag.

“passados presentes” do que a “futuros presentes”, preocupação de muitos historiadores até meados no século passado.

É a partir dos novos olhares e das novas vozes incorporados pelos historiadores na construção das narrativas históricas que o trabalho com a memória - que desde muito tempo esteve relacionada à construção da História - foi ganhando novas perspectivas e espaço na academia. De acordo com Huysen (2014), especialmente no final dos anos 70 e durante os anos 80 e 90, os estudos ligados a memória se tornaram ainda mais relevantes para as sociedades ocidentais e a preocupação dos estudiosos voltava-se para um passado presente. Os discursos sobre memória na Europa e nos Estados Unidos estavam impulsionados pelos debates e pela cobertura da imprensa em torno dos aniversários de 40 e 50 anos do fim da Segunda Guerra Mundial e do Holocausto, bem como dos testemunhos desses eventos traumáticos.

Paralelo a esse movimento, diferentes políticas de genocídio e de restrição aos direitos humanos acometiam países como Ruanda, Bósnia e Kosovo, fazendo com que a memória do Holocausto estivesse ainda mais presente, servindo como exemplo de opressão organizada, de fracasso ao modelo democrático e, ao mesmo tempo, de representação da resistência. Dessa forma, houve, segundo Huysen (2014), uma globalização da memória, em um primeiro momento utilizando o Holocausto como experiência proximal e depois como um prisma para a discussão de outros genocídios. As memórias locais, principalmente relacionadas a episódios traumáticos da história de cada povo e nação ganhavam vida, e políticas de memória eram criadas para que o passado não fosse esquecido em meio às incertezas do seria o futuro. A esse *boom* memorialístico Huysen denomina de “cultura da memória”.

Partindo dessa expressão, Huysen entende que a memória, principalmente desses eventos traumáticos, foi fortemente explorada e difundida com apelo midiático a diversos países, o que não é de forma alguma algo ruim, muito pelo contrário, o pesquisador afirma que a difusão dessas memórias precisa acontecer. No entanto, existe uma preocupação por parte do pesquisador com tamanha exposição dessas memórias e da forma como elas são representadas nos diferentes seguimentos de sua veiculação, pois podem apresentar-se como “vazias” de um compromisso com o presente. Para Huysen as experiências traumáticas e a conservação dessas memórias são fundamentais para um trabalho de fortalecimento e garantia dos direitos

humanos no tempo presente. Em seu livro *Políticas de memória em nosso tempo* (2014), o autor argumenta

Onde estaria hoje o movimento dos direitos humanos internacionais sem a memória dos campos sangrentos do século XX? A dignidade das vítimas, as suas lutas e o seu destino devem ser preservados na memória, especial e particularmente porque era o objetivo expresso dos mestres do genocídio obliterar qualquer memória sobre a existência das suas vítimas. (HUYSEN, 2014, p. 50).

Nota-se que o estudo das subjetividades e o *boom* da memória foram fundamentais para um novo olhar sobre a concepção dos processos históricos. Junto a este movimento, também é preciso ressaltar que a historiografia Marxista desempenhou um papel importante. A História, de acordo com o historiador Albuquerque Junior (2012, p. 28) “passa a ter atribuição de formar, hegelianamente, consciências, de desalienar, de permitir que sujeitos históricos adquiram consciência de que forças inconscientes movem a ordem social e suas próprias ações”. Os sujeitos das camadas mais baixas, aqueles cuja histórias são a dos vencidos e marginalizados, dessa forma, passaram a ter um olhar especial da historiografia e do currículo da história ensinada. Nessa perspectiva, os estudos decoloniais e subalternos que cresceram na academia nos anos 80 como resultado dessas novas abordagens e da luta de legitimação desempenhada pelos diversos movimentos sociais e narrativas, passaram a influenciar no processo de formação do currículo no início dos anos 2000. Com isso mudanças cruciais no ensino de História e do próprio do próprio documento curricular foram realizadas, como a exemplo das leis 10.639/03 e 11.645/08 que torna obrigatório a oferta de História da África e das culturas afro-brasileiras e a História dos indígenas nas escolas.

É evidente que ainda hoje é possível perceber um currículo centrado em uma História marcadamente europeia e ainda atrelado a projetos de diferentes governos, no entanto, as concepções de História mudaram. Todos esses contextos de mudança, de acordo com Cerri (2017, p. 18) “[...] envolvem pontos de ruptura em que é posta em xeque a ideia de que a História ensinada cumpre a função de transmitir uma narrativa unívoca de uma geração para outra”. Ao longo das mudanças históricas percorridas, o ensino da disciplina se revelou como o resultado de forças sociais, com suas múltiplas visões sobre o passado, que vão além da academia. Levam em conta

diferentes interesses, que mudam de acordo com o que se deseja transmitir a partir de seu próprio contexto.

Portanto, pensando o ensino de História hoje não se resume a fatos e datas, nacionalismos e aos marcos dos grandes heróis e seus feitos. A História vai além. Ela compreende o aprendizado da alteridade, da tolerância, das diferentes subjetividades, a conviver e respeitar a diversidade e a diferença. Ela procura dar voz aos mortos, caminha entre a memória e o esquecimento, questiona, problematiza e constrói novos significados. Por isso, é tão importante o trabalho com diferentes fontes em sala de aula, pois permite tanto para o professor, quanto para o aluno, reconhecer múltiplas visões de um determinado processo, valorizar e legitimar vozes que ao longo da História foram silenciadas e que se bem utilizadas podem fortalecer a prática docente e o processo de ensino-aprendizagem.

## **1.2 A memória diante do extremo: o papel da memória e seu caráter seletivo**

A partir do breve percurso da história do ensino de História, observa-se que as discussões sobre História e memória desde muito tempo ocupam espaço significativo na academia e na construção do currículo da história ensinada. Para muitos pesquisadores, a memória é essencial na formação de identidades e consolidação de espaços e grupos antes não visibilizados, bem como na pluralidade de narrativas sobre um determinado passado.

Jacques Le Goff (1994) define a memória como a propriedade de conservar certas informações, que se refere a uma gama de funções psíquicas que permite ao indivíduo atualizar impressões ou informações passadas, ou reinterpretadas como passadas. A memória, dessa forma, age sobre o que foi vivido sem comprometer-se com a fidelidade dos acontecimentos. Durante algum tempo os historiadores se limitaram a tratá-la apenas como uma fonte a mais de investigação histórica. Contudo, com o passar do tempo a memória tornou-se essencial para o historiador, tão importante que para Paul Ricoeur (2007) a memória é matriz da história e possui sentido pragmático. Para o pesquisador, a memória deve ser exercida, ou seja, não basta lembrar, os seres humanos também precisam fazer algo em relação àquilo que lembraram.

Diante disso, os estudos da memória abriram horizontes de pesquisa e traçaram novas perspectivas e possibilidades para a historiografia, como afirma Barros (2011). Muito disso surgiu justamente pelo fato de a memória encontrar-se, de acordo com Pierre Nora (1993, p.19) “[...] aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações.” Todas essas características atribuídas à memória evidenciam lacunas a serem trabalhadas pelos pesquisadores e que fornecem as nuances necessárias para tentar compreender as ações humanas em seu contexto espaço-tempo.

Foi, sobretudo, partir de 1960, após a Segunda Guerra Mundial e os eventos traumáticos do Holocausto, que a memória tanto individual quanto coletiva, trouxeram uma nova visão para além da história universal, linear e preocupada em dar conta primordialmente de questões de ordem política e econômica, para a história de pessoas, para o resgate de suas vivências e de seus fragmentos de vida, pois “a memória tem o compromisso com a subjetividade, com a reconstrução de uma história pessoal que precisa encontrar saídas viáveis, até mesmo do ponto de vista psíquico, para reconstruir uma vida, um futuro (...)” (CYTRYNOWICZ, 2016, p. 131-132). Esse sentido de “reconstrução da vida” pode ser exemplificado pelas memórias de Primo Levi, sobrevivente do Holocausto, Evgenia Ginzburg e Varlam Chalámov, testemunhas dos campos do Gulag, entre as décadas de 30 e 40 do século passado.

Primo Levi nasceu em 31 de julho 1919 na Itália numa família judaica. Quando jovem cursou Química na Universidade de Turim e viu o governo fascista promulgar leis raciais que proibiam os cidadãos judeus de estudarem em faculdades públicas. Em 1943 decidiu se juntar à resistência, lutou ao lado dela no noroeste da Itália, mas foi preso pelos fascistas. Por conta de sua origem judaica, foi deportado para Auschwitz em fevereiro de 1944.

Por causa de sua formação em Química foi selecionado pelos nazistas para atuar na fábrica IG Farben, onde passou por inúmeras restrições e sofrimentos. Adoeceu e foi para a “ala dos doentes”, onde foi esquecido pelos nazistas. Ao ser libertado ao fim da Segunda Guerra Mundial voltou para Turim e meses depois começou a trabalhar como químico. Levi também se dedicou às reflexões após Auschwitz. Escreveu obras importantes a partir de suas experiências como *É isto um homem?* lançado em 1947, *A trégua* em 1963 e os *Os afogados e os sobreviventes* em 1986. No prefácio de seu livro *É isto um homem?* ressalta,

A necessidade de contar "aos outros", de tornar "os outros" participantes, alcançou entre nós, antes e depois da libertação, caráter de impulso imediato e violento, até o ponto de competir com outras necessidades elementares. O livro foi escrito para satisfazer essa necessidade em primeiro lugar, portanto, com a finalidade de liberação interior. (LEVI, 1988, p.9).

Sobrevivente da rede de campos de trabalhos forçados do regime stalinista, Ginzburg foi a primeira mulher a escrever sobre a vida nos campos do Gulag. Foi professora universitária, especialista em História e Literatura, conhecedora e divulgadora da história do Partido Comunista. No período dos grandes expurgos soviéticos, logo após a morte de Kírov<sup>3</sup> em 1934, foi acusada de participar de um grupo contrarrevolucionário trotskista e expulsa da universidade e do Partido, condenada ao confinamento de dez anos na rede de campos do sistema Gulag.

No entanto, na prática, Ginzburg passou dezoito anos presa no sistema concentracionário, entre os campos de Magadan e os de Kolimá. Quando completou doze anos nos campos correcionais de trabalho forçado, foi trabalhar, durante cinco anos como professora infantil em Magadan. Lá começou a escrever suas memórias e foi mandada novamente para o complexo de Kolimá, no extremo nordeste da União Soviética. Foi somente em 1955, dois anos depois da morte de Stalin, que ela conseguiu sua libertação. Em sua obra *El vértigo (a vertigem)* que circulou durante muito tempo clandestinamente dentro da União Soviética, Ginzburg escreveu “Seja como for, creio que o meu dever é acabar minha obra. E não somente para relatar os eventos que preencheram meus últimos dias no *lager*<sup>4</sup> e de confinamento, senão para mostrar ao leitor a evolução interior da narradora.”<sup>5</sup> (GINZBURG, 2004, p. 853-854, *tradução nossa*). A autora, morreu em 1977 sem conseguir ver sua obra ser publicada de forma oficial na União Soviética.

---

<sup>3</sup> Serguei Mironovich Kirov, membro do Politburo, Orgburo e secretário do comitê central do PCUS, além disso, secretário da organização do Partido em Leningrado. Foi assassinado em 1º de dezembro de 1934 no Instituto Smolny de Leningrado. Sua morte “misteriosa” levou a uma série de investigações sobre os membros do PCUS e a divulgação da ação de conspiradores no meio do Partido. Foi a partir desse evento que o código penal se remodelou e incorporou decretos que aceleravam as sentenças dos considerados “atos terroristas” contra o PC, ademais, Stalin concedeu maior autoridade ao pessoal punitivo do NKVD. Para muitos pesquisadores a morte de Kirov significou o início do que viriam a ser os grandes expurgos.

<sup>4</sup> Termo que significa campo de concentração.

<sup>5</sup> “Sea como sea, creo que mi deberes acabar mi obra. Y no sólo para relatar los hechos que llenaron mis últimos años de lager y de confinamiento, sino también para mostrar al lector la evolución interior de la narradora.” (GINZBURG, 2004, p. 853-854).

Varlam Chalámov foi um escritor e poeta russo, conhecido principalmente por suas obras que relatam sua experiência nos campos do sistema Gulag, os campos de trabalho forçado soviéticos. Preso durante o regime stalinista sob acusações do código 58 (atividades contrarrevolucionárias), Chalamov passou quase vinte anos em campos e colônias de trabalho da região de Kolimá, o que moldou profundamente sua visão de mundo e seu trabalho literário. Por esse fato decidiu intitular sua coleção de textos como “Contos de Kolimá”. A obra é uma coletânea de histórias curtas que descrevem, de forma crua e realista, a vida nos campos de trabalho, os horrores da repressão, a brutalidade do sistema e a desumanização dos prisioneiros. Ao contrário de muitos outros relatos de sobreviventes, Chalámov evitava qualquer romantização do sofrimento, preferindo uma narrativa fria e impessoal, que revela a verdadeira face do sistema concentracionário e a devastação física e psicológica infligida aos prisioneiros.

Tanto Levi, Ginzburg quanto Chalámov são testemunhas do período de uma forte onda antidemocrática entre o final da Primeira Guerra Mundial e final da Segunda Guerra em seus respectivos países de origem. Carregam um forte desejo por justiça, primeiramente para si, logo também para os mortos, os chamados “condenados” segundo Agamben (2000), aqueles que no sentido testemunhal foram os únicos a realmente vivenciarem todo o processo. De acordo com Beatriz Sarlo (2007), ao abordar os dilemas da subjetividade, em especial a do sujeito e suas experiências, uma característica dúbia da memória das testemunhas dos regimes autoritários e totalitários é a incapacidade de muitas vezes não conseguir representar tudo o que realmente aquela experiência significou para os sujeitos que a viveram por “completo” e por isso há uma intensa cobrança por parte da própria testemunha em seu compromisso com a memória.

No entanto, é importante ressaltar que a memória também se reveste do esquecimento, seja pelo processo natural do tempo, pela seleção dos acontecimentos, pelo trauma ou até mesmo pelo controle das forças de Estado. Memória, portanto, não é um depósito de informações que se pretende à reconstituição integral do passado, pois, segundo Tzvetan Todorov (2002, p. 149) ela “[...] é forçosamente uma seleção: certos detalhes do acontecimento serão conservados, outros, afastados, logo de início ou aos poucos e, portanto, esquecidos.” Reconstituir o passado integralmente é impossível e por isso a memória também se reveste da escolha, principalmente da escolha ao esquecimento.

À primeira vista parece paradoxal afirmar que esquecimento e memória se complementam, afinal o papel da memória perante o senso comum, é sabido, perpassa ao ato dela conservar sempre que possível e de forma fidedigna, os acontecimentos. Mas, desde o século XIX a psicanálise freudiana já debatia o caráter seletivo da memória que, segundo consta, se dá pelo “[...] fato de que nos lembramos das coisas de forma parcial, a partir de estímulos externos, e escolhemos lembranças. Freud distinguiu a memória de um simples repositório de lembranças: para ele, nossa mente não é um museu” (SILVA; SILVA, 2009, p. 275). Dessa forma, entende-se que a memória tem um compromisso com a subjetividade e que esquecimentos e silenciamentos são inerentes a ela. Se pensarmos em sociedades onde houve restrição de liberdade e suspensão de direitos, o silêncio e o esquecimento podem ter um sentido ainda mais profundo.

O silêncio, muitas vezes, também é entendido como resistência e assim o esquecimento traz consigo o lugar da memória. É o caso, por exemplo de sociedades em que a memória é usada como discurso oficial para determinada dominação. Exemplo disso é o caso da União Soviética, na década de 1960. Durante o período do “degelo”<sup>6</sup>, com Nikita Krushev no posto de Secretário Geral do PCUS<sup>7</sup>, os crimes de Stalin puderam ser revelados como meio de demonizar e apagar o período anterior. Todavia, tudo deveria passar pela decisão do Comitê Central do Partido. Falar do stalinismo era possível, mas contestar as atividades do Partido no tempo presente, não. Ainda existia o medo e a insegurança e por isso as vítimas, muitas vezes, optavam pelo silêncio. Acerca deste fato, historiador Orlando Figes comenta,

[...] tem sido amplamente reconhecida como uma autodefesa psíquica das vítimas da repressão em todos os regimes totalitários, mas na União Soviética havia razões especiais para que as vítimas de Stalin esquecessem o passado. Por que ninguém tinha certeza se a *détente* de Krushev iria durar (FIGES, 2010, p. 678).

Mikael Pollak em seu texto *Memória, Esquecimento e Silêncio* (1989), também utilizou o caso da União Soviética para reforçar que a memória é seletiva, marcada

---

<sup>6</sup> O período conhecido como “degelo” refere-se ao contexto da Guerra Fria e pós morte de Josef Stalin, líder da União Soviética de 1927 a 1953. Nesse contexto a URSS estava sob a liderança de Nikita Krushev e foi marcado pela diminuição do controle policial da sociedade stalinista. (NAPOLITANO, 2022).

<sup>7</sup> Sigla que designa Partido Comunista da União Soviética.

por intensas disputas e que o silêncio é um de seus frutos. Dessa forma Pollak (2010, p. 3) afirma,

O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas.

Para Pollak, a memória tanto individual quanto coletiva é constituída por alguns elementos, tais como os acontecimentos vividos pela pessoa ou pelo grupo ao qual pertence; as pessoas ou os personagens que passaram pela vida daquele indivíduo ao longo de sua história; e por último, aos lugares de memória, onde de alguma forma movem as lembranças de quem vivenciou. Esses lugares de memória podem ser privados ou públicos, podem ser de cunho pessoal ou relacionados aos personagens e às comemorações de forma mais abrangente.

Todos esses elementos citados pelo autor (1992), podem ser guiados por fatos concretos ou projetados. Por isso há um ponto importante em sua discussão e que já mencionei anteriormente: Memória é seleção. Ela está em constante flutuação dependendo do momento e em que está articulada, por isso “[...] nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado.” (POLLAK, 1992, p. 4). Além disso, ela é um fenômeno individual e socialmente construído ao longo do tempo e, portanto, o presente interfere nesse aspecto. Por isso, nem tudo se apresenta como consciente para as pessoas: há lembranças que serão mencionadas, outras silenciadas e outras esquecidas.

Quando abordamos o contexto do entreguerras, especialmente os casos dos regimes autoritários e totalitários, há que se levar em conta que estes exerceram uma forte política de memória, selecionando o que se desejava recordar. Andreas Huyssen (2014), ao tematizar os esquecimentos pelos usos e abusos das violências de Estado, especialmente, no caso da sociedade nazista e do terror dos campos de concentração e extermínio, aborda as dimensões do esquecimento e seus campos de atuação, segundo o qual “É necessário localizar o esquecimento num campo de termos fenômenos tais como o silêncio, a ausência de comunicação, a desarticulação, a evasão, o apagamento, a erosão ou a repressão, que revelam um espectro de estratégias tão complexas como as da memória.” (HUYSSSEN, 2014, p. 31).

Citando Ricouer, Huysen (2014) analisa os tipos de esquecimento em seu aspecto enquanto memória impedida (repetição compulsiva), memória manipulada (que está relacionada com a escolha narrativa e o modo de contar determinada história) e o esquecimento ordenado ou institucional (o que está relacionado a amnistia). Ao referenciar o controle da memória por parte do Estado, afirma que a solução Final e o apagar dos corpos, também se revelaram como políticas de apagamento de uma determinada memória. Assim como Huysen, Jeanne Marie Gagnebin em seu ensaio intitulado *Verdade e memória do passado* (2006), também discorre sobre como os nazistas tentaram articular o apagamento dos rastros do genocídio e a criação de uma nova narrativa para o Estado nazista. Diante disso, Gagnebin afirma que

As teses revisionistas são, com efeito, a consequência lógica, previsível e prevista de uma estratégia absolutamente explícita e consciente de parte dos altos dignitários nazistas. Essa estratégia consiste em abolir as provas de aniquilação dos judeus (e todos os prisioneiros dos campos). A “solução final” deveria, assim por dizer, ultrapassar a si mesma anulando os próprios rastros da existência. (GAGNEBIN, 2006, p. 46).

Ao escrever sobre a memória de sobreviventes dos regimes totalitários da Alemanha Nazista e União Soviética stalinista, e de como as forças de Estado dela se apoderaram, Tzvetan Todorov em sua obra *Memória do mal, tentação do bem: indagações sobre o século XX* também ressalta que

Os regimes totalitários do século XX revelaram a existência de um perigo antes insuspeito: a supressão da memória. [...] As tiranias do século XX sistematizaram a apropriação da memória e aspiraram controlá-la de seus lugares mais escondidos. Essas tentativas fracassaram em algumas ocasiões, mas é verdade que, em outros casos (que por definição somos incapazes de listar), os vestígios do passado foram eliminados com êxito. (TODOROV, 2002, p.135).

Para Todorov, o controle da memória feita pelos regimes totalitários percorreu etapas, três no total, que implicaram na supressão dos vestígios, na intimidação e na dissimulação da realidade. A primeira etapa consistiu no modo de controlar a memória por meio da eliminação de qualquer vestígio material possível, que deixava algum rastro de representação da verdadeira realidade, como por exemplo, a queima de documentos do NKVD (no caso da União soviética stalinista) e na queima de corpos das vítimas dos campos de concentração e de extermínio (no caso nazista).

O segundo procedimento decorreu do processo de intimidação que essas vítimas tinham de enfrentar ao sair do “mundo dos mortos”<sup>8</sup>, pois segundo Todorov (2002, p. 140) “[...] a reconstituição do passado já era percebida como ato de oposição ao poder”. Para o autor esse caso fica ainda mais evidente na sociedade soviética pós Stalin. Ao serem libertados, os prisioneiros do sistema Gulag eram proibidos de falarem qualquer coisa sobre os campos de trabalho e, muitas vezes, eram obrigados a assinar uma cláusula que lhes dizia que não deviam mencionar jamais as condições de trabalho e de sobrevivência pelo qual haviam passado, [...] os guardas são constrangidos ao segredo profissional; os próprios prisioneiros, que aqui, têm mais possibilidade de sair, são obrigados a fazer um juramento de silêncio, sob ameaça de novas punições” (TODOROV, 2002, p. 136-137).

O último procedimento relacionava-se ao modo como os esses regimes conseguiram dissimular a realidade, eliminando através do próprio uso da linguagem seus vestígios. De acordo com Todorov (2002) no caso da Alemanha nazista a propaganda e o uso de figuras de linguagem em discursos do Partido Nazista foram muito comuns para ocultar o segredo dos campos e de seus futuros projetos de extermínio, como o caso por exemplo do termo “Solução Final”. Por sua vez, na União Soviética, o uso da propaganda foi extremamente eficiente, pois era a tática de falsificar, através da fabricação de imagens e depoimentos, uma realidade perfeita dentro e fora do país.

### **1.3 Mobilizando narrativas vivenciais: a importância da literatura de testemunho no processo de ensino aprendizagem de história**

Muito se discute sobre a importância do ofício de ensinar, assim como o papel desempenhado por aqueles que ensinam. Ensinar não é fazer a transposição de conteúdos didaticamente e tampouco, simplesmente transmitir conhecimentos que

---

<sup>8</sup> Expressão utilizada por Todorov para designar os campos de concentração. O pensador faz alusão à Hannah Arendt, que em sua obra *Origens do Totalitarismo*, descreve os prisioneiros dos campos de concentração como mortos-vivos “[...] O verdadeiro horror dos campos de concentração e de extermínio reside no fato de que os internos, mesmo que consigam manter-se vivos, ficam mais isolados do mundo dos vivos do que se tivessem morrido, porque o horror compete ao esquecimento.” (ARENDETT, 2012, p. 598).

foram adquiridos na academia. Ensinar é, segundo Ana Maria Monteiro (2007, p. 5), “[...] fazer conhecer pelos sinais, é produzir significados”. Um dos grandes desafios em se ensinar é justamente esse, fazer com que os conteúdos propostos tenham um significado na vida dos alunos. Ainda mais quando se trabalha com o ensino de História, disciplina vista por grande parte dos estudantes como ultrapassada e sem relação com o presente. O grande desafio do professor de História é fazer com que o passado ganhe sentido no presente. Mas, de que forma?

Quando pensamos na prática docente um dos grandes desafios é como tornar a narrativa histórica significativa para o aluno. Em todas as disciplinas escolares existe durante a produção da aula, por parte do professor, a preparação do que se consolidará junto aos discentes como a narrativa da aula. O professor não é um mero transmissor do saber científico, mas sim parte do processo de consolidação desse saber. É junto aos alunos que a narração ganha significado.

O historiador Albuquerque Junior no texto reflexivo sobre a experiência narrativa de uma aula de História *Regimes de historicidade: como se alimentar das narrativas temporais através do ensino de História* (2016) é categórico ao afirmar que “se não tem capacidade narrativa, se não tem habilidade em relatar, em contar, o professor de História não só não consegue dar existência ao passado, à historiografia, à História, como não consegue fazer a aula de História existir.” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2016, p. 31). No caso da disciplina de História, assim como o autor expressa, ainda se faz mais importante o ato de narrar, pois um dos grandes objetivos da disciplina é o conhecimento por meio da linguagem, seja ela composta de palavras ou imagens, das ações dos seres humanos no tempo. Temporalidade, é de fato, objeto importante para o historiador e esse tempo só pode ser humanizado se for acompanhado por uma narração, assim como afirma Paul Ricoeur (1994, p. 17) “a narrativa é significativa na medida em que esboça traços da experiência temporal”. Portanto, para o autor não há experiência sem narração.

A narração é um tipo de discurso que envolve sujeito, ação e tempo. Narrar se transforma em um ato cognitivo de contar uma história, intrínseco a nós seres humanos desde que nascemos. O tempo decorrido do ato de narrar abrange a ação (tempo vivido), as memórias (aquilo que a gente lembra) e a narração (o que lembramos acerca do vivido). Dessa forma, podemos pensar na composição das histórias de vida, na qual podemos chamar de narrativas vivenciais, que vem da palavra “vivência” - que em alemão remete a “*Erlebnis*” - entendido como unidade

mínima de significado (ARFUCH, 2010). Sobre o conceito de narrativas vivencias a professora Márcia de Almeida Gonçalves expressa que [...] se estabelece a partir de diálogos com outros conceitos e autores/as, o que reforça, no nosso entendimento, suas potencialidades no âmbito de um pensar, e aprender e ensinar, a partir da tematização do vivido pelos mais variados sujeitos”. (GONÇALVES, 2022, p.47). A professora dialoga com Leonor Arfuch que compreende as narrativas vivenciais em um campo denominado por ela de “espaço biográfico”, no qual corresponde a um horizonte de inteligibilidade que perpassa à ideia de fronteiras abertas e que de acordo com Arfuch (2010), compõem-se de diferentes gêneros textuais e da problematização das diversas políticas de narrativas do eu no mundo contemporâneo. O pesquisador Jaume Aurell (2010) também entende as narrativas vivenciais como grupo de manifestações narrativas que chama de biografismos (escritas de si) exemplificados por romances, autobiografias, memórias, testemunhos, literatura escolar e as próprias biografias, e que envolvem análise dessas trajetórias individuais a partir de diferentes metodologias e enfoques.

Pensando o ensino de História, todas essas narrativas vivenciais são importantes para o trabalho docente, pois ao mobilizar histórias de vida para a construção da narrativa da aula, com o intuito não apenas de que o aluno conheça essas trajetórias, mas também que no momento de reflexão possa professor e aluno ressignificá-las no tempo presente, há um despertar de novos olhares e vozes sobre um determinado contexto e isso permite que o estudante consigo traçar reflexões no passado-presente, pois “trazer os sujeitos para a história é trazer suas ações e palavras nas histórias de vida que protagonizam.”. GONÇALVES (2022, p. 37).

Dentre as tantas histórias de vida, temos aquelas relacionadas à memória dos eventos traumáticos da história do século XX. Vidas que testemunharam a privação de direitos e liberdades e que carregaram as marcas do trauma causado pelas violências de Estado. Em um paralelo entre testemunha, experiência e narração, entende-se quase como inconcebível pensar na testemunha sem seu espaço de experiência e dissociada da narração, já que se encontra unida ao corpo e à voz do sujeito. De acordo com SARLO (2007, p.24)

Não há testemunho sem experiência. Mas tampouco há experiência sem narração: a linguagem liberta o aspecto mudo da experiência, redime-a de seu imediatismo ou de seu esquecimento e a transforma no comunicável, isto é, no comum. A narração inscreve a experiência numa temporalidade que

não é a de seu acontecer (ameaçado desde seu próprio começo pela passagem do tempo e pelo irrepetível), mas de sua lembrança.

O *boom* dos testemunhos do século passado aconteceu após a Primeira Guerra Mundial, a partir da volta dos soldados dos campos de batalha na Europa. Entretanto, paradoxalmente, para Walter Benjamin uma das consequências da guerra foi justamente o esgotamento do testemunho. Para o escritor, o evento-trauma de vivenciar os campos de batalha levou à liquidação das experiências transmissíveis. Ficou claro, segundo Sarlo (2007), que para Benjamin a Grande Guerra provou que a experiência só ocorre de fato quando é transmitida e como muitos daqueles que testemunharam não conseguiam compreender-se no mundo em que se encontravam, entendia-se que a guerra havia anulado a experiência. Ao falar dos sobreviventes dos eventos traumáticos do século XX, Seligmann-Silva reflete sobre a dificuldade que estes possuíam em conectar-se novamente com o presente

Os sobreviventes testemunharam fatos que não têm paralelo na história, fatos para os quais nenhuma experiência pessoal pode contribuir para um evento coletivo. Na memória reside, portanto, muitas vezes, um presente sem codificação, sem atualização possível do conhecimento e da experiência. (SELIGMANN-SILVA, 2016, p. 136).

Primo Levi, sobrevivente dos campos de concentração nazistas, ao regressar para casa elucida em sua obra *A trégua* (1997) como se sente deslocado ao voltar as rotinas cotidianas e como era difícil viver plenamente fora do *Lager*. Após anos de confinamento marcados pelo trauma Levi expressa “[...] tudo agora tornou-se caos: estou só no centro de um nada turvo e cinzento. E, de repente, sei o que isso significa, e sei também que sempre soube disso: estou de novo no campo de concentração, e nada era verdadeiro fora do campo de concentração.” (LEVI, 1997, p. 258). Outra testemunha do período entreguerras que também passou por este processo foi Alexander Soljenítsin. Prisioneiro dos campos do Gulag<sup>9</sup> durante o regime stalinista, Soljenítsin também sentiu estranheza e um certo deslocamento ao retornar para casa. O escritor russo foi preso no fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945 na Rússia Oriental, pela Segurança Militar. Estava sendo vigiado desde muito tempo pelo NKVD

---

<sup>9</sup> Gulag é um acrônimo de Glavnoe Upravlenie Lagerei, Administração Central dos Campos, de início um departamento especial da OGPU (Polícia Secreta Soviética depois rebatizada por OGPU, NKVD, MGB e KGB) e que depois passou a designar todo o sistema de repressão da URSS. De acordo com Applebaum (2004), Gulag não representava somente um campo de concentração, mas sim uma rede sistematizada de campos e colônias de trabalho com administração própria.

e em uma de suas correspondências a um amigo, fez reflexões sobre a conduta de guerra exercida por Stalin, com as quais, não concordava. Sua carta foi interceptada pela polícia secreta e ele declarado um inimigo do povo. Julgado no mesmo ano e condenado a oito anos de trabalhos forçados, por propaganda antissoviética, sob o código penal nº 58, parte de sua pena foi cumprida em uma prisão para engenheiros devido a sua formação em matemática, e a outra parte em campos do Cazaquistão. No meio do cumprimento de sua pena, sofreu com um câncer de garganta, que logo tratou e se recuperou. Foi reabilitado somente no ano de 1957, quando passou a dedicar-se ao ensino de matemática e física em uma escola secundária de Ryazan.

No ano de 1962, Alexander Soljenítsin decidiu publicar na revista *Novy Mir*, por intermédio de Tvardovsky, o romance SHCH-845, que logo foi intitulado *Um dia na vida de Ivan Denisovitch*. O romance alcançou grande sucesso no meio acadêmico e político, já que a obra retratava o cotidiano nos campos do Gulag. Sua aprovação para publicação contou com a participação de Nikita Krushev. Contudo, logo depois que publicou a obra, Soljenítsin foi excluído da União de Escritores da União Soviética, pois o contexto de desestalinização iniciado por Krushev havia se encerrado e tornara-se inadmissível que se falasse sobre os campos do sistema Gulag da forma como o autor havia escrito. Desse modo, Soljenítsin em 1973 publicou sua obra mais famosa - *Arquipélago Gulag* - clandestinamente. Foi nomeado ao Nobel de Literatura, mas temeu pela vida de sua esposa, a matemática Natalia Svetlova e por seu filho que estava a caminho, e preferiu não comparecer. Suas obras são classificadas dentro do modelo literário do realismo russo, marcando de modo crítico uma análise do ser humano diante do extremo e do desconhecido, de sua miséria, e de sua espiritualidade constante na busca pela verdade e pela justiça.

Em uma das passagens da obra *Arquipélago Gulag* (1973) o autor relata incômodos que sentia em relação a sua recém volta para casa. Ao escutar sobre os assuntos mais simples da vida comum, Soljenítsin expressa que sente uma revolta interior, referente ao fato de não mais conseguir prender-se a futilidades do dia a dia, vistas por ele como não essenciais à vida. Além disso, afirma principalmente encontrar-se numa solidão interior, solidão essa, típica aos sobreviventes dos eventos traumáticos (como a passagem pelos “campos da morte”) e que quando voltam ao “mundo dos vivos” não se sentem mais parte dele. Diante disso, o escritor confessa “Eis que passadas poucas horas em meio aos *homens livres*, sinto a boca emudecida. Nada tenho a fazer entre eles. É disto aqui que eu faço parte. Quero uma palavra livre!

Quero voltar à minha pátria! Para minha casa, no meu arquipélago.” (SOLJENÍTSIN, 1973, p. 560).

As publicações de Soljenítsin e Levi, assim como a de Evgenia Ginzburg, mencionada neste capítulo, correspondem a um conjunto de narrativas testemunhais chamadas de literatura de testemunho. Elas partem da perspectiva do testemunho, daquele que possui o ato ou efeito de testemunhar, de declarar, narrar ou confirmar algo que se presenciou, experimentou ou conheceu. É *supérstite* (*superstes*) – sobrevivente ou ainda aquele que é *testis*, ou seja, que se põe como *terstis* (terceiro) – aquele que presenciou, que viu e que “testemunhou”. O próprio conceito de testemunho foi se ampliando ao passar tempo e hoje podemos pensar como testemunha não apenas aquele que presenciou determinado acontecimento, mas também, de acordo com Jeanne Marie Gagnebin (2006, p. 57)

[...] aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro e que aceita que suas palavras levem adiante, como num revezamento, a história do outro: não por culpabilidade ou por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente.

Os testemunhos são variados e como afirma Marc Bloch (2002, p. 79) “[...] é quase infinito. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele.” Os testemunhos podem ser expressos por meio da oralidade ou por relatos escritos. No caso da literatura de testemunho, para Márcio Seligmann-Silva, pode ser entendida como um conjunto de obras escritas por sobreviventes dos eventos traumáticos do século XX (referenciado por ele como a “Era das catástrofes”) especialmente provocados pelos regimes autoritários e totalitários. Seu ponto de análise parte dos testemunhos do Holocausto, sua relação com a memória traumática e a forma de narrar esse trauma.

Entende-se que a literatura tem e sempre teve um papel social importante ao longo do tempo, pois abarca o universo cultural, político e social sob diferentes perspectivas. Serviu e ainda serve de veículo de resistência e dá voz às minorias que por muito tempo foram silenciadas e não podiam ou não conseguiam compartilhar suas vivências tornando-as experiências. A literatura de testemunho traz o sentido da experiência. De acordo com Walter Benjamin em seu texto “Experiência e pobreza” (1994), a vivência é particular, mas a experiência é transmitida e possui um senso de

compromisso com as futuras gerações. Possui um caráter de denúncia e se propõe em manter o passado ativo no presente, apresentando suas cicatrizes, suas ruínas e seus fragmentos, sem nunca exigir que sirva de explicação por si própria. Ao adquirir grande importância no contexto pós segunda guerra mundial, a literatura de testemunho abarcou principalmente as memórias do período de grande crise democrática que propiciou a formação de regimes autoritários e totalitários, de vítimas da guerra e dos campos de concentração.

A literatura testemunhal se apropria da memória, a partir do testemunho daqueles que sobreviveram à morte e discute a problemática em torno do modo como essas testemunhas conseguem enfrentar o “real”, o trauma, por meio dos relatos, sejam eles esteticamente autobiográficos ou ficcionais. Esses relatos estão longe de serem uma descrição da fria realidade. Para o Seligmann-Silva (2016), o testemunho não corresponde a uma descrição do ocorrido, mas sim a uma representação do “real”, pois a linguagem descritiva é incapaz de dar sentido à experiência. Contar o trauma, esse “real” denominado por Seligmann-Silva (2016, p. 66) “[...] permite que o sobrevivente inicie seu trabalho de religamento ao mundo... Narrar o trauma, portanto, tem em primeiro lugar este sentido primário de desejo de renascer”. Dessa forma, para o pesquisador, os sobreviventes das violências de Estado, especialmente que passaram pelos campos de concentração, encontram-se em um dilema frente a necessidade do falar e a impossibilidade colocar em palavras aquilo que foi vivido (“real”), pois “[...] o dado inimaginável da experiência concentracionária descontrói o maquinário da linguagem.” (SELIGMANN-SILVA, 2016, p. 46).

Por isso, a esse tipo de literatura traz consigo uma carga de emoção muito grande e não se compromete com a descrição íntegra do momento histórico, até porque estamos lidando com a memória de seres humanos, que é seletiva e repleta de esquecimentos. Segundo Seligmann-Silva (2016) essa leitura mais estética e menos realista presente nos relatos testemunhais se opõe à ideia de que a memória é uma espécie de museu, no qual tudo deve ser guardado cronologicamente e linearmente da maneira como ocorreu. A literatura testemunhal se propõe em manter o passado ativo no presente, apresentando suas cicatrizes, suas ruínas e seus fragmentos, mas sem nunca exigir que ela sirva de explicação por si própria.

É característico das literaturas testemunhais esse desejo do autor ser escutado, é como se ele sentisse a necessidade de compartilhar a vivência para além de si, tornando-a, como afirma o filósofo Walter Benjamin, experiência. Esta só pode ter

esse nome se for, de fato, compartilhada, sendo assim de caráter coletiva. Benjamin viveu na sociedade do entreguerras e atento à sua realidade via com um certo pessimismo a carência de relatos e experiências de todo um contexto difícil. Creditava à Primeira Guerra Mundial e à ascensão dos regimes autoritários e totalitários, a sociedade em choque que ambos os eventos haviam produzido. O escritor Oliver Sacks (2017) conflui com Benjamin e afirma que a única possível verdade histórica é aquela narrada. Para ele os acontecimentos trazidos pela memória são construções elaboradas a partir das experiências transmitidas e reinterpretadas por cada indivíduo.

Hoje assim como no período da Europa do entreguerras, vivemos em uma sociedade polarizada e constituída em sua maioria por massas atomizadas, assim como destaca Hannah Arendt (2012), que estão fragmentadas, não se sentem representadas e não conseguem se apegar a nenhuma agremiação, classe ou partido. Aderem a discursos populares, inflamados de emoção e proferidos por líderes carismáticos. Não existe, segundo a filósofa política, movimentos autoritários ou totalitários sem o apoio das massas. Elas é que sustentam todo o projeto de uma nova sociedade e da formação de um novo indivíduo. Além das massas, nessa sociedade em crise democrática, ainda é possível perceber a presença da “ralé”. Para Arendt (2012), a “ralé” representa aqueles que não se importam com política, mas que sentem a necessidade de se apresentarem com discurso de ódio, especialmente dirigido às minorias. A “ralé” é movida pela violência, pela falta de diálogo e reflexão da situação social e política.

Fazendo um paralelo com o período do entreguerras, no contexto em que estamos inseridos nesses últimos anos, tanto as massas quanto a ralé também se encontram em evidência na sociedade brasileira. Usam, em grande parte das vezes, as redes sociais para proferirem discursos de ódio e lançarem mão de falsos científicismos. Em uma pesquisa publicada pelo portal de notícias *G1* em janeiro de 2022, realizada pela antropóloga Adriana Dias, pesquisadora da Universidade de Campinas (Unicamp), é indicado que houve um crescimento de 270% de grupos neonazistas no Brasil em apenas 3 anos (correspondente aos anos de 2019 a 2021)<sup>10</sup>. A maioria desses grupos se encontram nas redes sociais e apresentam discursos de

---

<sup>10</sup> GRUPOS NEONAZISTAS CRESCEM 270% NO BRASIL EM 3 ANOS; ESTUDIOSOS TEMEM QUE PRESENÇA ONLINE TRANSBORDE PARA ATAQUES VIOLENTOS. *G1*, 16 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/01/16/grupos-neonazistas-crescem-270percent-no-brasil-em-3-anos-estudiosos-temem-que-presenca-online-transborde-para-ataques-violentos.ghtml>. Acesso em: 07/09/2022.

ódio voltados para população negra, pessoas da comunidade LGBTQIA+, mulheres e judeus. Como a presença de jovens em idade escolar é recorrente nas redes sociais, há um perigo constante na reprodução desses discursos e apologia a governos de cunho, principalmente totalitário, muitas vezes sem nem mesmo saberem do que se trata. Nesse momento, mais do que nunca, é de suma importância uma educação voltada para os Direitos Humanos, que informe e ao mesmo tempo sensibilize o aluno.

Trabalhar com conceitos e características de práticas autoritárias e totalitárias em sala de aula torna possível o resgate dos valores e da importância da democracia em uma geração que muitas vezes não consegue se situar ideológica e politicamente. Além disso, por meio do trabalho com a literatura de testemunho é possível formar sujeitos sensíveis às questões históricas e que reconheçam o sentimento de alteridade. Para Gil e Eugênio (2018), a temática sensível sempre está em um campo de disputas, pois preveem diferentes narrativas, envolvem traumas ainda discutidos pela sociedade, mas em contrapartida “[...] são potentes para ensinar História, pois não envolvem um ponto de vista universal e, nesse sentido, são desafiadores e relevantes. (...) eles envolvem pertencimentos, identidades e prioridades em conflito, suscitam emoções”. (GIL; EUGENIO, 2018, p. 147). A professora Verena Alberti (2014) também elucida a importância de trabalhar temas sensíveis em sala de aula e ressalta um ponto muito importante

[...] o ensino de questões sensíveis e controversas não tem como objetivo chocar ou apenas dar a conhecer eventos chocantes do passado. O objetivo é suscitar a reflexão dos alunos. É preciso saber passar de fase, nesse jogo: da sensibilização para a reflexão. Não adianta ficar chocado, só; com bolo no estômago, só. É preciso transformar o conhecimento em trabalho de reflexão: como foi possível chegarmos a esse ponto? (ALBERTI, 2014, p. 3)

Assim como Alberti, Leonor Arfuch (2016) também defende uma educação dedicada ao compromisso com a justiça e a paz. A autora elucida que uma relação próxima entre sociedade e ensino, em que haja uma intensa reflexão de seu passado, pode contribuir para uma nova perspectiva dos eventos sensíveis e de forma prática em políticas públicas efetivas. No cenário atual, de um presente contínuo, assim como François Hartog menciona em seu texto *Regimes de historicidade*, e de crise dos valores democráticos, refletidos em uma crescente onda de movimentos de extrema direita, mais do que nunca falar, discutir e refletir em aula sobre os perigos de práticas políticas autoritárias que ferem direitos e privam as liberdades individuais por meio do

trabalho com as literaturas de testemunho se faz necessário. Trata-se de trabalhar com a visão de sujeitos, homens, mulheres, crianças, adolescentes comuns que possuíam vidas comuns e que foram interrompidas pelo terror implantado por esses regimes. Somando-se a isso, quando o professor busca por meio das histórias de vida trazer a História para a sala de aula, consegue despertar algo que vai além de um simples conteúdo. Segundo Albuquerque Junior (2016, p. 40)

Se ensinar é marcar, se ensinar História é produzir marcas temporais, é discutir e fazer ver as marcas que o tempo deixa em nossos corpos, em nossas vidas e nossas sociedades, o ensino de História deve ser capaz de expor feridas, de remexer traumas, de expor a carne sangrando, os corpos em sofrimento, os homens em comoção. Não podemos continuar produzindo gente frígida diante da dor passada, gente insensível à dor do outro, incapazes de imaginar e sentir a dor lancinante da perda de um ente amado. Se a escola é o lugar da produção de subjetividades, é o lugar da produção de humanos. Que humanos queremos produzir? deve ser a pergunta principal.

Ao se trabalhar com as narrativas testemunhais, os alunos podem se reconhecer enquanto sujeitos de sua própria história e compreender que a História é feita por seres humanos que em sociedade vivem tensões cotidianas e embates que resultam nas relações de poder instituídas. O ensino de História por essa abordagem e com a orientação do professor, permite que o aluno interrogue sua fonte, se localize no tempo histórico, conheça características daquela determinada sociedade e problematize os limites entre memória, história e esquecimento. Além disso, evidenciar os perigos recorrentes de autoritarismos para o indivíduo e para toda a sociedade. A leitura deve ao mesmo tempo instigar, incomodar e fazer com que este estudante seja tocado, sendo para isso

[...] fundamental incluir no planejamento docente formas de valorizar o percurso até a compreensão de uma obra, mantendo o leitor motivado para efetuar a busca e, obviamente, respeitando sua experiência de leitura, seus eventuais julgamentos negativos, mas sem tomá-los indistintamente como parâmetro absoluto na avaliação do êxito ou não da proposta. E principalmente questionando, provocando, instigando, abrindo caminhos para o amadurecimento das hipóteses de leitura dos estudantes [...]. (PAULA, 2015, p. 128)

Outra forma de escrita de vida que é interessante para se trabalhar em aula são as autobiografias. Obras como por exemplo, o *Diário de Anne Frank* ou *O Diário de Nina* possuem estruturas, características do típicas desse gênero textual, que se comunica de maneira mais intimista com os adolescentes. O fato de escreverem em

primeira pessoa, de maneira mais despretensiosa, com linguagem mais casual e de explorarem de forma aberta suas emoções possibilitam um sentimento de reconhecimento da dor do outro e do desejo de compreender que contexto é esse apresentado.

O *Diário de Anne Frank* é uma obra literária mundialmente famosa e um documento histórico importante que retrata os horrores do Holocausto durante a Segunda Guerra Mundial. Escrito por Anne Frank, uma adolescente judia, o diário oferece um olhar comovente e íntimo sobre sua vida enquanto ela e sua família se escondiam dos nazistas em Amsterdã. Anne começou a escrever em seu diário em 12 de junho de 1942, quando ela tinha apenas 13 anos, e continuou a registrar seus pensamentos, medos e esperanças durante os dois anos seguintes, até a sua prisão pela Gestapo, a polícia secreta alemã, em 4 de agosto de 1944. O esconderijo onde Anne e sua família se refugiaram era um anexo secreto localizado acima do escritório do pai dela, Otto Frank, onde ele trabalhava antes da guerra.

O diário de Anne é importante não apenas por documentar as dificuldades e o confinamento enfrentados pelos judeus durante o Holocausto, mas também por sua voz autêntica e perspicaz. Ela compartilha suas experiências cotidianas, suas lutas pessoais e seus sonhos para o futuro enquanto reflete sobre questões mais amplas, como a natureza humana, a guerra e a intolerância. Infelizmente, Anne Frank morreu de tifo no campo de concentração de Bergen-Belsen em março de 1945, poucos meses antes da libertação do campo pelas forças aliadas. Seu pai, Otto Frank, o único membro sobrevivente da família, recuperou o diário de Anne após a guerra e, cumprindo o desejo dela expresso em vida, o publicou pela primeira vez em 1947.

Já o *Diário de Nina* se refere a um diário escrito por uma adolescente soviética, Nina Lugovskaia, entre os anos de 1932 a 1937, no período do totalitarismo stalinista. O diário foi confiscado pela polícia secreta (NKVD) e ela acusada de intenção terrorista em relação a Stalin, foi levada a cumprir trabalhos forçados em Kolyma, um dos campos do sistema Gulag. Nos escritos de Nina é possível, dos seu 13 aos 18 anos de idade, observar os anseios de uma adolescente como qualquer outra, que vive suas angustias, alegrias e tristezas, mas que também expressa sua crença, indignação e medo diante do regime instaurado.

Segundo o linguista, Mikhail Mikháilovitch Bakhtin, no processo de escrita o autor sempre leva em conta um leitor-receptor imanente. Mesmo nas autobiografias é possível ter esse tipo de relação, já que até no gênero diário, como é o caso das obras

de Nina Lugovskaia, existe um desejo de comunicação mesmo que seja entre o autor e o diário. Para isso “O autor deve situar-se fora de si mesmo, viver a si mesmo num plano diferente daquele em que vivemos efetivamente nossa vida; essa é a condição expressa para que ele possa completar-se até formar um todo [...]” (BAKHTIN, 2000, p. 35). Ao entrar em contato com ambos os diários, por exemplo, os estudantes podem se reconhecer na figura de adolescentes, que assim como hoje, também possuíam seus anseios juvenis, escreviam sobre romances, medos, tristezas e perdas, mas, ao mesmo tempo, revelaram indignação com regime instaurado em seus países, bem como com as estruturas básicas das sociedades da época.

Pelo diário é possível conhecer a estrutura de uma sociedade onde as práticas autoritárias, tais como a privação de liberdade e de direitos representa o cotidiano daquelas pessoas. Desperta o sentimento de alteridade, pois acompanhamos a escrita dos momentos de terror, quando seus vizinhos desaparecem e seu pai é levado pelo NKVD (Polícia secreta soviética), do medo das acusações e até a prisão de Nina e de sua família. Diante disso, a narrativa testemunhal mostra que a História tem nome, tem corpo e tem voz e é feita de sujeitos.

Em seu artigo “Literatura de resistência na América Latina: a questão das narrativas de testemunho” (2008), Anselmo Peres Alós também defende o caráter social desse tipo de literatura e a importância dela para o historiador pois, continuamente ela está “[...] abrindo caminho para outras vozes e outras versões de determinados fatos sociais.” (ALÓS, 2008, p. 2). O grande caráter da literatura testemunhal, nessa perspectiva é o da denúncia. As vítimas da era das catástrofes se preocupam em não somente escrever por escrever, mas assumem um compromisso com a justiça, em contar aquilo que viram e sentiram. Contemporânea de Nina Lugavskaia, a soviética Evgenia Ginzburg, por exemplo, passou dezoito anos como *zek* (prisioneira) do sistema Gulag na União Soviética durante o regime totalitário de Stalin e no epílogo de seu livro *El vértigo (A vertigem)* revela

Alguns leitores costumam me perguntar: como você pode conservar na memória tanta carga de fatos e de versos, de nomes de pessoas e lugares? A resposta é muito simples: pude fazê-lo porque, ao longo daqueles dezoito anos, o objeto principal da minha vida era precisamente esse: recordar para escrever depois! (GINZBURG, 2004, p. 848, *tradução nossa*).<sup>11</sup>

<sup>11</sup> “Algunos lectores suelen preguntarme: ¿cómo ha podido conservar en la memoria tal masa de hechos y de versos, de nombres de personas y de lugares? La respuesta es sencilla: He podido hacerlo porque, a lo largo de aquellos dieciocho años, el objeto principal de mi vida era precisamente ése: ¡recordar para escribir después!” (GINZBURG, 2004, p. 848).

Essa necessidade de escuta que é própria da literatura testemunhal está presente em todas as formas de narrativa. O pensador russo Mikhail Mikháilovitch Bakhtin afirma que, no processo de escrita o autor sempre leva em conta um leitor-receptor imanente. Mesmo nas autobiografias é possível ter esse tipo de relação, já que em um diário, como é o caso do *Diário de Anne Frank* ou do *Diário de Nina*, existe um desejo de comunicação entre o autor e sua escrita. Assim como Bakhtin entende que o diário é um desejo de comunicação do autor e de seu receptor (o diário), Seligmann-Silva também ressalta a importância do diário como testemunho e argumenta que

o diário produz páginas que se embaralham com a vida de seu autor-protagonista, [...] nele somos tocados pelo ar que o personagem respirava. Tendemos a ver nele um testemunho, ou seja, um índice, metonímia, e não uma metáfora, que é tradução imagética e mais distanciada dos fatos arrolados. Além disto, o diário possui também uma respiração, um ritmo, que expressa a situação anímica e corpórea de seu autor e para ela aponta. Os traços materiais inscritos no diário — que muitas vezes se desdobram em características bem sensíveis, matéricas, como o estado do papel, a caligrafia, os borrões de tinta, as rasuras, etc. — reforçam o teor testemunhal do diário. Quando falamos de diário, mais do que nunca sua base matérica — o suporte do diário — se torna importante e elemento essencial da obra. Vemos o diário como parte do evento narrado, e não como observação de segunda ordem — por mais equivocada que esta percepção possa ser em alguns casos. (SELIGMANN-SILVA, 2010, p. 8)

A materialidade do diário apresentada por riscos, apontamentos, respirações e a forma de organização do texto nas páginas, assim como aponta o autor, desperta vida às palavras escritas e é característica importante a ser observada, além das estruturas já mencionadas como a perspectiva pessoal, a autenticidade e a genuinidade com escrita, os detalhes do cotidiano que são apresentados, a diversidade de experiências que são mencionadas, o clima político, social e cultural de uma determinada época e o próprio registro da memória. Ao se trabalhar com o diário ou com quaisquer outras tipologias textuais (no conjunto que compõem a literatura de Testemunho) em sala de aula para a compreensão das características relacionadas às práticas autoritárias e totalitárias, afirmamos o compromisso de defesa da democracia ao mesmo tempo que praticamos um exercício constante da consciência histórica e do aprendizado significativo com nossos alunos. Partimos de indagações do presente, como é o caso da crescente onda antidemocrática presenciada no Brasil e no mundo e dos perigos que esta ação possui no presente, para que possamos entender os perigos de um caminho que possa levar à restrição

dos direitos individuais. Dessa maneira, no atual contexto, um dos grandes propósitos do professor é que

A história deve resgatar as histórias de vida, as dores e as intensidades subjetivas, deve também problematizar a memória, sem jamais recusar a aproximação com a mais (aparentemente) incompreensível destruição. É preciso que cada documento de barbárie seja recuperado, estudado, criticado, entendido, conservado, arquivado, publicado e exposto, de forma a tornar a história uma forma de presente de resistência e de registro digno dos mortos, muitos sem nome conhecido e sem túmulo. Entender cada vez mais como Auschwitz se tornou realidade histórica é um imperativo para compreender o horror que reside no centro da história do século XX e sustentar a resistência contra o horror que nunca deixa de se aproximar. (CYTRYNOWICZ, 2003, p. 139).

Portanto, a partir das problematizações e discussões levantadas ao longo deste capítulo é possível observar que a possibilidade do trabalho com memória e as diferentes fontes históricas, especialmente no caso das narrativas testemunhais, permite ao professor e ao aluno problematizarem a realidade presente e utilizarem as narrativas testemunhais para ressignificar suas próprias trajetórias de vida, partindo da compreensão de sua realidade e a do mundo que vivem, em busca de uma aprendizagem crítica e ao mesmo tempo sensível às questões humanas. É possível nessa perspectiva se encontrar no outro, se colocar no lugar do outro e até se identificar com as trajetórias narradas, ao mesmo tempo em que há a possibilidade de reconhecer características de práticas autoritárias visando reforçar o compromisso com a democracia.

## 2 O CONTEXTO ENTREGUERRAS E AS PRÁTICAS TOTALITÁRIAS NA UNIÃO SOVIÉTICA STALINISTA: UM OLHAR SOBRE NINA E CHALÁMOV

### 2.1 O entreguerras e a difusão de práticas autoritárias e totalitárias

Acabou. Meu pai não está mais aqui. Foi embora hoje de manhã. Para onde? Tenho medo de escrever: as paredes veriam e denunciariam. Mas ele já não está conosco. Não dá no mesmo, para onde ele foi? Meu pai foi embora, doente, cego de um olho, e eu estou aqui sentada e escrevo o diário.

*Nina Lugovskaia*

Nascida em Moscou no dia 25 de dezembro de 1918, Nina Lugovskaia era filha de Serguei Fiodorovich Rybin e Liubov Vasilievna Samoilova. Os pais haviam se conhecido na aldeia em que Serguei havia nascido, próximo à Luga, e por isso decidiram adotar o sobrenome Lugovskoi-Lugovskaia. Nina era filha caçula e possuía duas irmãs, as gêmeas Olga (Lyalya) e Evgueniya (Genya). Aos 13 anos, começou a escrever um diário, que durante 5 anos foi alimentado com histórias do seu cotidiano e com palavras que expressavam diferentes sentimentos, tais como revolta, raiva, tristeza, medo, ansiedade, alegria, paixão, entre tantos outros que compõem a vida de uma adolescente dos 13 aos 18 anos de idade. A escrita de seu diário foi interrompida no ano de 1937, no contexto da sociedade stalinista, quando membros da polícia secreta, a conhecida NKVD, entraram em sua casa e a levaram, junto da mãe e das irmãs para os campos de trabalho forçado em Kolimá. Após diversos interrogatórios, Nina foi obrigada a assinar a confissão de que havia esperado Josef Stalin, Líder supremo da União Soviética, diante dos portões do Kremlin com uma arma na mão para tentar matá-lo.

O mundo vivido e apresentado por Nina em seu diário através de suas memórias mais íntimas, é fruto de uma sociedade em colapso democrático que não apenas afetava a União Soviética, mas inúmeros países, especialmente aqueles de

alguma forma foram afligidos pelas consequências avassaladoras da Primeira Guerra Mundial. O mundo do entreguerras tornou a história de Nina em uma das tantas histórias de vida que partilham de uma mesma experiência: o cerceamento de direitos individuais por meio da difusão de práticas autoritárias e totalitárias<sup>12</sup> estabelecidas com a ascensão de regimes políticos em diversos países, especialmente europeus, que enxergavam nesse viés uma oportunidade de solucionarem seus problemas políticos, sociais e econômicos.

O historiador Eric Hobsbawm ao analisar o desenrolar dos conflitos iniciais do - chamado por ele - “breve século XX”, considera a Primeira Guerra Mundial e a Segunda Guerra Mundial como conflitos únicos, separados por um contexto de outras catástrofes que totalizaram 31 anos. Para ele não há como se entender o século XX sem compreender os efeitos que essas guerras e consequentemente essa sociedade em colapso trouxe ao mundo contemporâneo. A paz para Hobsbawm havia acabado em 1914 quando iniciou-se a grande guerra. Segundo o autor de a *Era dos Extremos: o breve século XX* (1995, p.30) “para os que cresceram antes de 1914, o contraste foi tão impressionante que muitos - inclusive a geração dos pais desde historiador, ou pelo menos de seus membros centro-europeus – se recusaram a ver continuidade com o passado.”. Hobsbawm (1995) ainda menciona que, como os objetivos da grande guerra eram ilimitados (ao contrário das guerras clássicas que giravam em torno de objetivos limitados e específicos) as potências envolvidas entraram na guerra para o tudo ou nada, e isso somado ao avanço tecnológico, gerou profundas marcas no mundo pós-guerra.

Para tentar compreender o desenrolar do século XX, voltarei ao período de transição - entre o final do XIX e o início do XX. O cenário era da Belle Époque, momento de relativa paz e prosperidade, fruto de um contexto de poucas guerras e da consolidação dos Estados-nação europeus. Esses Estados se consolidaram em um momento em que se tornava quase impossível pensar a economia de forma isolada, pois ela se apoiava intensamente na política. Os interesses nacionalistas acompanhavam o cenário de um liberalismo político e econômico, que somado ao

---

<sup>12</sup> O termo “Totalitarismo” e suas variantes “totalitário” e “totalitária” mobilizado neste subcapítulo tem como objetivo destacar as experiências de cerceamento de direitos e liberdades, culto ao líder, forte presença ideológica e apoio das massas que se associam à memória coletiva acerca das ditaduras do período entreguerras do século XX. No entanto, é importante ficar claro que a intenção não é de uniformizar o conceito, pois cada experiência foi única e possui características específicas em cada uma das sociedades apresentadas. Pretende-se ao longo deste capítulo uma melhor discussão da temática.

processo da Segunda Revolução Industrial, levou a um momento de expansionismo e ao mesmo tempo de estabilidade econômica.

A estabilidade econômica que desfrutava a classe burguesa industrial e financeira em contrapartida não era compartilhada por grande parte dos trabalhadores. No campo social era nítido o crescimento das desigualdades provocadas por uma sociedade de classes altamente hierárquica: de um lado as massas de trabalhadores urbanos, sem seus devidos direitos trabalhistas e sujeitas ao espírito da livre iniciativa capitalista *versus* o grupo que detinha o capital; na área rural, em que grande parcela da população europeia ainda habitava no final do século XIX, a história se repetia. De um lado populações que viviam em pequenos vilarejos e em sua maioria trabalhavam em terras da nobreza, encontravam-se sujeitas ao trabalho pesado atrelado ao pagamento de impostos que as prendiam a uma terra que não era sua, em contrapartida existiam os detentores das grandes terras produtivas, as elites fundiárias, que exploravam dessa mão de obra. Por isso, nesse contexto, diversas organizações de trabalhadores, movimentos sociais e partidos políticos já se movimentavam em torno da luta em prol da igualdade e justiça social, com destaque para a ação de partidos políticos das classes trabalhadoras, sindicatos profissionais e dos partidos Socialistas, cuja ideias já circulavam nos grandes centros.

Apesar de constituírem em grande parte impérios, as potências europeias se fundamentavam em princípios liberais e em alguns países democráticos. No entanto, é interessante salientar que boa parcela da população não se sentia devidamente representada por esses governos, como elucidado por Ian Kershaw (2016, p. 35)

Não obstante, praticamente em toda parte existia uma estrutura de governo constitucional, partidos políticos pluralistas (embora eleitos por meio de um sistema censitário extremamente restritivo) e um sistema legal. Mesmo a autocracia russa tinha sido forçada a fazer concessões depois de uma malograda revolução em 1905, quando o czar Nicolau II se viu obrigado a conceder poderes (que na prática se mostraram debilíssimos) ao parlamento local, a Duma. Entretanto, mesmo na Inglaterra (considerada a pátria da democracia parlamentar), grandes parcelas da população careciam de representação política.

Essa falta de uma representação política apontada por Kershaw se fortaleceu no cenário do pós-guerra e serviu de base para os sentimentos de incerteza das populações que sobreviveram ao conflito e que passaram a enfrentar e a buscar soluções para a crise trazida pelos longos anos de guerra.

No campo econômico, o final do século XIX e o inaugurar do XX, teve como característica o fortalecimento do capitalismo industrial, a expansão comercial e o início do desenvolvimento de um capital financeiro. Esse desenvolvimento despertou a necessidade de novos mercados consumidores, mão de obra barata e matéria prima em abundância para as nações europeias – inaugurando a conhecida *Era do Imperialismo* ou Neocolonialismo. Nesse sentido, os Impérios europeus iniciaram uma intensa disputa por domínios coloniais com intenções de conservarem e de ampliarem sua influência sociopolítica cultural no mundo, de modo que a ordem eurocêntrica em continentes como África (que desde a Antiguidade já sofria com as explorações coloniais) e Ásia, pudessem ser ainda maiores e mais lucrativas no novo século que se aproximava. De acordo com o historiador Luís Edmundo Moraes (2021) essa nova forma de colonizar foi tão avassaladora que reconfigurou a política interna e as relações externas dos países envolvidos. O domínio europeu, após a Conferência de Berlim e consequente Partilha da África e as guerras de domínio no continente asiático, a exemplo da Índia e da China, fizeram com que as potências europeias controlassem mais da metade do globo.

De fato, depois de dois séculos de prática colonial e de constituição de gigantescos impérios no ultramar, a Europa chegou até meados do século XIX controlando um pouco mais que 30% do globo. Em princípios do século XX, o salto já é visível: em torno de 80% da superfície terrestre estava sob controle direto de potências europeias. (MORAES, 2021, p.138.)

É relevante apontar que esse impulso dominador entre as nações europeias no final do século XIX, veio acompanhado por discursos civilizatórios de que existiam “sociedades mais evoluídas que outras” e de que os “países de raça branca” seriam mais “civilizados” e desenvolvidos do que países constituídos por “povos de outras cores e culturas”. Dessa maneira, ao longo das primeiras décadas do século XX as ideias de superioridade da raça branca foram se tornando populares e serviram, inclusive, como base teórica de ideologias totalitárias do contexto entreguerras.<sup>13</sup>

O nível de violência que os exploradores europeus exerceram nas áreas coloniais também é outro fator importante a ser mencionado. Lá o conceito de campo

---

<sup>13</sup> Em especial destaca-se o caráter antisemita já praticado pelos europeus desde muito antes do século XIX e da ideia de purificação racial aplicada pelos nazistas com a intenção de fortalecer a ideia da “superioridade da raça ariana”. Como afirma o historiador Marcos Napolitano (2022, p.22) “[...] a doutrina nazista era uma ideologia racista que defendia uma raça pura e superior (a chamada raça ariana) como ideal nacional. A vitória da “raça ariana” se daria com a perseguição, a escravização ou a eliminação de elementos “inferiores”, sobretudo os judeus [...]”

de concentração, também presente nos regimes de caráter totalitário na década de 1930, já tinha sido implementado pela Inglaterra e pela Alemanha no decorrer das guerras coloniais na África do Sul e na Namíbia. Era um local onde havia a mistura de trabalho escravo dos nativos e prisão dos que resistiam aos domínios das metrópoles europeias. Além disso, há os casos chocantes de violência, como as mutilações físicas feitas ao povo do Congo e expostas em jornais europeus, realizado pelos belgas liderados por Leopoldo II. Esse dado mostra que o autoritarismo e o uso da violência extremada pelos europeus já eram praticados desde antes da Primeira Guerra Mundial e não apenas como fruto de um determinado contexto.

Esse poderio mundial dos países europeus no início do século XX provocado pelo Imperialismo, foi colapsado devido à própria rivalidade existente dentro desse modelo de colonização. França e Inglaterra eram responsáveis por boa parte dos domínios imperialistas, o que gerou grande descontentamento de nações recém industrializadas como Alemanha e Itália. Essa concorrência imperialista e o forte nacionalismo político dos impérios, levou a formação de alianças e à crescente tensão no território europeu que culminaram em 1914 na Grande guerra, tendo como estopim o assassinato do príncipe herdeiro ao trono austríaco, o arquiduque Francisco Ferdinando.

A calma dos anos anteriores à Primeira guerra mundial dera lugar a batalhas que pareciam não ter fim. Os europeus acreditavam a princípio de que esta guerra seria mais um conflito a ser resolvido com a clássica organização em cavalaria e infantaria, salvaguarda algumas armas modernas. No entanto, a grande guerra provou para as nações envolvidas, bem como para os especialistas bélicos, que as coisas não seriam as mesmas. As tecnologias advindas com a Segunda Revolução Industrial e sua expansão global se colocaram a serviço do conflito e com isso armas e equipamentos mortíferos ocuparam os campos de batalha. A fase da guerra de trincheiras despertou um sentimento de cansaço e pessimismo, as duras condições dos soldados entrincheirados e a incerteza do fim do conflito que se arrastava mais do que se pensava, configurou memórias traumatizantes que os combatentes levariam consigo no pós-guerra.

O final da Grande guerra revelou um cenário de destruição e crise. Essa crise não se resume apenas aos fatores políticos e econômicos, mas também à incapacidade de transmitir as experiências vivenciadas ao longo dos anos de guerra. Walter Benjamin (1994) observava essa sociedade do pós-guerra e os anunciava

como os “mais pobres de experiências comunicáveis” e via com pessimismo os anos de progresso do capitalismo mundial e a sociedade de classes frutos desse sistema. Dessa forma,

Benjamin explica essa incomunicabilidade em termos de uma espécie de choque, um espanto tão agudo que bloqueia a sua transmissão, sua propagação para além da vivência individual. Essa geração que até ontem “ia à escola em um bonde puxado por cavalos” se encontrou de repente em um apocalipse bélico, seu “frágil” e “minúsculo corpo humano” exposto às forças titânicas da tecnologia de guerra. É como se ela não possuísse sequer uma linguagem para tornar comunicável esse choque intenso que o século XX irá proporcionar não apenas na guerra, mas de muitas maneiras, a partir das diversas transformações radicais da sociedade. (VOLZ, 2019, n.p.)

Muito investimento fora feito nos anos beligerantes e mesmo os países vencedores da guerra como França e Inglaterra tiveram que lidar com grandes mudanças nas décadas de 1920 e 1930. Para o mundo europeu, a guerra trouxe mudanças radicais seja na estrutura social, econômica, política ou cultural. A começar pela nova ordem mundial que se assentava.

A ordem eurocêntrica existente em séculos anteriores havia se rompido e dado espaço para a ascensão dos Estados Unidos como uma superpotência. Para os estadunidenses, a década de 1920 ficou conhecida como “Os loucos anos 20”, período de avanços econômicos, progressos científicos e tecnológicos e da inauguração do lema “American way of life”, o estilo de vida americano que virou referência no mundo capitalista. No entanto, o liberalismo desenfreado levou a primeira grande crise do capitalismo e os países europeus que já estavam enfrentando dificuldades nos anos sucessores à guerra, também tiveram que encarar as profundas marcas da grande recessão. De acordo com Napolitano (2022, p. 14) “O liberalismo herdado do século XIX, e seus ideais de livre-iniciativa e liberdade individuais, passou a ser visto por muitos não apenas como o responsável pela miséria e pelo desemprego, mas como incapaz de superar a crise mundial.”. O professor Marcos Napolitano (2022) ainda afirma que neste contexto tanto a esquerda quanto a direita passaram a criticar o liberalismo como modelo hegemônico de organização econômica, política e social, e a propor para as massas um novo modelo de sociedade que conseguisse responder aos anseios que as democracias liberais não davam conta de suprir.

Por falar em democracia, no pós-guerra houve uma grande tentativa por parte dos Estados Unidos e dos Estados liberais europeus de que este continente pudesse

ser tomado por governos representativos, partidos políticos pluralistas e eleições livres, como afirma Kershaw (2016). O pesquisador elucida que a própria guerra, de certa forma, foi democratizante, pois a partir dela houve uma grande mobilização da sociedade em torno de mudanças, tais como o sufrágio universal, a emancipação das mulheres em diversos setores, a luta pela ampliação de direitos trabalhistas e a melhoria na qualidade de vida. As massas passaram a ser a atenção da opinião pública. Propagandas giravam em torno delas e uma gama de partidos políticos que haviam surgido nos anos posteriores à Grande Guerra tentavam alcançá-las de alguma forma. Esse é, para Kershaw, um ponto de atenção dirigido às democracias no entreguerras, pois

O maior potencial de mobilização de massa também criou, obviamente, a possibilidade de movimentos políticos desafiarem e minarem a própria democracia. Uma parte vital da vida política consistia agora em canalizar, orquestrar e mobilizar a opinião pública. A imprensa também ganhara mais força. Aumentou bastante a margem para manipulação das massas, até mesmo para promover intolerância e autoritarismo. (KERSHAW, 2016, p.190).

Foi neste contexto de crise que as ideologias totalitárias passaram ser vistas como uma possível solução e acabaram “minando a própria democracia” como afirma o autor. O Nazifascismo, contou com o apoio dos grupos conservadores, assim como a maioria das ditaduras europeias deste período, mas, principalmente, encontrou no apoio das massas populares seu maior sustento. Hobsbawm acena também para esta característica e afirma “A grande diferença entre a direita fascista e não fascista era que o fascismo existia mobilizando massas de baixo para cima. Pertencia essencialmente à era da política democrática e popular [...]”. (HOBSBAWN, 1995, p. 121). Para a filósofa Hanna Arendt é próprio dos regimes totalitários desse período o forte apoio das massas e é incisiva ao dizer que “os regimes totalitários, enquanto no poder, e os líderes totalitários, enquanto vivos, sempre ‘comandam e baseiam-se no apoio das massas’.” (ARENDR, 1989, p. 356). A mobilização das massas foi essencial para os projetos totalitários da Itália Fascista, Alemanha Nazista e da União Soviética Stalinista como veremos a seguir.

A Itália do entreguerras, apesar de pertencer à aliança vitoriosa na Grande Guerra, não colheu seus louros. As condições dos italianos no início da década de 20 era de grande insatisfação. A esperança em obter consideráveis ganhos territoriais durante e após a guerra foram frustrados e o balanço do fim do conflito não fora tão

favorável. O pós-guerra revelou uma crise política que passou a dividir o país e “Os italianos não tinham razões para se entusiasmar com governos que, apesar de mudar com frequência, pareciam sempre iguais e dedicados a proteger os interesses da mesma elite”. (KERSHAW, 2016, p. 32). As condições sociais revelavam o aumento do desemprego e empobrecimento da população; operários ganhavam baixos salários e trabalhavam duras horas nas fábricas para conseguir driblar a miséria e a fome que assolavam o país e por intermédio dos movimentos de esquerda, faziam greves e ocupavam fábricas como forma de protesto. O medo de uma revolução social, aos moldes da Rússia socialista, também contribuiu para que a direita reacionária reagisse seguindo a ideologia Fascista. Para Leandro Konder (2009, p.53),

[...] o fascismo é uma tendência que surge na fase imperialista do capitalismo, que procura se fortalecer nas condições de implantação do capitalismo monopolista de Estado, exprimindo-se através de uma política favorável à crescente concentração do capital; é um movimento político de conteúdo social conservador, que se disfarça sob uma máscara “modernizadora”, guiado pela ideologia de um pragmatismo radical, servindo-se de mitos irracionais e conciliando-os com procedimentos racionalistas-formais de tipo manipulatório.

Konder (2009) ressalta o caráter antiliberal, antidemocrático, antissocialista, antioperário e chauvinista do fascismo e afirma que a sociedade de massas, o capitalismo imperialista e o contexto especial que os países europeus viviam no pós-guerra criaram condições favoráveis para que este modelo se espalhasse e tomasse o poder primeiramente na Itália. Em outubro de 1922, Benito Mussolini liderando os *Fasci di Combattimento*<sup>14</sup> convocou a Marcha sobre Roma e fez com que o Partido Nacional Fascista entrasse no poder. O fascismo no poder na Itália revelou um modelo de Estado controlador das instituições e da massa de operários, especialmente através das corporações de trabalhadores e patrões direcionadas pelo Partido Fascista. De acordo com Napolitano (2022) Mussolini procurou estabelecer um governo que pudesse abranger toda a vida social e individual de sua população, por meio da ideologia orientada pela figura do Partido e de sua própria liderança. Foi o ministro da Educação de Mussolini Giovanni Gentile que teorizou e consagrou a expressão “Estado totalitário” para o elucidar o caráter totalizante da ideologia Fascista.

---

<sup>14</sup> De acordo com Napolitano (2022), os *Fasci di Combattimento* eram grupos de ex-combatentes e desempregados que se empenhavam em combater as esquerdas e o movimento operário. A partir desse grupo houve a mobilização das milícias e a criação do Partido Nacional Fascista.

No caso da Alemanha, os problemas sociais, políticos e econômicos enfrentados nos anos pós-guerra foram ainda mais desesperançosos. A perda da guerra, as cláusulas humilhantes impostas pelo Tratado de Versalhes e o peso da culpabilidade agravaram a situação da população alemã. Logo após o conflito, a velha guarda conservadora do período imperial cobrava a volta das coisas como eram antes, na tentativa de recuperarem as glórias dos “antigos reicheis” pois “A democracia era vista nesses círculos como ‘a maior desgraça’ que poderia suceder à Alemanha”. (KERSHAW, 2016, p. 36). A chamada República de Weimar não havia sido capaz de superar os desafios econômicos e sociais que assolavam os alemães desde a guerra: as inúmeras filas de desempregados, as greves constantes e o aumento das desigualdades sociais traziam à tona a frágil democracia alemã. Em 1929, a crise do capitalismo mundial, iniciado nos Estados Unidos, somou-se aos problemas existentes e agravou a situação dos trabalhadores alemães. Partidos de esquerda e de direita se aproximavam dessa massa de trabalhadores com a intenção de mobilizá-las em torno de seus ideais.

Com uma nova postura desde 1925, o Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães (*Nazi*) de extrema direita liderado por Adolf Hitler começou a alcançar aos poucos essas massas, fundamentando seus eloquentes discursos em um postulado milenarista, antissemita, anticomunista e antiliberal. Esse alcance se provou concreto quando nas eleições de 1933 o partido Nazista passou a ter uma notável representação nas cadeiras do Parlamento alemão (Reichtag). Napolitano (2022) evidencia que até 1928 os nazistas representavam no máximo 7% dos votos das eleições, em contraponto, no ano 1930 conseguiram 37% dos votos e em 1933 atingiram a maioria deles, número suficiente para comporem o novo governo alemão. Com isso, Hitler assumiu o posto de chanceler e logo estabeleceu práticas autoritárias como a censura e a perseguição por meio da ação violenta e repressora das SA (Sturmabteilung - grupo paramilitar). O incêndio no Parlamento alemão e a culpa imposta pelos nazistas aos comunistas foi o estopim para a consolidação do Nazismo no poder e a expansão de sua política totalitária.

Da mesma forma que os fascistas italianos, os nazistas praticaram ações antidemocráticas como o fim das liberdades e o cerceamento de direitos individuais; criaram meios propagandísticos de doutrinar sua população na ideologia do Partido e usaram da violência de Estado. No caso dos Nazistas, o cerceamento de direitos e liberdades, bem como uso da violência foi ainda mais radical. Lá o antissemitismo e a

utilização dos campos de concentração e de extermínio revelaram o terror que culminou na tentativa de transformação da natureza humana, a partir do pretensão caráter científico que já embasava as teorias racistas empreendidas pelos impérios europeus desde o final do século XIX.

No caso da Rússia, o mundo pós-guerra foi bem diferente. Enquanto a maior parte dos países europeus estavam se reorganizando em meio ao caos herdado pelo conflito, na Rússia, a Revolução de 1917 rompeu com a antiga monarquia absolutista e inaugurou no país essencialmente camponês, a primeira nação socialista da história. Conduzida por Vladimir Lenin, os bolcheviques tinham uma tarefa complexa, de ao mesmo tempo implantar o socialismo, lidar com a resistência da nobreza e burguesia, e difundir a revolução. Dessa maneira, Kershaw (2016) ressalta o outro lado do contexto entreguerras para os russos, no qual o choque e todas as crises causadas pela participação na Grande guerra não teriam sido o foco principal, pois

Na Rússia, a realidade estava no outro extremo desse espectro. Só nela houve uma revolução durante a guerra. Só nela a revolução representou uma transformação de alto a baixo nas relações socioeconômicas e nas estruturas políticas. É só nela a classe dominante foi inteiramente destruída. (KERSHAW, 2016, p.130).

Após a Guerra civil (1918-1921) e a consolidação do Socialismo, a Rússia liderada por Lenin passou por várias etapas de reorganização econômica, política e social. Em 1922 foi criada a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) sob o controle do PCUS (Partido Comunista da União Soviética) e a NEP (Nova Política Econômica) programa criado por Lenin para tentar solucionar o problema econômico que assolava a Rússia desde a Guerra Civil. O plano previa pequenos investimentos de propriedades privadas e de capital estrangeiro em meio ao modelo socialista, fazendo com que, dessa forma, a economia ganhasse fôlego para encarar os próximos passos do Socialismo. O plano deu certo, porém em 1924 a morte do líder dos bolcheviques abriu uma intensa disputa pela Secretaria Geral do PCUS – posto mais alto do Partido que era até aquele momento ocupado por Lenin. Após uma intensa campanha entre o líder do exército vermelho e defensor da tese da “revolução permanente” - Leon Trotski e o burocrata Josef Stalin, defensor da teoria do “Socialismo em um só país”, este assumiu o poder na URSS em 1928. Logo mandou para exílio e, posteriormente, matou Trotski e todos aqueles que se opunham ao seu governo e ao modelo de sociedade que desejava desenvolver.

A visão de Stalin sociopolítico econômica era oposta à de Lenin e Trotski. Assim que assumiu, acabou com a NEP e iniciou um novo rumo ao socialismo soviético: o de criar uma sociedade voltada para o futuro, por meio da implantação dos Planos Quinquenais. Este plano desenvolveu-se em dois caminhos diferentes, que de acordo com Daniel Aarão Reis Filho (2003, p. 73) eram “[...] a coletivização do campo e a industrialização acelerada, apoiada sobretudo em determinados pólos: máquinas e equipamentos pesados, transportes e energia, produção de armamentos e extração mineral.”. Reis Filho (2003) ainda chama atenção para outro fator importante nos anos 30: o período do terror e a promoção dos grandes expurgos, principalmente dentro do Partido. Stalin passou a exercer o poder de forma centralizadora e pôs em prática medidas autoritárias que configuraram seu modelo político – o denominado Stalinismo - ao longo das décadas de 30, 40 e início dos anos 50.

Acerca desse momento histórico, Napolitano (2022, p.31) expõe que “o stalinismo impôs uma burocracia estatal autoritária e alimentou o culto à personalidade autocrática de Stalin. Na vida política, Stalin concentrou poderes e passou a perseguir não apenas dissidentes, mas também antigos aliados.”. Em meio à reconstrução da sociedade soviética imposta por Stalin tanto no âmbito econômico como no político, o projeto de sociedade assim como nos demais regimes totalitários perpassava ao fim dos direitos e das liberdades, além do uso da violência com o objetivo da construção de um “homem novo”, assim como afirma Reis Filho (2003, p.82) “Um ser humano solidário que não pensasse principalmente em si mesmo, de forma egoística, como nos países capitalistas, mas no conjunto, na sociedade como um todo”. Este deveria ser dedicado à consolidação do socialismo e à modernização da sociedade, o que levou milhares de pessoas a prisões arbitrárias, ao trabalho forçado, à fome e conseqüentemente à morte. O caso de Nina Lugovskaia e de sua família, ao qual referenciei na abertura deste capítulo, é um exemplo da política do período dos grandes expurgos stalinistas. Seu pai, ex-membro do Partido Revolucionário Socialista (perseguido pelos bolcheviques), fundou uma pequena cooperativa na época em que Lenin inaugurou a NEP. Entretanto, por meio dos Planos Quinquenais de Stalin, a cooperativa foi aos poucos sendo tomada pelos dirigentes do Partido Comunista e o pai de Nina fora condenado por resistir e promover ações contra esses dirigentes através da organização contrarrevolucionária dos socialistas revolucionários. Dessa forma, seu pai fora penalizado a dez anos de trabalhos forçados e sua mãe, irmã e ela própria condenadas, por filiação, a cinco anos de

trabalhos forçados em Kolyma. O contexto de Nina, da escrita de seu diário e o de sua prisão, as décadas de 30 e 40, serão aprofundados ao longo deste capítulo.

Portanto, é importante salientar que ao perpassar pelo contexto europeu da transição do século XIX para o XX, minha intenção era elucidar que o surgimento de ditaduras que perpetuaram violências extremadas, como é o caso dos governos totalitários mencionados, não são resultado apenas do contexto pós Primeira Guerra Mundial, todavia advém de raízes históricas mais profundas, que aqui delimitei à política imperialista empregada pelas metrópoles colonialistas em países da África e da Ásia. As práticas autoritárias de perseguição, censura, privação de direitos e liberdades, além da difusão de teorias racistas já eram comportamentos notáveis por parte de nações europeias no limiar do século XX. É evidente que o pós-guerra criou condições específicas de uma sociedade marcada pelos traumas do conflito e pela constante ideia de modernização e progresso, no entanto, nenhum evento pode ser tratado como isolado de um contexto maior.

## **2.2 Autoritarismo, totalitarismo e democracia**

Refletir o contexto político do entreguerras é antes de tudo refletir acerca da dicotomia autoritarismo/totalitarismo x democracia. De acordo com Bermeo (1998) após a Primeira Guerra Mundial dos 28 países europeus, 26 deles adotavam o sistema de democracia parlamentar. No entanto, ao final da década de 1930, das 26 democracias metade delas haviam se tornado regimes de caráter autoritário. Para pensar o autoritarismo, o sociólogo Norberto Bobbio (1998) analisa três aspectos principais: primeiramente, nos sistemas políticos, que se caracterizam pelo aniquilamento, diminuição e esvaziamento da oposição; em segundo lugar, nas disposições psicológicas, que se manifestam em personalidades com atitudes extremas de adulação aos “superiores” e desdém por aqueles considerados “inferiores”; e, por último, nas ideologias, que negam a igualdade entre os seres humanos, enfatizando o princípio hierárquico e exaltando traços autoritários como virtudes.

O autoritarismo se centra no “princípio da autoridade”, porém, sob uma perspectiva específica: a relação entre o “comando indiscutível” e a obediência incondicional. Esse conceito é moldado por uma estrutura hierárquica que legitima a

desigualdade entre os indivíduos, resultando na exclusão da participação popular no poder e na utilização de meios coercitivos que impõem a obediência e a supressão da liberdade. Embora frequentemente os termos autoritarismo, ditadura e totalitarismo sejam contrapostos à democracia, as fronteiras entre eles são, na verdade, fluidas e variáveis conforme os contextos. O autoritarismo é, em geral, associado a sistemas não democráticos, caracterizados por um baixo grau de mobilização e envolvimento social (BOBBIO, 1998, p. 94-95).

Bobbio afirma ainda que “a oposição entre autoritarismo e democracia se dá na direção da transmissão da autoridade e no grau de autonomia dos subsistemas políticos, como partidos, sindicatos e grupos de pressão” (1998, p. 100). Assim, os regimes e instituições autoritárias se destacam pela ausência de parlamentos e eleições populares, pela natureza meramente cerimonial das instituições, pela falta de liberdade nos subsistemas e pela aniquilação ou obstrução da oposição. Três tipos de regimes autoritários podem ser identificados: aqueles sem partidos, os de partido único e os pluripartidários, todos compartilhando a característica de uma limitada mobilização e penetração social. Em relação à democracia, Bobbio observa que “um sistema político democrático pressupõe uma sociedade democrática” (1998, p. 103), enfatizando que a simples correlação entre a sociedade e o regime político não implica em um completo amálgama se não houver uma base democrática bem consolidada ou pelo menos mobilizada. Esta afirmação pode ser evidenciada, por exemplo, durante a República de Weimar na Alemanha da década de 1920. A transição de uma monarquia constitucional, caracterizada por uma forte centralização de poder na figura do Kaiser (imperador) para uma república democrática liberal não ocorreu de maneira tão harmônica, a ponto de mobilizar as massas e pretender criar raízes naquela sociedade alemã, houve, pelo contrário, grande resistência e baixas expectativas quanto a sua consolidação.

Estudos sobre a personalidade e atitudes autoritárias revelam sua presença tanto em ideologias “fascistas” quanto nas de esquerda. Os regimes autoritários geralmente se manifestam através de uma sensibilidade à propaganda antidemocrática, crença na autoridade e na obediência, desprezo por indivíduos considerados “inferiores”, predisposição para atacar os vulneráveis, e uma conformidade rígida em relação ao poder. Essa ambivalência em relação à autoridade se traduz em atitudes de submissão de um lado, e hostilidade do outro.

As ideologias autoritárias não apenas defendem uma organização hierárquica da sociedade, mas fazem dela o princípio exclusivo para alcançar uma ordem, tida como um bem supremo. Em geral, essas doutrinas são antirracionalistas e anti-igualitárias, com uma preocupação obsessiva pela ordem (BOBBIO, 1998, p. 95). Dessa forma, acabam atraindo principalmente os grupos mais conservadores da sociedade, justificando a afirmação da filósofa Hannah Arendt (1989) de que as ideologias modernas constituem os “ópios do povo” contemporâneo.

Seguindo estes aspectos, as ideologias totalitárias ou, como Angelo Segrillo aborda, as ideologias “totalizantes”<sup>15</sup>, também possuem as bases autoritárias. No entanto, percebe-se uma forte presença ideológica, a grande mobilização das massas e a tentativa de um domínio total de sua população por meio de uma violência extremada – denominada de “terror” por diversos estudiosos desse período como Hannah Arendt (1998). Penso ser relevante refletir um pouco sobre o termo totalitarismo tão empregado quando nos referimos às ditaduras Fascista, Nazista e Stalinista que vitimaram milhares de pessoas principalmente durante as décadas de 30 e 40. Longe de tentar uniformizar o conceito, aqui quero problematizar para uma melhor reflexão e uso.

De um modo geral, Traverso (2005) elucida que ao longo do século XX houve inúmeros pesquisadores que desenvolveram suas teorias acerca do Totalitarismo e que, de um modo geral, podemos direcioná-las a duas fases: antes e após iniciar o período da Guerra Fria. As teorias advindas das décadas de 20 a 40 faziam o papel de crítica aos sistemas políticos que se apresentavam na Itália, Alemanha e União Soviética. Já, após 1947, além da crítica, o termo acabou se tornando referência para a defesa do mundo liberal, contra a figura do nazismo e do comunismo. Traverso (2005) ainda afirma que foi usando a justificativa de luta contra o Totalitarismo, que por exemplo, os movimentos autoritários dos anos 60 na América Latina e a posição anticomunista dos Estados Unidos nas Guerras da Coreia e do Vietnã, ganharam força.

Perpasso aqui por algumas tentativas de pensar o Totalitarismo realizadas por autores ao longo do século XX. Ao pesquisar no *Dicionário de Filosofia* (2012) de

---

<sup>15</sup> Angelo Segrillo (2006) utiliza o termo “totalizante” para expressar os regimes políticos comumente denominados por totalitários. A escolha por essa expressão está relacionada ao fato de totalitarismo ser um termo que unifica por demais regimes políticos que possuem características e raízes próprias, além disso, a outra razão para a utilização da expressão “totalizante” é de que esses regimes tentaram mas, não necessariamente, conseguiram exercer o “domínio total” projetado por suas ideologias.

Nicola Abbagnano, Totalitarismo é definido como “Teoria ou práticas totalitárias do Estado que pretende identificar-se com a vida dos seus cidadãos. Esse termo foi cunhado para designar o fascismo italiano e o nazismo alemão.” (ABBAGNANO, 2012, p. 963). No *Dicionário de Filosofia moral e política (2019)*, o verbete é mais extenso e dialoga com alguns pesquisadores como, por exemplo, o jornalista italiano Giovanni Amendola, o sociólogo polonês Stanislav Andreski e o professor alemão Carl Joachim Friedrich. A definição feita em 1923 por Giovanni Amendola para designar o governo de Mussolini na Itália, afirma que o Totalitarismo corresponde a um processo que concentra grandes poderes sociais nas mãos de um único indivíduo ou partido, a partir de um grande apoio popular. Andreski ampliou esse conceito e o definiu como [...] um conjunto de instrumentos utilizados para impor o controle do governo sobre a totalidade da vida social e de maneira permanente, pelo que é também possível falar de ideologias e partidos totalitários.” (RIVAS, 2019, p. 1). Carl Joachim Friedrich, também trabalha com a noção ampla de aplicação do termo Totalitarismo, tanto para definir o Fascismo, o Nazismo e o Stalinismo. Friedrich caracteriza a tipologia de poder, enquadrando o Totalitarismo como um regime de dominação política e social inteiramente novo e que possui um intenso grau de mobilização social nunca visto na História. Mesmo com algumas divergências, tanto Andreski quanto Friedrich dialogam dentro da corrente clássica e elenca elementos característicos para definir o conjunto sistematizado de ação política a se refere como,

[...] uma síndrome no qual confluem seis pontos concretos da interpretação do poder: a) um partido único de massas, dirigido por um líder carismático; b) uma ideologia oficial que serve como marco para a interpretação da realidade nacional; c) controle da economia por parte do partido; d) controle dos meios de comunicação de massas; e) controle das forças armadas; g) sistema de controle policial com recurso frequente ao terror (Friedrich, 1954, p.52-53 apud RIVAS, 2019, p. 1).

Em sua visão mais extensa do conceito, além do fascismo e nazismo, o stalinismo e os regimes comunistas pós Stalin também se encaixariam nessa definição. E esse é um ponto importante a ser mencionado. Ao trazer essas tentativas uniformizadoras, as teorias sobre Totalitarismo acabam por identificar os movimentos fascista e comunista como uma mesma experiência e “Isto é fechar os olhos à óbvia diferenciação de origem de classe, tipo de ideologia e objetivos do movimento nos dois casos”. (SEGRILLO, 2006, p.4). Cada um dos movimentos possui experiências próprias e características específicas de seu contexto de origem e de sua história

política. Enzo Traverso (2005) também chama atenção para esse perigo de fácil identificação e busca de equivalência entre o fascismo e o comunismo stalinista sem qualquer problematização das suas diferentes realidades e trajetórias históricas. Dessa forma o autor afirma que

Embora todas estas características sejam fáceis de encontrar tanto no fascismo como no comunismo soviético, o regime que nasce da soma de todos estes elementos é algo estático, formal e superficial. Na sua forma ideal-típica, é reduzido a um modelo abstrato. As suas ambições de controlo total sobre a sociedade e sobre os indivíduos correspondem mais à fantasia literária de George Orwell do que ao funcionamento real dos sistemas fascistas ou comunistas, como demonstraram muitas investigações de história social.<sup>16</sup> (TRAVERSO, 2005, p. 103 *tradução nossa*)

Em uma pretensão de tecer reflexões acerca dos movimentos autoritários, a filósofa política Hannah Arendt, em sua obra clássica *Origens do Totalitarismo*, pensa essencialmente os regimes totalitários como um conjunto: ideologia, mobilização intensa das massas, partido único e o emprego do terror (ARENDR, 1989). Para a filósofa, o Totalitarismo foi a grande inovação política do século XX, que se opôs à democracia e se distinguiu de qualquer outra forma de regime, seja ela tirânica ou despótica. O terror, seria um dos tripés imprescindíveis para o regime segundo Arendt, pois se apresenta como mantenedor do projeto de criação de uma nova sociedade que partia da premissa da existência de um novo homem, a de indivíduo inteiramente submisso a esse projeto. Eis que aqui temos um outro ponto de reflexão. Será que realmente esse indivíduo era inteiramente controlado? O pesquisador Angelo Segrillo (2006) pensa que não. Para ele,

por mais que o Estado empregasse técnicas de doutrinação em massa e policiamento, a interação simétrica entre os aspectos racionais e não-racionais da psiquê humana e a simples quantidade e variedade de tipos humanos em uma sociedade moderna criam uma 'porosidade' social múltipla que nenhuma máquina de propaganda ainda conseguiu anular. (SEGRILLO, 2006, p. 4).

O que fica evidente para o autor é a pretensão de domínio que esses regimes acabam exercendo e que muitas vezes revelam um caráter milenarista e utopista

---

<sup>16</sup> Apesar de que todas estas características sean fáciles de encontrar tanto en el fascismo como en el comunismo soviético, el régimen que nace de la suma de todos esos elementos resulta un tanto estático, formal y superficial. En su forma ideal-típica se reduce a un modelo abstracto. Sus ambiciones de control total sobre la sociedad y sobre los individuos corresponden más a la fantasía literaria de George Orwell que al funcionamiento real de los sistemas fascistas o comunistas, como lo han evidenciado muchas investigaciones de historia social. (TRAVERSO, 2005, p. 103).

deles. Milenarista e utópico, pois esses regimes políticos [...] contêm uma promessa de plenitude, de vida harmoniosa e de felicidade (Todorov, 2002, p. 30). Para o humanista, Tzetan Todorov (2002) os regimes totalitários discursavam a proposta de felicidade plena de seus cidadãos, em nome da construção de um “paraíso terrestre”, que traria a “salvação” para uma parte da população e condenaria a outra, aqueles considerados “inimigos” (os que não teriam a “salvação”) ao isolamento e à eliminação, criando o chamado “inferno real” representados pela figura dos campos de concentração. Influenciado pelo pensamento de Arendt, Todorov (2002) promove um diálogo reflexivo entre democracia e as experiências totalitárias, especialmente os casos do Nazismo e do Stalinismo. Partindo de dois princípios políticos essenciais à democracia, o da autonomia coletiva (autonomia política) e autonomia individual, o autor argumenta que os regimes totalitários rejeitam por completo esta última, ou seja, o indivíduo é submetido às imposições de uma norma (tidas como verdade absoluta), que pretendem à compreensão de todas as esferas da vida, seja pública ou privada. Nesse sentido, não permite que os indivíduos se expressem e façam suas escolhas. É a tentativa, colocada por esses regimes, de impor o monismo – a adequação do indivíduo a ordem pública, que resultaria no fim de toda e qualquer alteridade.

Para Todorov (2002), o terror (a violência extremada) nessa sociedade, teria justamente a intensão de eliminar o pluralismo, destruir o sujeito enquanto ser pensante e heterogêneo. Para esse objetivo, segundo Hannah Arendt (1989, p. 488), nasce o maior segredo dos regimes totalitários - os campos de concentração. “Na prática os campos de concentração serviam como verdadeiros laboratórios onde se demonstrava a crença fundamental de que no totalitarismo tudo é possível”. São os campos de concentração que revelam o poder de dominação e destruição do indivíduo “porque destruir a individualidade é destruir a espontaneidade, a capacidade do homem de iniciar algo novo com os seus próprios recursos [...]” (ARENDR, 1989, p. 506).

Em vista disso, ao percorrer por autores relevantes sobre o assunto e refletir pontos importantes acerca do uso do termo Totalitarismo, penso ser interessante a proposta de Segrillo (2005) sobre a utilização da expressão “totalizante” para se referir aos regimes de caráter totalitário, sempre entendendo as diferenças históricas e levando em conta as características específicas de cada uma das pretensões ideológicas e práticas desses movimentos. Ao mesmo tempo, também é importante ressaltar que apesar de tudo, o termo Totalitarismo nos remete a uma importante

experiência do século XX marcada na memória de inúmeras pessoas que, com suas trajetórias de vida, puderam levantar sua voz de alguma forma contra as diversas práticas de restrição ao seu ser pensante, seu ser político, heterogêneo e livre. Dessa maneira,

O conceito de totalitarismo é necessário para preservar o memória de um século que conheceu Auschwitz e Kolyma, o campos de extermínio nazistas e gulags de Stalin. [...] inscreve esta experiência do século XX na nossa consciência histórica e na nossa memória coletiva. E por esta razão não podemos rejeitá-lo. (TRAVERSO, 2005, p.109-110, *tradução nossa*).<sup>17</sup>

É ao entrar em contato com a memória daqueles que experienciaram práticas autoritárias e totalitárias que nos damos conta da importância da democracia. Mesmo que haja uma grande diferença entre o tipo “ideal” e o “real” a condição democrática ainda permite que os seres humanos possam preservar condições que nos fazem ser únicos e ao mesmo tempo iguais em direitos. Em diversas páginas de seu diário, Nina Lugovskaia (2005) repete com tristeza que em sua vida não há verdade e justiça e que dificilmente essa situação poderia ser alterada “[...] Os homens jamais verão o tempo em que no mundo todos serão iguais, quando um não terá o direito de coagir e ofender o outro, quando não existirão fortes que decidem tudo e fracos que não têm direitos”. (2005, p. 196). O contexto de Nina guarda experiências únicas que serão agora observadas mais de perto.

### **2.3 O mundo de Nina e Chalámov: uma análise do contexto da União Soviética nas décadas de 1930 e 1940**

As décadas de trinta e quarenta, marcaram na história da União Soviética um período de organização do Partido, de mudanças econômicas importantes e de reestruturação social. Com morte de Vladimir Lênin em 1924, e passada a disputa pela posição de Secretário Geral do Partido Comunista da União Soviética (PCUS), Stalin se consolidou no poder e desde 1929 começou a remodelar a sociedade

---

<sup>17</sup> El concepto de totalitarismo es necesario para conservar la memoria de un siglo que ha conocido Auschwitz y la Kolyma, los campos de exterminio nazis y los gulags de Stalin. [...] inscribe esta experiencia del siglo XX en nuestra conciencia histórica y en nuestra memoria colectiva. Y por esta razón no podemos rechazarlo. (TRAVERSO, 2005, p.109-110).

soviética. No aspecto econômico houve a tentativa de planificação e estatização da economia, culminados em um programa de metas conhecido por Plano Quinquenal. O programa tinha como objetivo incentivar e acelerar a industrialização, a começar pela indústria de base e aumentar o controle do Estado sobre a produção, erradicando por completo qualquer forma de produção privada que persistisse na antiga política econômica empregada por Lenin. Esse era, para o próprio Stalin, o modo de romper com a Rússia do passado e conduzir a União Soviética a um verdadeiro desenvolvimento socialista. De acordo com o historiador Orlando Figes (2010, p. 124)

Em novembro de 1929, Stalin escreveu um artigo no *Pravda*, 'O ano da Grande Ruptura', no qual enaltecia o Plano Quinquenal como o início da última grande luta revolucionária contra 'elementos capitalistas' na URSS, levando a fundação de uma sociedade comunista construída pela indústria socialista.

Para alcançar os números elevados de produção, propostos pelo Plano Quinquenal, os operários eram incentivados a cumprir metas e muitas vezes eram condecorados pela excelência de produtividade, recebendo o prêmio de trabalhador *stakanovista*<sup>18</sup>. A respeito dos Planos Quinquenais, Nina comenta em seu diário no dia 18 de maio de 1933 "E a esta altura é preciso fazer o tal empréstimo para 'o primeiro ano do segundo plano quinquenal, uma coisa que simplesmente me deixa fora de mim. Ontem não consegui resistir e arranquei da porta o manifesto com essa mensagem de propaganda." (LUGOVSKAIA, 2005, p. 74). O empréstimo ao qual Nina referêcia em seu diário diz respeito às obrigações (uma série de tributos) que o Partido, por meio da propaganda soviética, coagia a população a adquirir como forma de financiar o projeto econômico de Stalin. Em sua escrita é perceptível a repulsa da adolescente diante dessas imposições.

Da mesma forma como foi conduzido o controle econômico na cidade, também ocorreu processo semelhante no campo, segundo Timoty Snyder (2012, p. 51) "O futuro era o comunismo: que exigia uma indústria pesada, que por sua vez, exigia uma agricultura coletivizada, que por sua vez exigia o controle do maior grupo social da União Soviética, a classe camponesa". Iniciava-se a fase de coletivização forçada do campo. O campo foi o grande desafio de Stalin, primeiro porque grande parte da

---

<sup>18</sup> Segundo Reis Filho (1997), o termo *stakanovista* é em referência à tendência que se consolidou em 1935, entre os trabalhadores, sobre a questão da produtividade. O nome surgiu em homenagem ao trabalhador A. Stakhanov, um mineiro que quebrava recordes de produção nas minas de carvão.

população soviética vivia no campo e era uma tradição enraizada; segundo, porque faltava uma organização da produção que ali era gerada, necessitando maiores investimentos. Com a obsessão por planificação e metas no período, o campo ingressou em um processo de coletivização forçada. A propriedade privada foi completamente banida, fazendas eram tomadas como propriedades do Estado e os *kulaks*, camponeses mais abastados, ou foram deportados para regiões inóspitas da URSS e viveram em colônias de trabalho (integrante do sistema Gulag<sup>19</sup>), ou, ingressaram num sistema de fazenda coletiva, *kolkhoz*, onde parte do que fora produzido deveria ser entregue às autoridades. Figes (2010) afirma que em 1930, 71% das terras soviéticas haviam sido anexadas às fazendas coletivas e os camponeses passaram a viver em uma rotina na qual

[...] trabalhavam em brigadas de *kolkhoz*, recebendo pagamento em forma de uma pequena ração de comida (que devia ser complementada por eles plantando legumes e criando galinhas e porcos nos próprios jardins) e uma quantia em dinheiro recebida uma ou duas vezes por ano (suficiente, em média, para comprar um par de sapatos). (FIGES, 2010, p. 137).

Houve grande resistência e o caos foi imediato no campo. Fugas e manifestações ocorreram. Nas fazendas coletivas da Ucrânia, Stalin ordenava metas que não conseguiam ser cumpridas e todos os grãos foram confiscados. Ao final do ano de 1931, os camponeses começaram a passar fome, as autoridades do Partido Comunista Ucrâniano alertavam Stalin sobre uma possível fome generalizada, mas nada foi feito. Como resultado, milhares de ucranianos morreram de inanição. Sobre a fome ucraniana, Reis Filho (1997, p. 122) comenta: “A escassez endêmica combinava-se com surtos brutais de total carência, a fome de 1932-33, na Ucrânia, vitimou milhões de pessoas, sobretudo as mais vulneráveis, velhos e crianças.”. De forma bastante crítica, Nina também comenta sobre Holodomor<sup>20</sup>, dedicando uma página de seu diário a esse assunto.

### 31 de agosto de 1933

<sup>19</sup> Gulag é um acrônimo de Glavnoe Upravlenie Lagerei, Administração Central dos Campos, de início um departamento especial da OGPU<sup>1</sup>, que depois passou a designar todo o sistema de repressão da URSS. Os primeiros campos utilizados pelo sistema tinham precedentes na Rússia imperial com as turmas de trabalhos forçados e as prisões punitivas destinadas àqueles acusados de crimes comuns ou crimes políticos contra o czarismo.

<sup>20</sup> Significa “matar pela fome”. Foi o genocídio que ocorreu entre os anos de 1932 e 1933 na Ucrânia como consequência da política de coletivização forçada dos campos agrícolas promovida por Stalin.

Estranhas coisas acontecem na Rússia. Fome canibalismo... as pessoas que chegam da província contam muitos fatos. Narram, que não dão conta de recolher os cadáveres nas estradas, que as cidades de província estão cheias de famintos de camponeses rotos. Em toda parte, horríveis roubafeiras e banditismo.

E a Ucrânia? A fértil vasta Ucrânia... O que foi feito dela? Ninguém a reconhece mais. É estepe morta e silenciosa. Já não se veem o alto centeio dourado nem o trigo sedoso, já não ondulam ao vento suas espigas pesadas. A estepe está coberta de mato. Não mais existem as grandes e alegres aldeias ucranianas nem suas casinhas brancas, não mais se escutam as sonoras canções ucranianas. Aqui ali, vislumbram-se aldeias mortas, vazias. Todos os homens fugiram.

Obstinadamente e sem interrupção, os fugitivos afluem às grandes cidades. Mais de uma vez, foram expulsos de volta, em longos e lotados comboios condenados à morte certa. Mas todos lutavam pela sobrevivência; na tentativa de chegar a Moscou, as pessoas morriam nas estações ferroviárias, nos trens. E o que acontece aos campos ucranianos abandonados? Oh, os bolcheviques também afastaram esse perigo. Para ceifar insignificantes pedaços de terra semeados na primavera, foram expedidos para lá os rapazes do Exército Vermelho. (LUGOVSKAIA, 2005, p. 90).

Os camponeses, conhecidos como *kulaks*, que resistiam eram mandados para os até então chamados “campos especiais de reeducação” para se tornarem *zeks*<sup>21</sup> do sistema, pois representavam para o regime de Stalin os grandes inimigos de classe, aqueles que se organizavam contra a revolução. Apesar de sua denominação referenciar o abastado do campo, ao longo do tempo, o termo *kulak* se abrangeu de tal forma que qualquer camponês poderia se enquadrar nessa categoria de inimigo. O escritor Alexander Soljenitsin (1973) analisou que o fato de você ser íntimo de um *kulak*, já o transformava em um deles, mesmo que você fosse o melhor dos trabalhadores agrícolas. Era a espécie de inimigo por filiação, muito comum ao regime de Stalin e que nutria o medo e a autovigilância de seus cidadãos. Qualquer um poderia se pertencer à categoria de inimigo e isso gerava a desconfiança de todos contra todos, ainda mais em uma sociedade em que o privado dava lugar aos poucos a uma condição pública.

No âmbito político, Stalin exercia um controle direto sobre os órgãos mais importantes dentro da burocracia soviética, mesmo que eles tivessem certa independência, como era o caso do aparelho soviético ou estatal, o Kremlin; o aparelho do Partido, o PCUS; e o aparelho do NKVD. Como se tratava de um Estado Totalitário, [...] quanto mais visível é uma agência governamental, menos poder detém; e, quanto menos se sabe da existência de uma instituição, mais poderosa ela é. [...] o verdadeiro poder começa onde o segredo começa (ARENDR, 1989, p. 453), neste

---

<sup>21</sup> Prisioneiros do sistema Gulag.

sentido, o cargo público mais poderoso depois do de Secretário Geral do Partido, era sem dúvida, o do chefe da Polícia Secreta, no caso da União Soviética, o chefe do NKVD. O Comissariado do povo para assuntos internos, o conhecido NKVD, era responsável pelo emprego do terror, um dos tripés fundamentais da existência do stalinismo, e essencial à criação de “inimigos objetivos”<sup>22</sup>, ou seja, inimigos criados de acordo com a necessidade do regime; além disso era a detentora dos campos de concentração, denominados Gulag.

Gulag não se referia somente a um campo de concentração, era uma rede sistematizada de campos e colônias de trabalho, com administração própria; um departamento especial dentro do NKVD. Apesar dos campos se expandirem e ganharem maior significado no regime de Stalin, já figuravam antes como “campos especiais”. Eram medidas emergenciais pós-revolucionárias decretadas por Lênin e Leon Trotsky, que já concebiam a ideia de usar os presos como parte da economia “Em meados da década de 1920, Trotsky, em sua proposta de trabalho militarizado, aconselhou que ‘os elementos hostis ao estado deveriam ser mandados para os locais de construção do estado proletário’ (VOLKOGONOV, 2004, p. 196) e segundo Applebaum (2004, p.53), “Tais campos, estabelecidos como medida emergencial, acabaram por tornar-se maiores e mais poderosos, à medida que se ampliava a definição de ‘inimigo’ e aumentava o poder da polícia”. Foi nos anos trinta e quarenta do século XX que eles de fato ganharam um sentido mais profundo no processo de *reeducação* proposto por Stalin. De um decreto extraordinário, os campos se tornaram parte do sistema penal, mesmo que sua natureza ainda fosse pouco conhecida.

À medida que a polícia secreta ganhou mais atribuições, mais importância foi dada também aos campos. Solovetsky, por exemplo, conhecida por ser o primeiro campo do Gulag, era um arquipélago onde funcionava uma antiga comunidade de monges. Em 1920, já recebia seus presos políticos e comuns. Três anos depois o aparelho estatal, transferiu o poder desse campo para a responsabilidade do NKVD, sendo batizado pelo nome de Campos Setentrionais de Importância Especial, a chamada rede Slon. Esse foi o primeiro campo sob o controle da polícia secreta e onde ela, de fato, aprendeu a utilizar o trabalho escravo dos *zeks* para suas finalidades

---

<sup>22</sup> Sobre o inimigo objetivo, Hannah Arendt (1989) afirma que só depois que se exterminam os inimigos reais, o que fazem oposição ao regime, é que começa o verdadeiro terror nessas sociedades, pois o próximo passo é a criação do inimigo objetivo e a erradicação dos indesejáveis, para depois, assim, assumir a pretensão ao domínio total.

econômicas. Tudo o que foi posterior a Solovetsky como, a falta de higiene, o desconforto, o trabalho desorganizado, a alimentação ruim e os castigos cruéis, se inspiraram em Solovetsky. Todavia, foi da sistematização da Slon que o Gulag, enquanto sistema, nasceu.

No final dos anos vinte, Solovetsky se transformou em campo-modelo para a GPU<sup>23</sup>, isso graças à personalidade de um preso promovido a comandante, conhecido como Frenkel. De acordo com Soljenítsin (1973) foi Frenkel quem realizou o sistema de alimentação segundo a produção dos *zeks*. O fato é que Naftaly Aronovich Frenkel tornou a Slon autossustentável e até mesmo rentável, modificou a hierarquia entre os prisioneiros e a própria natureza do trabalho.

Nos anos trinta a OGPU assumiu o controle sobre toda a população prisional da União Soviética, dessa forma Stalin transferiu os campos do poder judiciário para a polícia secreta. O departamento especial de campos foi reorganizado e passou a designar-se Administração Central dos Campos de Trabalho Correccional e das Colônias de Trabalho, abrangendo o maior número de *zeks*. Passou de um departamento especial para um sistema de campos denominado Gulag.

Com maior autonomia, o Gulag era assunto de debate entre os membros do Politburo e, evidente, da OGPU. Vários projetos foram aprovados, como o caso da construção da ferrovia de 2 mil quilômetros que ligaria Baikal a Amur ou dos Canais Moscou-Volga (canal Dmitrovski, por causa da cidade que atravessava) e do Mar Branco-Báltico (Belomor), este o maior e único projeto do Gulag a ser exposto. No período de sua construção, vários *kulaks* foram utilizados como mão de obra escrava e despejados em campos e colônias de trabalho próximo à construção, sem qualquer tipo de estrutura, gerando, por sua vez, um elevado número de mortos.

Aos poucos os campos iam se expandindo. Erguiam-se novos alojamentos, rodeados por arames farpados e torres de vigia, geralmente próximos a alguma mina, usina, madeireira, floresta ou poços de petróleo. Nos anos da industrialização intensiva e de coletivização forçada, também foram anos de desbravamento das terras ao norte, nordeste e parte do sul da União Soviética. Inúmeros *zeks* eram enviados para “colonizarem” as regiões mais longínquas da Sibéria ou do Cazaquistão, sem qualquer tipo de preparação

---

<sup>23</sup> a polícia secreta durante as décadas de 1920 e 1930 e depois rebatizada por OGPU, NKVD, MGB e KGB.

Muitos [zeks] já estavam fracos na chegada, descalços e inadequadamente vestidos, sofrendo escorbuto, sífilis, disenteria; entre eles, havia sobreviventes das epidemias de fome que tinham varrido a zona rural da URSS no início da década de 1930. O campo estava totalmente despreparado. Os ocupantes de qualquer comboio que chegasse eram postos em alojamentos frios e escuros e recebiam pão coberto de poeira. (APPLEBAUM, 2004, p. 119 -120)

Dessa forma, várias cidades foram erguidas pelo trabalho dos zeks, como por exemplo, as cidades de Magadan e Komi, próximo a Kolimá. Este também foi outro importante empreendimento do Gulag. Localizada no extremo nordeste da União Soviética, Kolimá foi uma das regiões que receberam os campos de maior importância econômica e, também de maior representação nas memórias dos sobreviventes do Gulag. Seu comandante, Aleksandrov Berzin, conseguiu estabilizar os campos da região e sistematizá-los, deixando-os rentável. Já em 1934 os campos de Ukhtpechlag, Kolimá, Arcangel, produziam respectivamente, petróleo, ouro e madeira, à custa de um sistema que atingira nesse período, o número de 1 milhão de prisioneiros.

Na sociedade stalinista, os anos de 1937 e 1938 corresponderam ao chamado período de terror. Os grandes expurgos, logo após o assassinato de um dos membros do Partido, Sergei Kirov<sup>24</sup>, motivaram uma erradicação dentro do Partido e em órgãos importantes, elevando o número de detenções e julgamentos falsos. Stalin realizou uma verdadeira limpeza dentro de seu alto escalão, justificando que “[...] queria uma transformação radical da sociedade” (GELLATELY, 2010, p. 323).

Os julgamentos falsos e as acusações foram tão frenéticos que até os chefes de sua própria polícia secreta, primeiro Genrikh Yagoda e depois Nikolai Yezhov, foram condenados e julgados pelas falsas depurações e, posteriormente substituídos por Lavrenti Beria. Muitos dos comandantes dos campos foram eliminados também, como, por exemplo, o chefe do Gulag, Matvei Berman e o comandante de Kolimá, Aleksandrov Berzin, assim como toda a elite do campo. Esse cenário era entendido como uma questão de necessidade, ligado ao próprio projeto de sociedade visada

---

<sup>24</sup> Serguei Mironovich Kirov, membro do Politburo, Orgburo e secretário do comitê central do PCUS, além disso, secretário da organização do Partido em Leningrado. Foi assassinado em 1º de dezembro de 1934 no Instituto Smolny de Leningrado. Sua morte “misteriosa” levou a uma série de investigações sobre os membros do PCUS e a divulgação da ação de conspiradores no meio do Partido. Foi a partir desse evento que o código penal se remodelou e incorporou decretos que aceleravam as sentenças dos considerados “atos terroristas” contra o PC, ademais, Stalin concedeu maior autoridade ao pessoal punitivo do NKVD. Para muitos pesquisadores a morte de Kirov significou o início do que viriam a ser os grandes expurgos.

pelo regime. Nos regimes de caráter totalitário, a infalibilidade do Partido se mistura à figura do líder, que por vezes se associava à própria imagem da nação. O que o líder desejava era o que o Partido também ansiava e que por sua vez, era aquilo que faria bem à nação. Pessoas convictas capazes de dar sua opinião, não eram indivíduos que poderiam ser submissos ao projeto desses regimes. Se for preciso, como Arendt (1989) destaca, criar inimigo para que os regimes tenham o movimento necessário para atingirem seu fim, este seria criado. E como o Partido é a verdade, os acusados, mesmo inocentes, encontrariam na falsa acusação algum sinal de legitimidade.

Por isso, é muito comum no período das falsas depurações e dos grandes expurgos, encontrarmos líderes de secretariados, comissariados e demais membros da *Nomenklatura*<sup>25</sup> confessando crimes dos quais não cometeram. O que levava a população a uma constante vigilância, afinal, se há “inimigos do povo” infiltrados dentro da cúpula do PCUS, qualquer pessoa poderia estar convivendo com um deles e “[...] o povo acreditou que ex-revolucionários estavam envolvidos com atividades terroristas e subversivas, que aparentemente, havia destruidores, ladrões e generalizados inimigos de classe na sociedade.” (VOLKOGONOV, 2004, p. 210). O pai de Nina foi um dos alvos desse período. Ele foi acusado de ser um ex-revolucionário e desde então sua família virou alvo de investigação do NKVD. O espaço de escrita no diário era a principal forma que a menina possuía de expressar suas ideias, emoções e cenas cotidianas marcadas muitas vezes pelo medo, constante vigilância e pelo cerceamento de sua liberdade. Em uma das conversas que teve com suas irmãs, Genya e Lyalya, Nina expressou sua indignação diante das falas de apoio ao poder de Stalin e a aprovação das condições políticas da Rússia naquele momento.

#### **11 de dezembro de 1934**

Como é possível refutar a argumentação delas, preconcebida, irrefletida, do tipo: “quem não está com os bolcheviques está contra o poder soviético”; ou: “Tudo isso é provisório”; ou ainda: “As coisas vão melhorar”? Terão sido um fenômeno provisório aqueles cinco milhões de mortos na Ucrânia? Terão sido um acidente de percurso as sessenta e nove pessoas que foram fuziladas? Sessenta e nove! Qual governo, com base em qual poder, poderia emitir semelhante sentença com tanta e tão fria crueldade? Qual nação poderia, com tanta mansidão servil e obediência, consentir e estar de acordo com todos os horrores que vêm ocorrendo? (LUGOVSKAIA, 2005, p. 200).

---

<sup>25</sup> Nomenklatura é o termo utilizado para referir-se aos membros da burocracia soviética. Eram, em geral, funcionários do alto escalão que desfrutavam de inúmeros privilégios, não acessíveis ao restante da população.

Este não era só o caso de Nina. Era corrente que existisse por parte da população a desconfiança e o medo de a qualquer momento seus familiares ou até elas próprias serem acusadas de inimigas. Às vezes a paranoia era tão grande que elas “[...] esperavam ser presas porque viam desaparecer silenciosamente seus vizinhos.” (BESANÇON, 2000, p. 30). Isso gerava um misto de sentimentos, como: medo, angústia, tristeza e ansiedade que Nina expressa bem em um diálogo que teve com a mãe sobre a prisão do pai de sua vizinha e amiga Ira.

### **21 de janeiro de 1933**

"Escute. Nina", começou a mãe, "Ira não vai a escola hoje. Prenderam o pai dela..." sua voz se interrompeu e, por alguns momentos, ficamos caladas. Depois eu respondi bem baixinho: "Pois é..." e fiquei ali assim, sem saber o que fazer. "Não conte a ninguém e não explique a Tatyana Sergueievna (professora de alemão) porque Ira não compareceu." "Está bem. Está bem", respondi decidida.

Eu sabia que por minha boca, ninguém saberia de nada. Os pensamentos voavam como um turbilhão em minha cabeça. Aquela família ali sentada, sem falar me tocava: a silenciosa Alionuchka, Ira e a mãe, que chorava. Que sofra também ela. também eu sofri. Lembrei-me do que acontecera quando também de nós haviam tirado nosso pai. Eu sem saber de nada. Vovó entrou e disse: "Você vai à escola? Prenderam seu pai". "Não." Quando ela saiu, no primeiro momento eu comecei a chorar. Depois, de repente senti raiva e indignação contra quem havia ousado tirá-lo de mim.

Agora levaram o de Ira, destruíram a felicidade e a tranquilidade deles, aniquilaram todo o seu modo de viver seus hábitos, tudo o que lhes é caro ao coração. Nós também vivíamos bem antes da prisão de papai, mas...depois, como se caíssemos das nuvens, afundamos num vórtice de privações e de tensão. Agora também essas pessoas, que todas as manhãs comiam manteiga e bebiam café, perderão tudo se de repente o deportarem para algum lugar em Ust-Sysolsk, para alguma cidadezinha do norte... Ira continuará estudando, mas nutrirá na alma toda a sua raiva contra esses homens. Oh, patifes! Canalhas! Como ousam fazer isso? (LUGOVSKAIA, 2005, p. 56).

O controle stalinista também esteve presente nos espaços culturais. Desde que Stalin assumira a União Soviética, muitos artistas haviam se tornado inimigos do regime. Não lhes era permitido explorar suas subjetividades ou contestar as demandas exigidas pelo líder. A censura a obras de arte, livros, filmes e comportamentos havia se tornado realidade. Em um apelo mais radical, no ano de 1932, antes mesmo de iniciar o período dos grandes expurgos, foi decretado que todas as organizações culturais fossem fechadas. A partir daí surgiram as bases do denominado "realismo socialista", caracterizado por obras mais objetivas e simples, de modo a se aproximar das massas e a ressaltar os valores socialistas. De acordo com Napolitano (2022, p. 33)

As obras deveriam transmitir valores socialistas de maneira simples, direta, em função de um conteúdo de propaganda partidária; a pintura deveria ser figurativa e imitativa do real; a música, melódica e baseada no folclore nacional; os filmes deveriam ter uma narrativa dramática linear; e a literatura deveria ser direta, sem digressões psicológicas ou subjetivas.

Nesse contexto acho importante mencionar a trajetória de vida do escritor Varlam Chalámov. Nascido em 1907, Chalámov, juntou-se a um grupo de jovens trotskistas enquanto estudava Direito na Universidade de Moscou, aos 20 anos. Foi preso em duas ocasiões, a primeira em 1929 quando foi enviado a Solovetsky, acusado de difundir cópias de uma carta de Lenin dirigida ao Comitê Central dos PCUS onde questionava as atitudes centralizadoras de Stalin e, novamente condenado em 1937 por “atividades contrarrevolucionárias”, difundir críticas ao modelo stalinista. Em sua segunda condenação, Chalámov ficou cinco anos em campos de trabalho, tendo sua pena prorrogada até o fim da guerra. Libertado em 1951, retornou a Moscou em 1953 e foi oficialmente reabilitado em 1956. Sua obra mais importante, *Contos de Kolimá*, começou a ser escrita na década de 1950, refletindo sua experiência nos campos soviéticos. Por conta da censura, foi publicado apenas na década de 1960, através de meios não oficiais, como o *samizdat* e faz parte da chamada “Literatura do Gulag”<sup>26</sup>.

*Contos de Kolimá*, obra monumental de mais de 2.000 mil páginas escritas no formato de conto, narra fragmentos da memória de Chalámov, trazendo à tona experiências vividas pelo escritor e outras tantas testemunhadas por ele durante os 17 anos que passou no Gulag. Versando um estilo de prosa mais lírica, com o final anunciado muitas vezes no início do próprio texto e voltado para a reflexão do ser humano diante das situações-limite, a conexão de Chalámov com a escrita era tida pelo escritor como uma espécie de salvação,

As narrativas compostas por Chalámov representam, para ele, um elo fundamental entre si e o mundo, capaz de atá-lo ao desejo mais genuíno de sobreviver, pois só assim poderia escrever (contar) tudo o que viveu. Para o autor-testemunha, esse compromisso figura como uma espécie de imperativo moral capaz de salvar sua vida. (RODRIGUES, 2022, p.31)

---

<sup>26</sup> Conjunto de textos memorialísticos publicados a partir do período de “degelo” (desestalinização) no governo de Nikita Krushev. O grande objetivo era restituir a liberdade de criação literária, que fora censurada durante anos pelo regime stalinista, resgatar as memórias de quem havia passado pelo sistema Gulag e de denunciar o que havia acontecido. A primeira e principal publicação desse período foi a novela de Alexander Soljenitsyn publicada na revista *Novy Mir*, por intermédio de Tvardovsky, intitulada SHCH-845, que logo teve seu título alterado para *Um dia na vida de Ivan Denisovitch*.

A escrita de Chalmóv é muitas vezes dura, assim também como os anos que passou pelo sistema Gulag. O escritor acreditava que cada minuto no campo de concentração era perdido e tão sofrido pelo trabalho árduo, pela fome, pela doença, pelo sentimento de impotência diante da vida e da morte, que a cada instante de um *zek* nesse ambiente o aproximava mais de sua desumanização. No conto *Chuva*, Chalmóv (2018, p.58) nos relata essa situação: “Eu entendia que o corpo, ou seja, até as células do cérebro alimentava-se mal, meu cérebro há muito recebia uma cota de fome [...], mas me alegrava ao pensar que não viveria, não chegaria a viver até a esclerose.”. Em outro conto intitulado *Ração seca*, o autor reconhece que havia perdido até mesmo o desejo de escolha e o controle sobre seu corpo e sua mente “Tínhamos compreendido que a morte não é nem um pouco pior do que a vida e não tínhamos nem uma nem outra. Uma enorme indiferença nos dominava.” (CHALÁMOV, 2018, p.70-71).

No conto *Leite Condensado*, no qual relata a intensa fome que sentia e como a hierarquia do trabalho no sistema Gulag condenava o prisioneiro à morte, o autor expõe: “Por causa da fome, a nossa inveja era tola e importante, como todos os nossos sentimentos. Não tínhamos força para sentimentos, nem para buscar um trabalho mais leve, andar perguntar ou pedir...”. (CHALÁMOV, 2018, p.121). Por ter passado tantos anos de sua vida confinado no sistema Gulag, Chalmóv resgatou histórias e detalhes dos campos por onde passou, tendo como sua maior preocupação a reflexão sobre a condição humana perante a barbárie, tornando essa escrita também em uma forma de denúncia. Dessa maneira, perguntado por que escrevia, o escritor disse:

Eu não acredito na possibilidade de evitar um fato, de anular a sua repetição. A história se repete. E qualquer fuzilamento de 1937 pode ser repetido. Por que então escrevo? Escrevo para alguém, apoiando-se em minha prosa alheia a qualquer mentira, possa contar sua própria vida, num outro plano. Afinal, um homem tem de fazer algo. (CHALÁMOV, 1989 apud SCHNAIDERMAN, 1997, p. 100).

Apesar de o período do grande terror ter aumentado as “cotas” prisionais e superlotado o sistema, não foi o responsável pela maior contingência do Gulag, que só se daria em meados dos anos de 1940, devido ao contexto da Segunda Guerra Mundial. Mesmo porque, muitos daqueles que eram julgados e condenados sob as falsas depurações, muitas vezes eram executados. No entanto, como consequência

do período, mais do que novas “cotas”, o grande terror estabeleceu novo vocabulário ao Gulag. Segundo APPLEBAUM (2004), ficou proibido falar abertamente sobre os campos correcionais ou sobre as colônias de trabalho até mesmo dentro do próprio NKVD; o termo “inimigo do povo” se tornou nome oficial, usado nos documentos do Partido. A palavra “camarada” também não poderia ser atribuída ao preso, muito menos este poderia se referir a outra pessoa por esta denominação. Os *zeks*, já não eram considerados cidadãos e estavam excomungados da sociedade e da vida na União Soviética; fotos e quadros de Stalin e de outros líderes estavam proibidos de aparecerem nos campos e nas prisões.

A superlotação dos campos, no final da década de trinta e nos anos quarenta, resultou nas péssimas condições de vida dos prisioneiros e, por conseguinte, na menor produtividade dos campos, que só aumentaram no final da Segunda Guerra Mundial, quando o Gulag exerceu uma enorme influência na economia tornando-se “[...] um verdadeiro ‘complexo prisional-industrial’, com práticas habituais, regras internas, sistemas especiais de distribuição, hierarquia.” (APPLEBAUM, 2004, p.162). Sobre as dificuldades, trabalho árduo e a fome enfrentadas nos anos que passou no sistema Gulag, Chalámov expressa:

Na época trabalhávamos umas dezesseis horas, e as cotas eram calculadas também para dezesseis horas. Se considerarmos que levantar, tomar café da manhã e esperar a distribuição do pessoal, mas a caminhada até o local, tomava, no mínimo, uma hora e meia; o jantar com a preparação para deitar uma hora e meia, então, para o sono, após o trabalho braçal pesado ao ar livre, sobravam ao todo 4 horas. A pessoa cochilava assim que parava de se mexer, desenvolvia a arte de dormir andando ou parada. O sono interrompido subtraía mais forças do que a fome. O não cumprimento das cotas era castigado com restrições de ração: a trinta gramas de pão ao dia sem *balanda* [*batata aguada*]. A primeira ilusão acabava logo. Era a ilusão do trabalho, daquele trabalho citado no regulamento dos Campos de prisioneiros e nas inscrições gravadas em todos os portões de todas as instalações prisionais: “o trabalho é questão de honra, glória, bravura e heroísmo”. A única coisa que o campo de trabalhos forçados podia inculcar era o ódio e a repulsa ao trabalho. (CHALÁMOV, 2018, p. 148-149).

Apesar de contemporâneos, Nina e Chalámov escreveram sobre as vivências no regime stalinista de maneira única e ao mesmo tempo complementares. Nina, uma jovem, que vivia com sua família e se tornou uma “inimiga do povo” por filiação no período dos grandes expurgos, escrevia o mundo de restrições e tensões, em que o próprio diário representava seu espaço de liberdade, livre de amarras e reservado à confissão, assim como Arfuch (2010, p. 143) menciona “O diário cobre o imaginário

de liberdade absoluta, cobiça a qualquer tema, da insignificância cotidiana à iluminação filosófica, da reflexão sentimental à paixão desatada.”. Nina esboçou em cada uma de suas páginas o anseio por uma sociedade de fato livre “Minha vida prossegue em condições decididamente estranhas, anormais. Posso ser comparada a um forçado, que não tem nenhuma esperança de ser libertado e, no entanto, mesmo sem esperar, sonha com essa libertação.” (LUGOVSKAIA, 2005, p. 107). As últimas palavras escritas em seu diário datam do dia 03 de janeiro de 1937 e foi sobre as festividades do ano novo, que Nina descreve como “um fato insignificante” em meio as dificuldades enfrentadas pela família após a prisão de seu pai no ano anterior. No dia seguinte, 04 de janeiro, o NKVD fez uma busca na casa de Nina e de sua família, no qual apreenderam as correspondências relacionadas ao pai, os livros que falavam sobre os socialistas revolucionários, bem como seu diário. Neste a polícia fez diversos destaques no texto, tentando encontrar vestígios que pudessem incriminá-la. A jovem, suas irmãs e a mãe foram interrogadas, torturadas e Nina obrigada a assinar um documento no qual confessava esperar Stalin na porta do Kremlin com uma pistola na mão para matá-lo. Condenadas, foram prestar serviços em Magadan - Kolimá até o ano de 1942, podendo sair somente em 1947.

Na década de 1960, com o período de degelo, Nina enviou uma carta a Krushev pedindo que sua sentença fosse revogada e argumentou que era muito jovem e não havia suportado as torturas que sofreu naquela época. Em 1963, sua sentença foi revogada por falta de provas. Nina casou-se e foi morar na cidade de Vladimir, próximo a Moscou onde habitou até sua morte em 1993. Nesse meio tempo dedicou-se à pintura de paisagens e chegou a fazer inúmeras exposições na própria Rússia e na França nos anos 80.

Assim como Nina, Varlam Chalámov, também foi preso, interrogado e condenado a trabalhos forçados em Kolimá no período dos grandes expurgos. Diferente de Nina, sua escrita centra-se justamente no momento que fora enviado ao Gulag. O formato de conto, proporcionou ao escritor relatar não somente sua vivência, mas histórias de outros prisioneiros com que conviveu e ouvira falar nos tempos de cárcere. A escrita mais crua e direta, contrapõem-se à complexidade de suas análises diante do extremo que narra. O próprio autor definiu cada texto como “uma bofetada no stalinismo” (CHALÁMOV, 2016b, p. 301). No período de Krushev, Chalámov conseguiu fazer a publicação de alguns de seus contos, mas foi somente sete anos

depois de sua morte, em 1982, que o conjunto de suas memórias se tornou a obra “Contos de Kolimá”.

Sem dúvidas, tanto Nina quanto Chalámov representam testemunhas importantes de um período marcado por intensa censura, restrição de direitos e de violência envoltos em um contexto movido por intensas mudanças. Suas memórias são fontes relevantes do resgate das trajetórias de vida e da subjetividade para o ensino aprendizagem da história no período entreguerras, especialmente, acerca da história da União Soviética sob o regime totalitário de Stalin. Discutir a subjetividade ajuda a entender como diferentes grupos se veem na História. Para além de números, dados objetivos e definições, as duas vozes expõem sentimentos e reflexões de uma época que podem promover para uma compreensão mais crítica e empática do passado, e principalmente comprometida com valores democráticos no presente.

### 3 ENTRE MEMÓRIAS E REFLEXÕES: O DIÁRIO DE LEITURA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

#### 3.1 A importância do diário de leitura e reflexão para uma educação democrática

As reflexões realizadas ao longo dos capítulos culminaram na elaboração do “Diário de Leitura e Reflexão” apresentado no anexo. Este diário tem como objetivo proporcionar aos alunos uma análise crítica e profunda dos mecanismos de opressão e controle que caracterizaram os regimes autoritários e totalitários da Europa no contexto do entreguerras, especialmente o contexto stalinista. A proposta busca não apenas relatar os horrores vividos por aqueles que sofreram sob regimes esses, mas também ajudar os estudantes a entenderem como esses sistemas cerceiam direitos e a liberdade dos indivíduos e os impedem de exercer sua autonomia.

A escrita individual, feita a partir de reflexões provocadas ao longo do diário, serão acompanhadas por momentos de reflexão coletiva por meio das rodas de leitura e reflexão. Antes de cada uma das rodas, que foram distribuídas em quatro no total, uma aula será conduzida pelo professor sobre o tema gerador, com o objetivo de introduzir e problematizar o assunto de reflexão. Em cada aula introdutória sobre o assunto gerador está contido e pontos de diálogo com os princípios da democracia, de modo que o aluno possa entender a importância do tema na atualidade. As aulas serão no formato expositiva e dialogada, e em alguns momentos também será utilizada a prática da sala de aula inversa<sup>27</sup>. Ao final das aulas introdutórias, o estudante responderá à atividade de reflexão proposta sobre o tema gerador. Todas as atividades estarão contidas no diário de leitura que acompanhará o aluno em todo o processo do desenvolvimento das aulas. Depois da finalização de cada tema gerador, o diário será recolhido e lido pelo professor, de modo que ele possa acompanhar o processo de construção desse conhecimento.

---

<sup>27</sup> A Sala de Aula Invertida (*flipped classroom*) é uma técnica de ensino mediada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e faz parte das chamadas Metodologias Ativas. Tem por objetivo inverter a lógica tradicional de ensino, na qual o aluno é apenas ouvinte nas aulas expositivas e depois é direcionado a resolver exercícios, fazer perguntas e realizar reflexões. Essa metodologia, no entanto, inverte a dinâmica, trazendo o estudante para o foco da aula. O discente previamente pesquisa, faz a leitura de textos, fórmula perguntas e, somente a partir disso, a aula é conduzida.

A partir daí, serão organizadas as rodas de leitura e reflexão, conhecidas como oficinas de leitura dialógica. Para Paulo Freire, o que se aprende por meio da leitura dialógica não corresponde a algo mecânico e fora de contexto, mas ao contato com as experiências, interpretações e críticas ao mundo que se vive (Freire, 1984; Freire & Macedo, 1989). O objetivo com essa prática é proporcionar um ambiente de troca de experiências com a leitura coletiva e as interpretações levantadas pelo coletivo da turma. A própria disposição em forma de círculo também revela o caráter dialógico, no sentido de que todos estão em uma mesma posição, rompendo com as hierarquias de leitura e monopólio das reflexões “[...] esta é uma formação que pretende que a hierarquia não se estabeleça a partir do lugar que se ocupa. Embora todos se voltem para o leitor-guia, que é uma espécie de regente de orquestra, são os participantes que ‘tocam a roda’.” (GARCIA, p. 2). Cada tema gerador será encaminhado por um grupo de alunos. A cada tema, os mediadores abrirão o espaço para que seus colegas possam compartilhar seus pensamentos e, também, direcionarão as reflexões apontando para o tema gerador com as perguntas motivadoras.

É interessante ter em mente que essas rodas reforçam a importância do ato da leitura e interpretação, além de possibilitar o fortalecimento dos vínculos entre os próprios alunos e do professor com o aluno. O professor Rildo Cosson (2014), ressalta também outros pontos fundamentais dessa prática,

1º “o caráter social da interpretação dos textos” e a apropriação e manipulação do repertório “com um grau maior de consciência”. 2º “a leitura em grupo estreita os laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas”. 3º “os círculos de leitura possuem um caráter formativo”. (COSSON, 2014, p. 139).

Para que ocorra uma “apropriação do repertório com maior grau de consciência” como citado por Cosson, cada círculo será mobilizado por seu determinado tema gerador. As páginas contendo os trechos e contos selecionados, bem como as perguntas motivadoras, estarão disponíveis nos diários de cada estudante para uma leitura prévia de todos os discentes, de forma a tornar a leitura mais fluída e rica em reflexões. Serão utilizadas para a realização das rodas, duas aulas de 50 minutos cada, sendo uma aula reservada para a leitura dos trechos do diário e dos contos selecionados e outra para comentários e pontos de análise.

Também é importante ressaltar que a proposição da metodologia de debate por meio das rodas de conversa e dos temas geradores, estão relacionados diretamente

e indiretamente à proposta do currículo do Novo Ensino Médio. O assunto possui duas competências específicas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, bem como as habilidades relacionadas a cada uma dessas competências, assim como mostram as tabelas.

<b>Competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio</b>
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
<b>Habilidades referentes à Competência 5</b>
(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.
(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.
<b>Habilidade referente à Competência 6</b>
(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).

Retirado de: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/a-area-de-ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas>. Acesso em: 20 de janeiro de 2023.

Ao final das oficinas de leitura, espera-se que o aluno tenha o registro de seus pensamentos anotados no diário sobre todos os temas geradores. O diário, assim como o registro do desenvolvimento das rodas de leitura é muito importante para o desenvolvimento da leitura, interpretação e a construção do conhecimento crítico dos

alunos sobre quatro temas geradores, com importantes associações entre passado e presente, das características fundamentais da natureza dos regimes ditatoriais. Com isso, eles desenvolvem uma maior capacidade de perceber como os mecanismos de poder podem ser manipulados em diferentes contextos históricos. Esse tipo de proposta também traz consigo o lugar da empatia e de uma educação voltada para o compromisso com os valores democráticos.

Por falar em democracia, Paulo Freire (1974) enxergava a educação como um processo intrinsecamente ligado à democracia. Suas ideias culminavam na aprendizagem democrática, pois para Freire a educação é, antes de tudo, um ato político. Ela visa formar cidadãos conscientes, críticos e ativos, capazes de participar de maneira reflexiva e transformadora na sociedade. Defende que a educação deve ser libertadora, e que a verdadeira aprendizagem se dá quando os alunos desenvolvem a capacidade de questionar e refletir sobre a realidade que os cerca. No contexto de produção de um diário de leitura sobre regimes autoritários, os estudantes são desafiados a entender as causas e os efeitos dessas ascensões de poder, refletindo sobre os impactos da opressão e da falta de liberdade. Ao fazer isso, eles tornam-se mais conscientes das ameaças à democracia e à dignidade humana, fortalecendo sua capacidade de agir criticamente.

### **3.2 Pelas páginas do diário...**

O “Diário de leitura e reflexão” visa o ensino sobre o conceito e as características de regimes autoritários e totalitários do período entreguerras a partir do trabalho com as trajetórias de vida, seja por meio de autobiografias, como é o caso do diário de Nina Lugovskaia ou da literatura de testemunho de Varlam Chalámov. Em conjunto com esse material, proponho momentos coletivos de leitura e reflexão, chamados de “Rodas de leitura e reflexão”. O material foi preparado pensando em uma turma de 3ª série do ensino médio, devido a densidade das reflexões; no entanto, também permite ao professor adaptar o diário para o 9º ano do ensino fundamental, que também tem como proposta curricular o ensino do período entreguerras e dos regimes de caráter autoritário e totalitário. Também é possível adotar essa estratégia metodológica com outros conteúdos, readequando as perguntas e textos.

O “Diário de leitura e reflexão” tem como fio condutor das reflexões trechos selecionados da obra autobiográfica *O Diário de Nina* (2005), de Nina Lugovskaia e da coleção de contos do escritor Varlam Chalámov intitulado *Contos de Kolimá* (2018). *O Diário de Nina* foi escrito por uma adolescente soviética, Nina Lugovskaia, entre os anos de 1932 a 1937, no período do totalitarismo stalinista. Após seu pai ser preso, o apartamento de Nina foi invadido e seu diário confiscado pela polícia secreta (NKVD), tendo partes potencialmente consideradas perigosas, grifadas pelos agentes e mantidas como prova de sua acusação. Sua mãe e irmãs foram presas por filiação. Nina e sua família foram levadas sob a acusação de planejar a morte de Stalin. A menina foi obrigada a assinar uma confissão na qual afirmava ter ficado diante do Kremlin esperando pela saída de Stalin para assim atirar nele. Diante disso, foi condenada a cumprir cinco anos de trabalhos forçados em Kolimá, um dos campos do sistema Gulag.

Ao longo de cinco anos e de três cadernos escritos, é possível observar seu desejo de ser escritora, as angústias da solidão que a acompanhava, os momentos de alegria com seus amigos e o misto de medo, tristeza e revolta quando seu pai foi preso como inimigo do regime. Através de seu diário é notável observar as estruturas cotidianas do regime stalinista, como por exemplo, o medo da delação, das constantes revistas domiciliares realizadas pela polícia, a revolta diante dos eventos de Holodomor (grande fome ucraniana) e do assassinato de Kirov, bem como do período de terror que se sucedeu. Nina também traz em sua escrita uma intensa solidão que podemos acompanhar nos altos e baixos de seu cotidiano. O diário<sup>28</sup>, foi encontrado décadas depois de sua morte pela pesquisadora Irina Osipova, integrante do Centro de Estudos Memorial de Moscou, em estado praticamente intacto.

Já os *Contos de Kolimá* (2018) de Varlam Chalámov mobilizados no material se referem ao livro 1 de seis volumes que fazem parte da coletânea que leva o mesmo nome. Os contos sobre a vida nos campos de trabalho da União Soviética nos anos de 1930 a 1950, período em que o autor foi condenado pelo artigo 58 do código penal soviético de 1922 sob a categoria de “elemento socialmente perigoso”. Após a sentença, passou 17 anos por inúmeras prisões e pelos campos do extremo leste da Sibéria – na região de Kolimá – importante campo na Literatura do Gulag. Após ter

---

<sup>28</sup> Não era comum, na União Soviética stalinista, que após a condenação, os arquivos do processo e a prova dos inimigos potenciais permanecessem intactos. Era natural que os agentes do NKVD eliminassem esses documentos, por considerá-los irrelevantes.

sobrevivido à Kolimá e ainda em exílio, no ano de 1953 publicou com muita dificuldade o primeiro volume de contos intitulado *Contos de Kolimá*.

Nos 33 contos contidos no volume 1, Chalámov compartilha a partir de temas muitas vezes considerados simples do cotidiano, a dura realidade das condições dos campos de concentração, a solidão eterna que acompanha o indivíduo de uma sociedade totalitária, a incerteza da vida, a luta por manter-se consciente de si, a fome recorrente, o frio congelante, as hierarquias no campo, os pequenos refúgios, reflexos da vida e a transformação do ser humano diante de situações extremas, contos que não só narram sua experiência, como também a de tantos companheiros que o marcaram de alguma forma e outros que ouvira falar. Os contos foram escritos nos anos cinquenta e publicado no exterior, em jornais alemães e estadunidenses, na década de sessenta. Como ainda se vivia uma forte censura na União Soviética, a circulação dos contos em solo russo, só aconteceu de forma clandestina através da *samizdat*. Somente no final dos anos de 1980 com a *glasnost* é que sua obra pôde ser publicada de forma oficial no país.

As memórias de Nina e Chalámov conduzirão as quatro aulas, assim como os exercícios propostos, sob os seguintes temas:

• Aula 1 – Práticas autoritárias e o fim das liberdades individuais;
• Aula 2 – As “mortes” do Sujeito;
• Aula 3 – Ideologia e Terror
• Aula 4 – Os campos da “morte”

O diário se inicia com um convite para que o aluno possa tomá-lo como seu. Seu momento de leitura, anotações e reflexões mais profundas sobre as temáticas. Como são individuais, na capa do diário possui um espaço para a identificação e na contracapa um espaço para personalização, bem como um campo para que o estudante possa se apresentar, trazer subjetividades e criar vínculo com o material que o acompanhará. Como o diário estará relacionado com as rodas de leitura e reflexão, uma folha destaca-se como “contrato de convivência”. Este deverá ser realizado com os alunos no primeiro momento de contato com o diário e guiará a dinâmica de convívio nos momentos de discussão. Três sugestões foram preenchidas, mas cada professor, levando em conta as particularidades de seu grupo

de alunos poderá construir essa organização da melhor forma. Como o diário e as rodas de leitura e reflexão são uma forma de afirmação democrática, espera-se que o contrato seja um bom momento de socialização entre o docente e o discente, de forma que ambos sejam escutados e criem um espaço de conforto para as reflexões.

Em seguida, damos início à introdução do fio condutor do diário, nossas duas testemunhas do regime stalinista: Nina Lugovskaia e Varlam Chalámov. É importante ressaltar que nenhuma literatura pode ser trabalhada de forma dissociada da vida de seu autor e do contexto em que foi escrita e publicada, bem como de sua intencionalidade. Por isso, as duas páginas seguintes do diário estão destinadas a uma breve apresentação de Nina e Chalámov. Dessa forma, em uma aula dialogada introdutória ao tema proponho uma pesquisa para além do que nos apresenta o material sobre as duas testemunhas, bem como pontos principais do contexto stalinista dos anos 30 e 40 do século XX. A pesquisa será guiada por perguntas contidas na página “Biografia e contexto”. Para além do diário, para maior aprofundamento, pode-se utilizar o laboratório de informática ou qualquer outro dispositivo móvel com acesso à internet. Todas as anotações e apontamentos feitos por meio das atividades e reflexão propostas, deverão ser registrados no diário, no campo chamado de “Espaço de reflexão”.

A partir da aula introdutória, duas aulas de 50 minutos serão destinadas à aula 1, sob o tema “Práticas autoritárias e o fim das liberdades individuais”, usando como contexto a ascensão dos regimes autoritários e totalitários no período entreguerras, essa aula tem por objetivo identificar práticas autoritárias, contrapondo-as ao pensamento democrático. Nessa aula partimos de um conhecimento prévio do aluno sobre o que pensa ao escutar as palavras: “democracia”, “autoritarismo”, “censura”, “liberdade” e “direitos” presentes na nuvem de pensamento do diário. Após vamos construindo os conceitos e explicando quais estão relacionados à democracia e quais estão relacionados à governos de caráter autoritário. Nessa aula é interessante articular esses conceitos à Declaração dos Direitos Humanos e seu contexto de criação, assim como também relacionar com a nossa realidade brasileira, trazendo artigos do título “Direitos e Garantias Fundamentais” da Constituição brasileira para reforçar o compromisso com os valores democráticos e afirmações garantidas pela Declaração dos Direitos Humanos. Na página “Relacionando e Refletindo” é hora de colocar em prática a aula teórica. Uma aula de 50 minutos, se destinará a pensar e escrever sobre os seguintes questionamentos:

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Que relação é possível estabelecer entre as palavras elencadas por você na nuvem e as contidas nas Cartas?</li></ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• É possível afirmar que a Constituição brasileira de 1988, possui os mesmos princípios da Declaração?</li></ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Como as palavras que aparecem na nuvem ligadas à noção de democracia se relacionam com os artigos e princípios das Cartas?</li></ul>                                  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• A partir do que foi associado em palavras à ideia de autoritarismo, existe a possibilidade que, nesse tipo de regime político, exista liberdade e direitos?</li></ul> |

Ao final da aula, as repostas poderão ser socializadas, cabendo ao professor a intervenção na correção quando for preciso. Os alunos levarão os diários para casa para que possam ler os trechos escritos por Nina, onde ela de forma revoltosa, fala sobre as constantes revistas domiciliares feitas pela polícia secreta; e o conto “Leite condensado” de Chalmov, que aborda a natureza degradante que se expõe o prisioneiro dos campos do Gulag perante as coisas mais simples da vida, como o desejo de obter uma simples lata de leite condensado. Após a leitura individual, os estudantes deixarão registrados seus pensamentos no “Espaço de reflexão”.

Para o momento das rodas de leitura e reflexão, dois alunos serão convidados para serem mediadores do momento, ocorrendo o rodízio a cada tema. Esses alunos motivarão a turma no engajamento à leitura e no início das reflexões, direcionando, sempre que preciso, as reflexões a partir das perguntas motivadoras. Duas aulas de 50 min serão usadas para as rodas de leitura. Ao final, pede-se que os alunos escrevam suas impressões após o momento de reflexão coletiva, anotando o que mudou ou não, a partir da roda de leitura. É interessante que o professor possa ao menos em um tema acompanhar o processo criativo de escrita, por isso, sempre que possível é importante pedir que os alunos devolvam o diário para que no momento de planejamento o docente possa fazer as devidas intervenções. O diário de leitura e reflexão, bem como as rodas de leitura não precisam ser “engessadas”, sempre que for necessário pode-se rever a prática, retomar um dos assuntos, alternar a ordem dos temas ou acrescentar outros. O diário, como o próprio nome informa, é uma de construção cotidiana, por isso correção de rotas naturalmente aparecerão. Se puder

dialogar com outras áreas e convidar outros professores para que possam acompanhar o momento coletivo, torna essa experiência ainda mais produtiva..

A aula 2 está intitulada “As mortes do sujeito”. O objetivo dessa aula é que o aluno possa entender o que é ser sujeito em uma sociedade democrática e como esse sujeito perde o seu valor em regimes que cerceiam direitos, liberdades, sua individualidade e autonomia. Para isso duas aulas de 50 minutos serão dedicadas. A primeira aula se destinará a pesquisa do conceito “Sujeito” no dicionário, anotação no diário e socialização das informações. A segunda aula, será trabalhado os conceitos de morte do sujeito, expostos por Hannah Arendt na obra *Origens do Totalitarismo*. Arendt (2012) fala sobre etapas que regimes totalitários utilizam para tentar conseguir o controle de sua população. Para isso ela define três estágios de morte: A morte jurídica (diz respeito à morte de direitos), a morte moral (quando o governo impõe sua ideologia e não se consegue identificar o que é certo ou errado) e por último, a morte da individualidade (quando colocados em situação extrema, por meios dos campos de concentração, especialmente, se consegue um controle da espontaneidade do ser humano e sua degradação de espírito e corpo).

Para complementar e encerrar a discussão da aula será utilizada a música da banda Titãs “Estado violência” que faz uma reflexão interessante sobre o controle das forças do Estado, principalmente por meio da violência, sobre a autonomia do indivíduo. O diário traz a letra e o QR Code para escutar a música, além disso faz a relação do contexto de lançamento dela com o contexto de transição democrática que vivia o Brasil no final dos anos 80. Após a aula peça aos alunos para se atentarem à reflexão ao final dessa mesma página e convide-os a escrever suas reflexões pós aula.

A segunda roda de leitura e reflexão será mobilizada pelos trechos do diário de Nina que se referem aos anos de 1933 e 1934. Nesses trechos, Nina chama atenção para uma constante desilusão com a vida, fala de injustiça, do contexto de mentira e da falta de liberdade na sociedade stalinista. Além disso, menciona a decepção em conversar com as irmãs que não conseguem ver o que está acontecendo em sua volta, especialmente quando comenta os eventos de Holodomor e do assassinato de Kirov. O outro momento de leitura diz respeito ao conto “De noite” de Chalamov. O autor conta a história de Gliébov, um zek (detento) do sistema Gulag que estava esgotado fisicamente e psicologicamente diante do extremo dos trabalhos e do sofrimento que era viver nos campos de concentração. Nesse conto é possível

entender o sentido da “morte da espontaneidade” apontado por Hannah Arendt. As anotações deverão ser realizadas pelos estudantes e trazidas para o diálogo nas rodas de leitura e reflexão. A mesma dinâmica se repetirá tendo os textos lidos no coletivo, momento de reflexão mediado por outra dupla de alunos e ao final da roda de leitura e reflexão, a volta ao diário para que os estudantes possam registrar suas impressões, permanências e rupturas.

A aula 3 aborda o tema “Ideologia e Terror” e será conduzida no formato de sala de aula invertida. Os alunos começarão apresentando reportagens recentes sobre o crescimento de grupos extremistas no Brasil e o aumento de jovens que aderem a discursos de ódio. Organizados em grupos de 4 a 5 alunos, cada grupo receberá uma reportagem para discutir, relacionando o contexto atual de crescimento de discursos racistas, homofóbicos, misóginos e xenofóbicos ao período entreguerras, quando discursos ideológicos semelhantes foram usados para perseguir grupos considerados "indesejáveis" pelos regimes totalitários. Esses regimes, com o apoio das forças policiais e do uso de violência extrema, buscaram eliminar esses grupos da sociedade. Para a apresentação e diálogo serão utilizadas duas aulas de 50 minutos. Em mais um momento de 50 minutos, por meio de aula expositiva e dialogada, falaremos sobre as principais características dos regimes autoritários e totalitários, pensando o poder da propaganda da difusão da ideologia e do terror nessas sociedades. Todos os elementos conceituais e as propagandas já estão registrados no diário, o que facilita a análise das principais características, permitindo relacioná-las com as imagens. Ao final da aula, espera-se que o estudante seja capaz de identificar essas características como elementos fundamentais desses regimes e compreender quais grupos foram alvos de perseguição, tanto no stalinismo quanto no nazismo.

Nesta terceira aula, expandiremos o leque biográfico. Além de Chálov e Nina, também abordaremos o testemunho de Anne Frank. Anne é uma das figuras mais importantes e emblemáticas da história do Holocausto promovido pelos nazistas. Sua importância reside no fato de que seu diário, escrito enquanto ela e sua família se escondiam dos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial, oferece um relato íntimo e humano sobre os horrores do regime totalitário de Hitler e da perseguição ao povo judeu. Por isso, trechos de seu diário foram selecionados para que os alunos possam compreender as especificidades do nazismo e os perigos da intolerância, da desumanização e do ódio promovidos por esse regime. Esses relatos ajudam a ilustrar

como o nazismo atingiu indivíduos e grupos vulneráveis, especialmente judeus. No diário de Nina, foi selecionado apenas o dia 30 de dezembro de 1934, na qual ela comenta o início dos grandes expurgos após a morte de Kirov. Com grande revolta, Nina relata as mortes arbitrárias, realizadas sem qualquer tipo de investigação ou os devidos procedimentos legais que deveriam ser seguidos.

Para encerrar o momento de leitura, a reflexão será a partir do conto “Mulá tártaro e o ar livre”. A história aborda o encontro entre o narrador e um mulá tártaro, um líder religioso muçulmano, prisioneiro por exercer sua religião, que, mesmo em meio à extrema opressão e às condições brutais do campo, encontra consolo e força na sua fé. A associação com o “ar livre” orienta a narrativa do conto, algo que, para aqueles fora do Gulag, poderia simbolizar liberdade e paz. Contudo, para os prisioneiros, estar ao ar livre significava enfrentar o frio extremo, o trabalho forçado, a fome intensa e a vigilância constante. No final da leitura os alunos são convidados a fazerem suas reflexões direcionadoras para serem socializadas durante as rodas de leitura e reflexão.

A aula 4 denomina-se “Os campos da morte”. Nessa temática os discentes são orientados a pensar a partir das experiências concentracionárias do século XX. Para além dos campos de concentração nazistas e dos campos do Gulag, essa temática permite dialogar com as experiências de opressão e desumanização na África promovidas pelos países europeus no período neocolonialista. Em uma aula de 50 minutos será abordado o conceito de campo de concentração, apresentando as vivências concentracionárias do início do século XX realizadas pelos ingleses aos Boêres na região onde é a África do Sul; e dos herero e namaqua, exercida pelos alemães, na Namíbia. Voltando ao período entreguerras, pensaremos a partir das testemunhas de Auschwitz e Kolimá. Ao final da aula, os alunos responderão à seguinte reflexão:

Como os diferentes contextos dos campos de concentração na África colonial, em Auschwitz durante o Holocausto, e nos campos de trabalho de Kolimá na União Soviética revelam as variadas estratégias de desumanização e opressão utilizadas por regimes coloniais e totalitários e nos ensinam sobre as formas extremas de violência e controle impostas sobre populações consideradas “indesejáveis”?

Assim como na aula 3, a temática dos “campos da morte” dialogará diretamente com a experiência de cerceamento de direitos, liberdades e degradação humana empreendida pelo nazismo. Os momentos de leitura, dessa vez não terão trechos do Diário de Nina, pois este fora confiscado pela polícia quando a menina fora enviada para Kolimá. Para isso, conversaremos com os escritos de Primo Levi. Em uma aula de 50 minutos será apresentada a vida e obra do escritor italiano. Primo Levi é uma das vozes mais importantes na literatura de testemunho sobre o Holocausto. Como sobrevivente do campo de concentração de Auschwitz, Levi escreveu profundamente sobre suas experiências, trazendo à tona a realidade brutal e desumana dos campos nazistas. Sua obra não apenas documenta as atrocidades do Holocausto, mas também oferece uma reflexão filosófica sobre a condição humana, a moralidade e a sobrevivência em situações extremas. Portanto, nossas reflexões girarão em torno do capítulo intitulado Ka-be do livro *É isto um homem*, escrito por Levi em 1947. Ka-be trata-se da ala hospitalar de Auschwitz, para onde os prisioneiros doentes eram levados e local de estadia breve de Levi. Embora fosse um espaço de alívio temporário das duras condições de trabalho forçado, o Ka-Be não era exatamente um refúgio. Para pensar Kolimá, o conto de Chalamov selecionado foi “Ração Seca”. O conto retrata a vida brutal nos campos de Kolimá, onde o próprio Chalamov fora prisioneiro por muitos anos. Nesse conto, Chalamov explora a luta pela sobrevivência em meio a condições desumanas, destacando o impacto do racionamento de comida — algo básico, mas que se torna uma questão de vida ou morte, e do trabalho além dos limites físicos do corpo. Ao final da leitura, novamente os alunos serão convidados a pensar a partir dessas trajetórias sobre o alcance extremo de destruição da condição humana exercida por esses regimes. Os apontamentos deverão ser registrados no espaço de reflexão do diário e dialogados durante o momento das rodas de leitura e reflexão.

A quarta e última roda de leitura e reflexão se iniciará com o processo de leitura coletiva, mediada pelos alunos responsáveis. Assim acabar, os mediadores conduzirão a abertura para os comentários, dúvidas, questionamentos dos leitores do círculo. As perguntas motivadoras serão de suma importância nesse processo, pois buscarão evitar que os alunos fujam do assunto e das problemáticas propostas, além de apontarem para elementos de análise do tema gerador. Ao fim da conversa, os estudantes retornarão ao diário e anotarão seus novos pontos de vista. Após isso, o diário será recolhido e avaliado pelo professor. A avaliação se dará de forma processual, ou seja, cada etapa, desde a entrega do diário, passando pela

participação na aula, nas atividades e na escrita do diário, bem como nas reflexões realizadas durante as rodas de leitura, serão levadas em consideração.

É importante ressaltar que a execução das atividades do diário pode ser feita gradualmente pelos docentes. Entendo que nem todas as escolas possuem recursos suficientes para a impressão de todo o material e o professor, muitas vezes, não tem espaço suficiente em seu horário de aula e agenda escolar para executar toda a proposta de forma seguida. Dessa maneira, proponho que diante dessa condição as aulas possam ser trabalhadas como um projeto mais extenso ao longo do ano letivo. Assim o professor pode acompanhar com calma o processo criativo de escrita de seu aluno e fazer as intervenções necessárias, como por exemplo, revisitar os temas, reexplicar conceitos que talvez não tenham sido esclarecidos, entre outras correções de rota nesse percurso que é o ensino aprendizagem.

Portanto, penso que o trabalho com o diário de leitura e reflexão, somado aos círculos de leitura, podem contribuir de forma gradativa para a melhor compreensão/interpretação leitora, melhoria no processo criativo de escrita e na capacidade comunicativa dos alunos. Ademais, o contato com as subjetividades trazidas ao longo das aulas e apresentadas no diário através dos relatos de Nina, Chalámov, Frank e Levi, podem proporcionar uma melhor compreensão histórica de eventos sensíveis, como é o caso das experiências de cerceamentos de direitos e liberdades e uso extremo da violência promovida por governos autoritários e totalitários. Por meio da confecção dos diários, as aulas de História acabam por se estender para outros espaços além da escola. O aluno pode carregar seu diário para espaços que se sente mais confortável para a leitura e a escrita. O diário passa a contar a própria história da aula. O aluno se torna o agente principal das reflexões, tornando de fato essa aprendizagem significativa, pois os estudantes poderão expressar aquilo que sentiram e compreenderam do que leram de forma individual e coletiva. Nos momentos de reflexão coletiva têm a oportunidade de compartilhar suas percepções, dúvidas e preocupações, e de revisitarem seus escritos observando aquilo que permaneceu ou se transformou após o momento de troca em aula.

## CONCLUSÃO

Ao aprofundar a reflexão sobre o ensino de História através das trajetórias de vida, o grande mérito dessa abordagem está em seu potencial de conectar eventos históricos complexos às experiências individuais, humanizando esse passado e criando estratégias para se pensar o presente, ou vice versa. A escolha de Nina Lugovskaia e Varlam Chalámov como principais autores para esse estudo é particularmente relevante, pois, além de seus escritos serem fontes riquíssimas de detalhes sobre as práticas totalitárias exercidas na União Soviética stalinista, fornece uma possibilidade para se pensar o entreguerras por um outro ângulo.

Nina Lugovskaia, com seu diário escrito durante os expurgos stalinistas, oferece uma visão íntima de como uma jovem adolescente enfrentava a censura, o medo e as constantes ameaças à liberdade. O diário de Nina captura o impacto psicológico de viver sob um regime de vigilância constante, e sua escrita permite que os estudantes se coloquem em seu lugar, promovendo um entendimento mais profundo das dinâmicas de opressão que se manifestavam não apenas na esfera política, mas também nas vidas privadas.

Por outro lado, Varlam Chalámov, em seus "Contos de Kolimá", narra as atrocidades dos campos de trabalho forçado no sistema Gulag. Sua obra é marcada pela escrita forte e objetiva das condições de trabalho a qual os prisioneiros eram submetidos. Os contos de Chalámov, retratam o horror físico e moral de sobreviver em condições extremas, levando os leitores a refletirem a crueldade sistemática do regime stalinista. Ao confrontar os alunos com essas realidades, os contos permitem não apenas a compreensão histórica dos fatos, mas também uma reflexão sobre a resiliência humana e as consequências de sistemas autoritários quando se encontram no poder.

Ao unir essas duas obras — o diário de Nina e os contos de Chalámov —, o ensino de História se torna uma ferramenta de diálogo. Esse diálogo também acontece com outras testemunhas do entreguerras e isso torna a experiência histórica dos eventos ainda mais abrangente e entendida cada vez menos como algo estático, em que as coisas acontecem de forma cronológica uma após a outra e da mesma maneira. Com essa proposta de diferentes vozes em diálogo sobre uma mesma temática, conseguimos trabalhar um ensino de História mais dinâmica e Inter

contextualizado, evidenciando traços de semelhança e de diferença entre sociedades de um mesmo período histórico.

No contexto pedagógico, a estratégia do Diário de Leitura e Reflexão se revela uma metodologia rica para desenvolver o pensamento crítico e emocional dos estudantes. Ao convidar os alunos a escreverem suas reflexões sobre as obras e as discussões em sala de aula, o diário promove uma introspecção sobre as emoções e pensamentos suscitados pelos textos. Essa prática ajuda a solidificar o entendimento dos conceitos históricos e cria uma conexão entre o aprendizado e as experiências pessoais dos alunos, incentivando a empatia e o compromisso com a preservação da liberdade e da justiça social.

Além disso, essa abordagem promove a educação democrática ao fortalecer a habilidade dos estudantes de analisar criticamente os discursos autoritários, questionar as narrativas hegemônicas e reconhecer os sinais de crise nas sociedades contemporâneas. Ao trazer a história para mais perto da vivência pessoal e estimular o debate, essa metodologia estimula uma consciência cidadã que vai além do simples aprendizado de fatos históricos, mas que se compromete com a defesa dos direitos humanos e a luta contra qualquer forma de opressão.

Em suma, a conclui-se que o ensino de História, quando enriquecido pela literatura de testemunho e por práticas reflexivas, oferece mais do que uma compreensão dos eventos passados; ele prepara os alunos para atuarem como cidadãos críticos e engajados em um mundo onde os valores democráticos precisam ser continuamente reafirmados e defendidos. Espero que por meio dessa metodologia, o professor não apenas ensine sobre regimes autoritários e totalitários, mas também provoque nos alunos uma reflexão sobre o presente, incentivando-os a questionar o autoritarismo em todas as suas formas, valorizando assim a democracia.

## REFERÊNCIAS

ALÓS, Anselmo Peres. Literatura de resistência na América Latina: a questão das narrativas de testemunho. *Revista Espéculo*. Ano XII, número 37, novembro de 2007 a fevereiro de 2008. Disponível em: Acesso em 21 dezembro 2022.

AURELL, Jaume. Textos autobiográficos como fontes historiográficas: relendo Fernand Braudel e Anne Kriegel”. In *História*. São Paulo: 2014. v.33, n.1, p. 340-364.

ALBERTI, Verena. O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas. In: *IV Colóquio Nacional: História Cultural e sensibilidades*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (UFRN). Caiacó. Rio Grande do Norte. Conferência de abertura. 17-21/11/2014.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História. In *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*, p. 21-42

ALVES N. & GARCIA R. L. *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999

APPLEBAUM, Anne. Gulag: uma história dos campos de prisioneiros soviéticos. São Paulo: Ediouro, 2004.

ARENDDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARFUCH, Leonor. Subjetividad, memoria y narrativas: una reflexión teórica y política en el campo de la educación. magis. In: *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 2016, p. 227-244.

AVELAR, Alexandre de Sá; GONÇALVES, Marcia de Almeida. “Giro Linguístico e escrita da história nos séculos XX e XXI”. In Bruno Franco Medeiros, Francisco Gouvea de Souza, Luna Halabi Belchior, Marcelo de Mello Rangel e Mateus H. F. Pereira (org). *Teoria e Historiografia. Debates Contemporâneos*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015, pp. 57-78.

BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 123-129.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERMEO, Nancy. Getting Mad or going mad? Cidadãos, escassez e o colapso da democracia na Europa de entre as guerras. *Penélope: Partidos, eleições e crise da democracia na Europa*. p. 11-42, 1998.

BESANÇON Alain. *A infelicidade do século: sobre o comunismo, o nazismo e a unidade da shoah*. Tradução de Emir Sader. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o Ensino de História. *Estud. av.* São Paulo. v. 32, n. 93. p. 127-149. Agosto. 2018.

BOBBIO, Norberto. *Dicionário de Política*. 11. ed. Brasília: Editora UnB, 1998.

CHALÁMOV, Varlam. Contos de Kolimá – Vol. 1. São Paulo: 34, 2018.

\_\_\_\_\_. O artista da pá – Contos de Kolimá 3. São Paulo: 34, 2016a.

\_\_\_\_\_. A ressurreição do lariço – Contos de Kolimá 5. São Paulo: 34, 2016b.

\_\_\_\_\_. A luva ou KR-2 – Contos de Kolimá 6. São Paulo: 34, 2019.

CAIMI, Flávia Eloísa. História escolar e memória coletiva: Como se ensina? Como se aprende?. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; GONTIJO, Rebeca. (Org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 65-79.

CHAMBERLAIN, Lesley. *A guerra particular de Lênin – a deportação da intelectualidade russa pelo governo bolchevique*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

CYTRYNOWICZ, Roney. O silêncio do sobrevivente: diálogo e rupturas entre memória e história do Holocausto. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.). *História, Memória, Literatura: O testemunho na Era das Catástrofes*. Campinas: Ed. Unicamp, 2006, p.125-140.

FIGES, Orlando. *Sussurros: a vida privada na Rússia de Stalin*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2010.

FURET, François. *O passado de uma ilusão: ensaios sobre a ideia comunista no século XX*. São Paulo: Siciliano, 1995.

FRANK, Anne. *O Diário de Anne Frank*. Edição de bolso. Editora: Record, 2001.

FREIRE, PAULO., & MACEDO, D. *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teóricas metodológicas. *Revista História Hoje*, vol. 17, nº 13, pp. 139 – 159, 2018.

GINZBURG, Evgenia. *El vértigo*. Barcelona: Círculo de Lectores, 2004.

GONÇALVES, Marcia de Almeida. A vida como mestra da história, a vida como mestra da escola. In: *Revista História Hoje*, v. 11, no 22, 2022, p. 33-54.

\_\_\_\_\_. História ou romance? A renovação da biografia nas décadas de 1920 e 1940. In *ArtCultura*, Uberlândia, v. 13, n. 22, p. 119-135, jan.-jun. 2011.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autentica, 2013.

HUYSSSEN, Andreas. *Políticas de memória no nosso tempo*. Lisboa: Universidade Católica. Editora, 2014.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KERSHAW, Ian. *De volta do inferno: Europa, 1914-1949*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

KONDER, Leandro. *Introdução ao Fascismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.  
LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

LEVI, Primo. *A trégua*. Trad. Marco Lucchesi. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

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

LUGOVSKAIA, Nina. *O diário de Nina: o terror Stalinista nos cadernos de uma menina soviética*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino aprendizagem de História. In *Revista Tempo*, vol. 21, 2006, p. 5-16.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Ensino de História: entre história e memória. 2007. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-praticaeducacional/artigos/artigo1>. Acesso em: 12/10/2021.

MORAES, Luís Edmundo. *História contemporânea: da Revolução Francesa à Primeira Guerra Mundial*. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

NAPOLITANO, Marcos. *História contemporânea 2: dos entreguerras à nova ordem mundial*. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. *Projeto História*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História, São Paulo: n.10. 1993.

PAULA, Marcelo Ferraz de. Intruso, incômodo, urgente: lugares do testemunho no ensino de literatura. *Via Atlântica*, São Paulo, n. 28, 121-142, dez/2015.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dezembro 2008.

PINHA, Daniel. A crise democrática como limite e possibilidade ao Ensino e aprendizagem de História no Brasil do tempo presente. In: *31º Simpósio Nacional de História*. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: [https://www.snh2021.anpuh.org/resources/anais/8/snh2021/1628532230\\_ARQUIVO\\_b8257e6d6910554c69298cb09f72f70c.pdf](https://www.snh2021.anpuh.org/resources/anais/8/snh2021/1628532230_ARQUIVO_b8257e6d6910554c69298cb09f72f70c.pdf). Acesso em: 05/10/2022.

POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento e silêncio*. Tradução de Dora Rocha Flaksman. *Estudos históricos*, v. 2, n. 3, Rio de Janeiro, 1989, p. 3-15.

\_\_\_\_\_. Memória e identidade social. *Estudos históricos*, v. 5, n. 10, Rio de Janeiro, 1992, p. 200-212.

REIS FILHO, Daniel Aarão. As revoluções Russas e o socialismo soviético [online]. Direction of Emília Viotti da Costa. São Paulo: Editora UNESP, 2003. *Revoluções do século XX collection*. ISBN 978-85-393-0270-3. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org> .

\_\_\_\_\_. *Uma revolução perdida: a história do socialismo soviético*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1997.

RICOEUR, Paul. *A Memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.

RIVAS, Xosé Luiz Barreiro. Verbetes "Totalitarismo" In: *Dicionário de Filosofia Moral e Política*. Lisboa: Instituto de Filosofia da Linguagem. Universidade de Lisboa. Fundação para a Ciência e Tecnologia. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2019. Disponível em: <https://www.dicionariofmp-ifilnova.pt/wp-content/uploads/2019/07/Totalitarismo.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2023.

RODRIGUES, Pamela de Simas. A prosa de Varlam Chálov: uma forma nova e insólita para a fixação de um estado excepcional. *Slovo - Revista de Estudos em Eslavística*, v.4, n. 5, p. 21-47, Set-Dez, 2022.

ROSANELLI, Sandiara Daíse; MACHADO, Tamara Conti; CUNHA, Jorge Luiz da. *A relação entre a consciência histórica e o sujeito*. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.7, n5, p. 49650-49661, maio,2021.

SACKS, Oliver. A falibilidade da memória. In *O rio da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 78-92.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007. p. 17.

SEGRILLO, Angelo. O Fascismo como "totalizante" uma (herética) tentativa de inflexão marxista em um conceito eminentemente liberal. *Revista Interlector – Cenegri*. v. II. n. 4, p. 1-10, Jan./Jun, 2006.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas: Editora Unicamp, 2016.

\_\_\_\_\_. Narrar o trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. *Psicologia Clínica*. Rio de Janeiro, vol. 20, n. 1, p. 65 – 82, 2008.

\_\_\_\_\_. O local do testemunho. *Revista Tempo e Argumento*, vol. 2, núm. 1, jan/jun, Universidade do Estado de Santa Catarina Florianópolis, Brasil, 2010.

SOUSA, Amanda Natália dos Santos, COSTA, Marcos Araújo. Governos Totalitários no Século XX Ensinados em Sala de Aula: Possibilidades e Estratégias de Ensino. In: *Revista Me Conta Essa História*, v.II, n.13, jan. 2021.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas*. Ver. Bras. Hist. [online]. 2010. vol.30, n. 60.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidades. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, rebecca (orgs.). *O ensino de história em questão. Cultura histórica usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Ed., 2015. p. 201-221.

SNYDER, Timothy. *Terras de sangue: a Europa entre Hitler e Stalin*. Rio de Janeiro: Record, 2012.

TODOROV, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós, 2000.

TODOROV, Tzvetan. *Memória do Mal, Tentação do Bem: Indagações sobre o século XX*. São Paulo: Arx, 2002.

TRAVERSO, Enzo. El totalitarismo: Usos y abusos de un concepto. In Alberto Sabio Alcutén; Carlos Forcadell Álvarez (coords.). *Las escalas del pasado: IV Congreso de Historia Local de Aragón (Barbastro, 3-5 de julio de 2003)*. S/l. Instituto de Estudios Altoaragoneses; Universidad Nacional de Educación a Distancia. 2005. p. 99-110

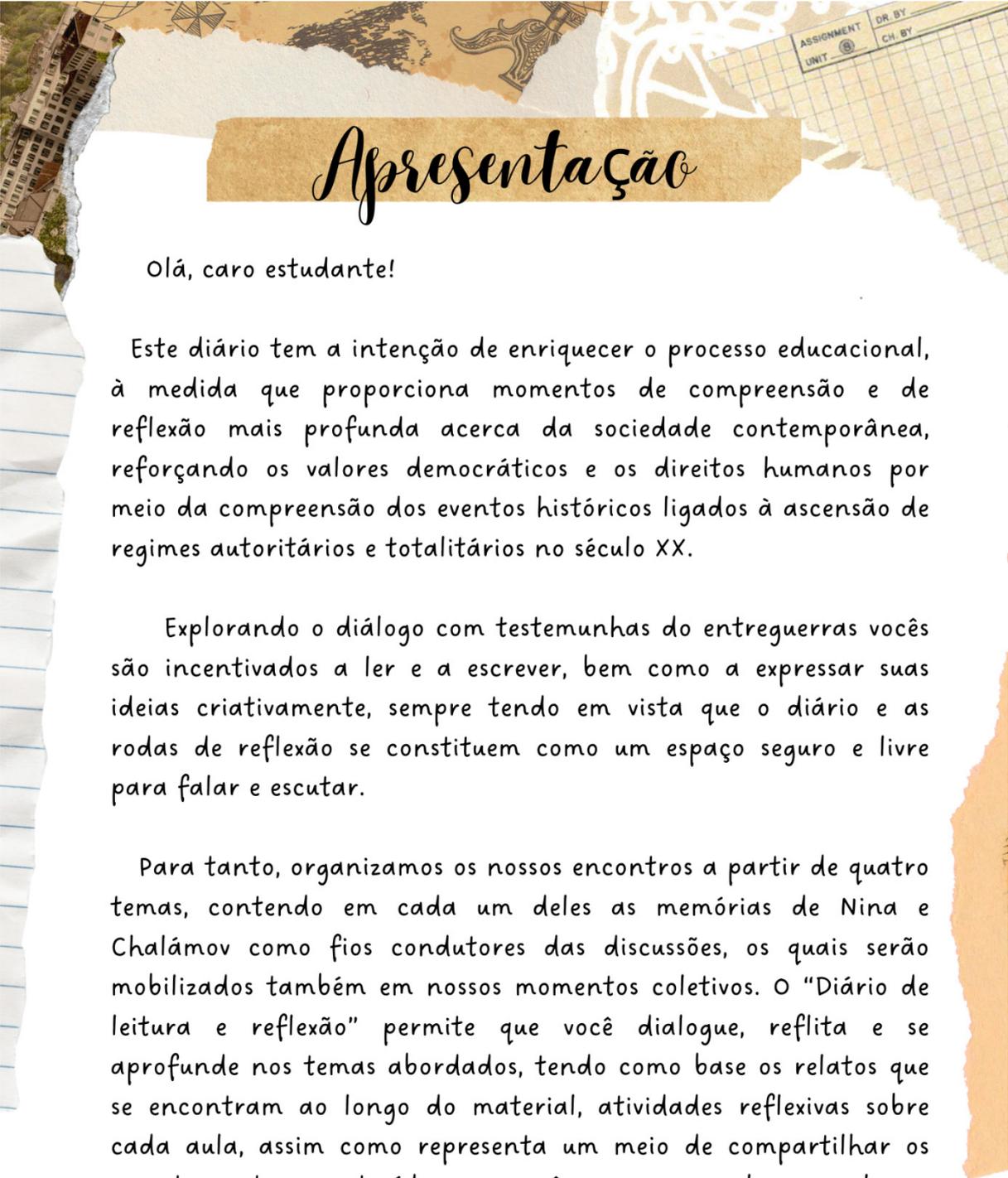
VOLKOGONOV, Dmitri. *Stalin: triunfo e tragédia*, vol.1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

VOLTZ, Felipe. Walter Benjamin: memória e conhecimento do presente. *Dossiê Filosofias da memória*.

# APÊNDICE – Diário de leitura e reflexão



*Diário de  
leitura e reflexão*



# Apresentação

Olá, caro estudante!

Este diário tem a intenção de enriquecer o processo educacional, à medida que proporciona momentos de compreensão e de reflexão mais profunda acerca da sociedade contemporânea, reforçando os valores democráticos e os direitos humanos por meio da compreensão dos eventos históricos ligados à ascensão de regimes autoritários e totalitários no século XX.

Explorando o diálogo com testemunhas do entreguerras vocês são incentivados a ler e a escrever, bem como a expressar suas ideias criativamente, sempre tendo em vista que o diário e as rodas de reflexão se constituem como um espaço seguro e livre para falar e escutar.

Para tanto, organizamos os nossos encontros a partir de quatro temas, contendo em cada um deles as memórias de Nina e Chalámov como fios condutores das discussões, os quais serão mobilizados também em nossos momentos coletivos. O "Diário de leitura e reflexão" permite que você dialogue, reflita e se aprofunde nos temas abordados, tendo como base os relatos que se encontram ao longo do material, atividades reflexivas sobre cada aula, assim como representa um meio de compartilhar os apontamentos construídos por você e por seus colegas ao longo das aulas.





## Contrato de convivência

- Saber ouvir e falar na hora certa;
- Levantar para solicitar momento de fala;
- Não interromper alguém quando estiver falando;

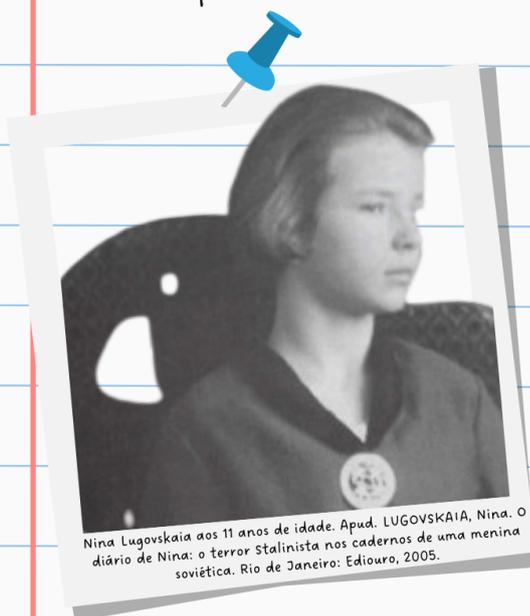
- \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Olá escritores e escritoras,  
Nossas rodas de leitura e reflexão sobre a temática do contexto entreguerras e as práticas dos regimes autoritários e totalitários serão guiadas por trechos do "Diário de Nina" de Nina Lugovskaya e de alguns contos de Varlam Chalámov, presentes no livro "Contos de Kolimá" . Para isso, é importante conhecer a trajetória de vida e o contexto histórico de nossas duas testemunhas. Realize uma pesquisa, conheça mais sobre elas, em que contexto viviam e o que as motivou a escrever suas memórias. As perguntas da página Biografia e Contexto, auxiliarão na construção de suas anotações.



## Nina Lugovskaia

Nascida em Moscou no dia 25 de dezembro de 1918, Nina Lugovskaia era filha de Serguei Fiodorovich Rybin e Liubov Vasilievna Samoiloa. Os pais haviam se conhecido na aldeia em que Serguei havia nascido, próximo à Luga, e por isso decidiram adotar o sobrenome Lugovskoi-Lugovskaia. Nina era filha caçula e possuía duas irmãs, as gêmeas Olga (Lyalya) e Evgueniya (Genya). Aos 13 anos, começou a escrever um diário, que durante 5 anos foi alimentado com histórias do seu cotidiano e com palavras que expressavam diferentes sentimentos, tais como revolta, raiva, tristeza, medo, ansiedade, alegria, paixão, entre tantos outros que compõem a vida de uma adolescente dos 13 aos 18 anos de idade.

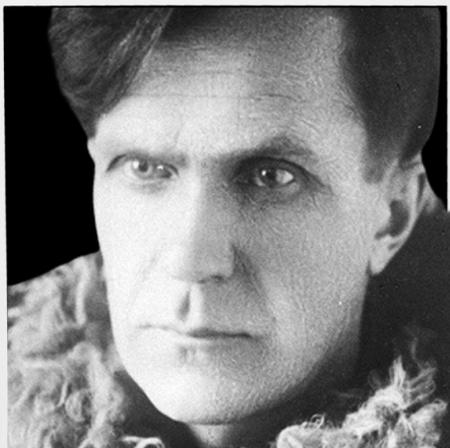


Nina Lugovskaia aos 11 anos de idade. Apud. LUGOVSKAIA, Nina. O diário de Nina: o terror Stalinista nos cadernos de uma menina soviética. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

A escrita de seu diário foi interrompida no ano de 1937, no contexto da sociedade stalinista, quando membros da polícia secreta, a conhecida NKVD, entraram em sua casa e a levaram, junto da mãe e das irmãs para os campos de trabalho forçado em Kolimã. Após diversos interrogatórios, Nina foi obrigada a assinar a confissão de que havia esperado Josef Stalin, líder da União Soviética, diante dos portões do Kremlin com uma arma na mão para matá-lo.

O diário de Nina Lugovskaia foi confiscado como forma de "prova" contra ela e sua família. Décadas após sua morte, o diário foi encontrado nos arquivos do KGB (a sucessora da NKVD) e finalmente publicado em 2003. A obra oferece uma visão importante sobre o impacto das políticas stalinistas nas vida de jovens e suas famílias, além de ser um retrato íntimo de uma menina que tentou preservar sua individualidade e liberdade de pensamento em um ambiente de opressão.

## Varlam Chalámov



Varlam Chalámov  
Foto: The Spectator, 2020.

Nascido em 1907, Chalámov, juntou-se a um grupo de jovens trotskistas enquanto estudava Direito na Universidade de Moscou, aos 20 anos. Foi preso em duas ocasiões, a primeira em 1929 quando foi enviado a Solovetsky, acusado de difundir cópias de uma carta de Lenin dirigida ao Comitê Central dos PCUS onde questionava as atitudes centralizadoras de Stalin e, novamente condenado em 1937 por "atividades contrarrevolucionárias", por difundir críticas ao modelo stalinista.

Em sua segunda condenação, Chalámov ficou cinco anos em campos de trabalho, tendo sua pena prorrogada até o fim da guerra. Libertado em 1951, retornou a Moscou em 1953 e foi oficialmente reabilitado em 1956. Sua obra mais importante, *Contos de Kolimã*, começou a ser escrita na década de 1950. A obra é considerada uma das mais poderosas e impactantes representações literárias das experiências nos campos de trabalho forçado da União Soviética, localizados na gélida e remota região de Kolimã, na Sibéria, que se tornou sinônimo do extremo sofrimento e das condições desumanas vividas pelos prisioneiros sob o regime stalinista.

Após sua libertação, Chalámov enfrentou dificuldades em publicar seus escritos devido à censura soviética. Embora alguns de seus textos circulassem clandestinamente, ele só recebeu reconhecimento póstumo, após a morte de Stalin e o colapso da União Soviética. Suas obras agora são vistas como fundamentais para o entendimento da opressão sob o regime stalinista.

## Biografia e Contexto

- 1- Em que contexto histórico a trajetória de vida de Nina e Chalámov se interligam?
- 2- Qual tipo de regime político vigorava na União Soviética no período da escrita de suas memórias?
- 4- De que forma podemos relacionar as experiências de vida de Nina e Chalámov?
- 5- Que características podemos atribuir aos gêneros textuais utilizados por Nina e Chalámov?
- 5- Nossas testemunhas conseguiram presenciar a publicação de suas memórias? Justifique.





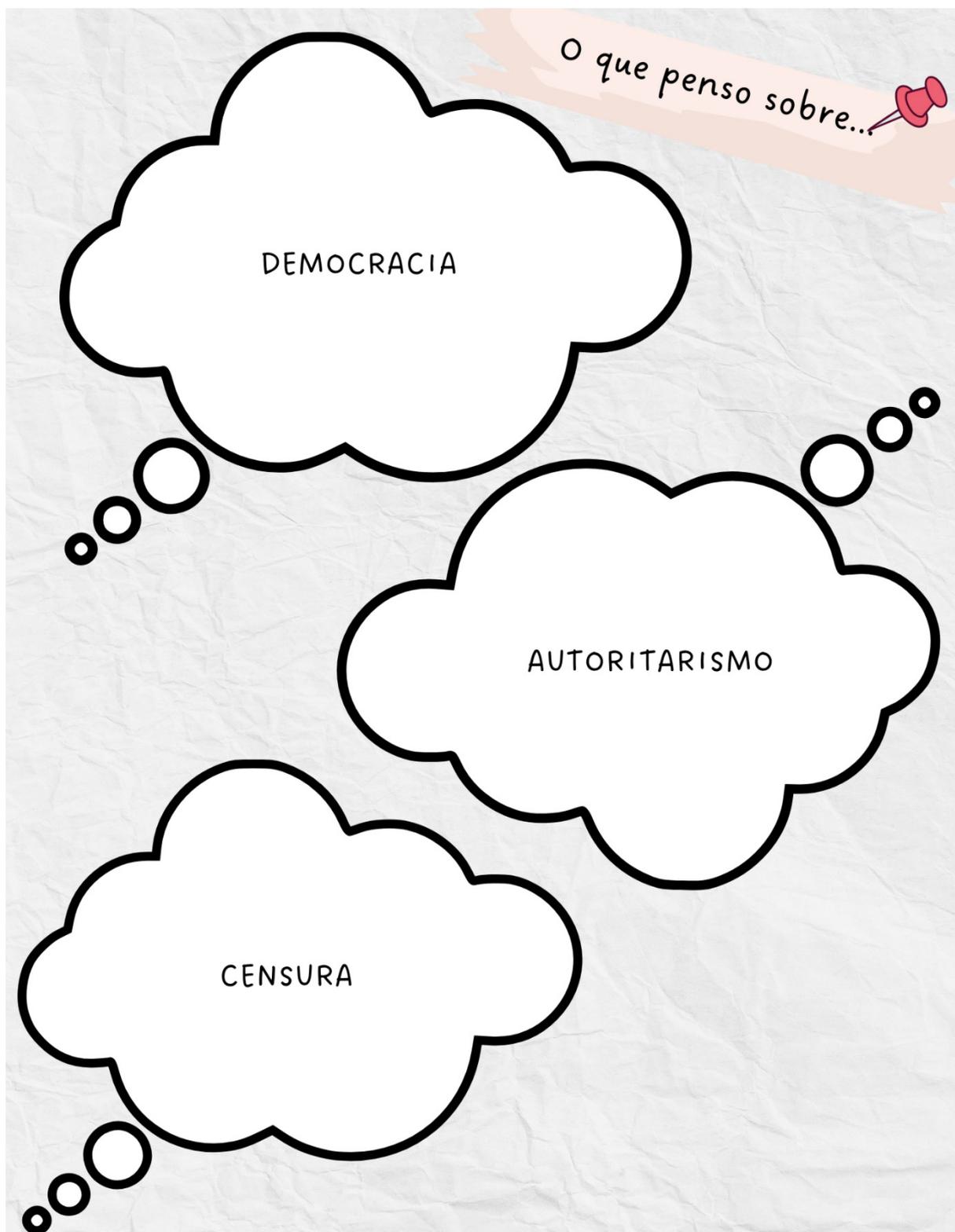
*Data:*

*Espaço de reflexão*

-----

A series of horizontal lines for writing, starting from the top line below the header and extending down to the bottom of the page. A vertical line is drawn on the left side of the page, intersecting all the horizontal lines to create a margin.







VOCÊ SABIA?



Criada em 1948 pelos países participantes da ONU (Organização das Nações Unidas), após os eventos traumáticos ocorridos na Segunda Guerra Mundial e promovido pelos regimes totalitários, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) tem como objetivo garantir a proteção aos direitos humanos a todos os povos, resguardando princípios como a vida, a liberdade e a dignidade.

A seguir conheceremos alguns desses artigos contidos na Declaração.

#### **Artigo 1**

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

#### **Artigo 2**

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.
2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

#### **Artigo 3**

Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

#### **Artigo 4**

Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

**Artigo 5**

Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

**Artigo 6**

Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei.

**Artigo 7**

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

**Artigo 8**

Todo ser humano tem direito a receber dos tribunais nacionais competentes remédio efetivo para os atos que violem os direitos fundamentais que lhe sejam reconhecidos pela constituição ou pela lei.

**Artigo 9**

Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado.

**Artigo 10**

Todo ser humano tem direito, em plena igualdade, a uma justa e pública audiência por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir seus direitos e deveres ou fundamento de qualquer acusação criminal contra ele.

**Artigo 11**

1. Todo ser humano acusado de um ato delituoso tem o direito de ser presumido inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa.
2. Ninguém poderá ser culpado por qualquer ação ou omissão que, no momento, não constituía delito perante o direito nacional ou internacional. Também não será imposta pena mais forte de que aquela que, no momento da prática, era aplicável ao ato delituoso.

**Artigo 12**

Ninguém será sujeito à interferência na sua vida privada, na sua família, no seu lar ou na sua correspondência, nem a ataque à sua honra e reputação. Todo ser humano tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques.

**Artigo 13**

1. Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado.
2. Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio e a esse regressar.

**Artigo 18**

Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; esse direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença pelo ensino, pela prática, pelo culto em público ou em particular.

**Artigo 19**

Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

**Artigo 20**

1. Todo ser humano tem direito à liberdade de reunião e associação pacífica.
2. Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.

**Artigo 21**

1. Todo ser humano tem o direito de tomar parte no governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos.
2. Todo ser humano tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país.
3. A vontade do povo será a base da autoridade do governo; essa vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto.

**Artigo 24**

Todo ser humano tem direito a repouso e lazer, inclusive a limitação razoável das horas de trabalho e a férias remuneradas periódicas.

**Artigo 28**

Todo ser humano tem direito a uma ordem social e internacional em que os direitos e liberdades estabelecidos na presente Declaração possam ser plenamente realizados.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 8 abril de 2023.



Em que contexto e o que levou à construção da Declaração dos direitos humanos? Esse contexto se relaciona de alguma forma à experiência vivida por nossas testemunhas Nina Lugovskaia e Varlam Chalámov?

---

---

---

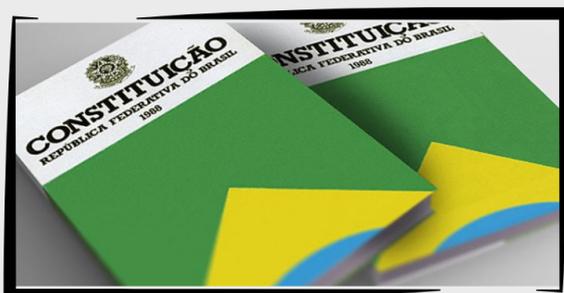
---

---

Relacionando...

## CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988

Promulgada em 1988 pela Assembleia Nacional Constituinte, a Constituição nasceu de um desejo de [...] instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias. (BRASIL,1988).



Exemplar da Constituição da República Federativa do Brasil

Na página seguinte observe os artigos selecionados.



## Título II

### Dos Direitos e Garantias Fundamentais

#### Capítulo I

##### Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

V - é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem;

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 4 abril de 2023.

## RELACIONANDO E REFLETINDO

A partir das palavras elencadas por você na nuvem de pensamento, dos artigos selecionados nas cartas da Declaração dos Direitos Humanos e da Constituição Federativa do Brasil de 1988, anote suas percepções diante dos seguintes apontamentos:

Que relação é possível estabelecer entre as palavras elencadas por você na nuvem e as contidas nas Cartas?

É possível afirmar que a Constituição brasileira de 1988, possui os mesmos princípios da Declaração?

Como as palavras que aparecem na nuvem ligadas à noção de democracia se relacionam com os artigos e princípios das Cartas?

A partir do que foi associado em palavras à ideia de autoritarismo, existe a possibilidade que, nesse tipo de regime político, exista liberdade e direitos?





## MOMENTO DE LEITURA

A adolescente Nina Lugovskaia vivia na União Soviética, no contexto dos anos 30 e 40 do século XX, justamente no período da ditadura Stalinista. Lendo suas memórias é possível observar nuances do cotidiano vivendo em um mundo não democrático e os sentimentos que a acompanhava. Desejo uma excelente leitura. Ao final, não se esqueça de deixar registrado suas principais reflexões.

### Leitura do diário

LUGOVSKAIA, Nina. *O diário de Nina: o terror Stalinista nos cadernos de uma menina soviética*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

2 DE NOVEMBRO DE 1932

Eu tinha acabado de escrever as primeiras três palavras quando mamãe me chamou para tomar chá, deixei o diário sobre a escrivaninha e fui até o quarto dela. Eram onze e meia. Comecei a contar-lhe as coisas engraçadas que haviam acontecido na escola. Estávamos rindo e brincando quando, de repente, bateram bruscamente à porta. Betka começou a latir, furiosa, e eu num pulo, me pus de pé, com os nervos tensos, como às vezes acontece na presença de um rumor inesperado. "Quem é?", perguntei, aproximando-me da porta e segurando Betka pela coleira.[1]

Uma voz masculina e rude gritou: "O porteiro". Eu ainda tinha uma certa dúvida, mas soltei Betka e, com leve hesitação, abri a porta. No corredor, a luz estava apagada e na escada também estava escuro, só se distinguia vago perfil de uma figura masculina com um paletó gasto, a boina e o bigodão. Mais atrás, apareceu a cara de um outro homem. Por um segundo, parei para refletir - Sim ou não? -, mas depois me afastei para o lado e deixei passar o porteiro, seguido por dois oficiais e dois soldados do Exército Vermelho.

[1] As partes que estão sublinhadas no texto, foram grifadas no diário pelos agentes do NKVD, como parte importante para o processo de condenação de Nina, sua mãe e irmãs. Ao encontrar o diário, a pesquisadora Irina Osipova decidiu publicá-lo de forma integral. A primeira edição reproduz quase integralmente o texto original.

Naquele momento, mamãe apareceu à porta do quarto. "Quem mora aqui?," perguntou o primeiro sujeito, que era russo e vestia um casaco novo em folha. "A família Lugovskaia." "E Rybin mora aqui?" "Sim", e mamãe indicou papai. Depois de uma série de formalidades, o mesmo oficial puxou do casaco duas folhas de papel abriu-as e, dando uma a papai e outra a mamãe, disse: "Isto para o senhor, isto para a senhora" Depois, perguntou mamãe: "Quantos aposentos os senhores ocupam?" "Bem, todo o apartamento. "Então, todos os aposentos são seus?" "Claro". intrometeu-se o porteiro, "se eles dizem todo o apartamento, significa que é todo deles."

Naquele momento o russo estava perguntando a papai: "Há alguma correspondência aí". "Correspondência?" Não, acho que não há nada", respondeu papai com a voz tranquila e um ar levemente depreciativo. "E livros?" "Estão aqui", e papai abriu a pequena estante amarela, indicando as duas prateleiras inferiores. "Podem procurar." "Enquanto isso vamos ao outro aposento", informou o segundo oficial, que usava uma vés tia e uma boina feitas de couro avermelhado e uma ampla calça azul. Entrou no quarto de Genya e Lyalya, tirou a vés tia, deixou-a sobre a escrivaninha e começou revistar livros e cadernos. Eu fiquei no corredor roendo as unhas e fingindo observar sem emoções como se efetuava a busca, mas na verdade escondendo no meu íntimo a raiva e o ódio que sentia por aquelas duas pessoas.

De saída, incomodou-me a antipatia das caras deles. O primeiro, o do capotão era louro, com olhos azul-acinzentados e penetrantes. Os lábios finos se estendiam ligeiramente para baixo quando ele sorria, e isso tornava-lhe o rosto muito desagradável; o segundo, o da vés tia, era mais baixo, e depois compreendemos que era um judeu de pouca estatura, os cabelos pretos cortados curtos, um típico nariz de judeu e olhos castanhos. O rosto era intensamente rosado e, sobre a pele muito lisa, entrevia-se, repugnante, a sombra da barba raspada.

A cada comentário que o militar fazia, elas respondiam com alfinetadas e risotas. A certa altura, ele pegou o cofrinho e, sorrindo, disse: "Há muitas economias aqui?". "Muitas", apressou-se mamãe a responder. "Podem ser tiradas com uma faquinha", soltou Genya, com uma voz entre o desprezo e a zombaria. Depois ele escalou o armário e remexeu lá em cima os papeis empoeirados. "O senhor vai se sujar de pó." "Sim, há um pouco aqui." "Convém avisar antes de vir." Está bem, da próxima vez avisaremos." "Vamos espalhar mais pó ainda" observou mamãe a meia-voz.

O tempo não passava nunca Lyalya temia pelo seu diário, eu mais ainda fiquei apavorada pelo meu: assim que me lembrei do que estava escrito nele. Quando homem se dirigiu ao meu quarto, a tensão chegou ao máximo. Ficamos juntas as três, a porta estava aberta. O soldado que vinha pelo corredor olhou para nós e sorriu. Logo chegou ao meu quarto o primeiro juiz de instrução. Papai passeava pelo corredor. "Ele levou a vida inteira assim" observou Genya. "Quem, papai" "Sim. Que jeito de espairecer"

Terminadas as buscas no meu quarto, o louro retornou ao corredor, desta vez sem boina, e notei seus bastos cabelos ondulados. Ele abriu o armário de roupa-branca e, sem se inclinar, empurrou com o pé uns sapatos velhos e enlameados. Depois levantou a tampa do baú onde estavam muitas coisas, nem todas limpas. Virando-se para mamãe, o juiz de instrução disse: "Faça uma triagem, por favor." " Isso não se inclui nos meus deveres", cortou mamãe. E o porteiro começou a puxar para fora uns valenki?[1] sujos.

Eles continuavam executando suas ações com um sorrisinho pintado sobre os lábios. Depois, finalmente as buscas acabaram e todos foram para o quarto de mamãe, inclusive nós três. Fiquei caminhando de um lado para o outro diante da porta aberta, tentando imaginar, pelos fragmentos de palavras que conseguia escutar, o que eles estariam dizendo. Eram quase três horas e nós esperávamos tensas, sentadas na cama: "Será que vão prendê-lo ou não?". Os minutos passavam lentos, no quarto de papai o silêncio era absoluto. Depois, finalmente, ouviram-se passos e os cinco visitantes saíram para o corredor. "Até a vista!" Apareçam mais vezes." Eles riram e bateram a porta. " Hurra! Tudo em ordem." De manhã, na escola, eu tinha uma vontade irrefreável de contar a Ira o que havia acontecido. Só perto do fim das aulas foi que me esqueci.

8 DE NOVEMBRO DE 1932

Acontecimento surpreendente. Acaba de vir aqui Ira [amiga de Nina], que não conseguia de jeito nenhum me pedir explicitamente que eu lhe contasse o que aconteceu em minha casa em 1º de novembro. Oh, menina! Eu continuava a responder às suas perguntas até que ela adivinhou, e então ocorreu uma coisa inimaginável: uma expressão diferente apareceu em seu rosto. Ela temia pronunciar aquela palavra, embora, para mim, esta não simbolizasse nada de especial. Sim, ela é muito pequena para escutar certas coisas. Oh, como me fazia rir aquela menina que considera inconveniente falar de uma busca domiciliar. Quando a porta se fechou atrás dela, eu fiquei à janela e, olhando a calçada

[1] Os valenki eram um tipo específico de botas feitas inteiramente de feltro.

pela qual ela ia passar, sussurrei, sorrindo ironicamente: "Ainda é pequena. Ainda é mesmo uma menininha". Oh, meu Deus, como as pessoas podem ser ingênuas. De propósito, contei-lhe tudo antes de lhe dizer que é uma menininha. Ah, ah! Ela não esperava. E, provavelmente, agora pensará com um frêmito no coração que seu pai será levado porque ela vem me ver em minha casa. A mim, que sofri uma busca domiciliar. Ah, ah!

#### DÚVIDAS?

---



---



---



---



---



---



---



---



Acesse o QR code para ler o "Diário de Nina" completo!

#### Leitura do Conto

#### MOMENTO DE LEITURA

Varlam Chalámov foi um escritor e poeta russo, amplamente reconhecido por suas obras que retratam a dura realidade dos campos de trabalho forçado da União Soviética, conhecidos como Gulag. "Leite Condensado" de Chalámov, é um conto ambientado nos campos de Kolimá. A história segue um prisioneiro que é abordado por outro detento, oferecendo a chance de escapar em troca de um favor. Desejo uma boa leitura! Não deixe de registrar seus pensamentos ao final.

## LEITE CONDENSADO

Por causa da fome, a nossa inveja era tola e impotente, como todos os nossos sentimentos. Não tínhamos força para sentimentos, nem para buscar um trabalho mais leve, andar, perguntar, pedir... Invejávamos só os conhecidos, aqueles que estavam conosco neste mundo, aqueles que tinham a sorte de trabalhar no escritório, no hospital, na cavalaria - lá não havia longas horas de trabalho físico pesado celebrado no frontão de todos os portões como algo admirável e heroico. Em resumo, só invejávamos Chestakov.

Apenas algo externo podia nos arrancar da indiferença e afastar da morte que se aproximava lentamente. Uma força externa e não interna. No interior, tudo estava calcificado, esvaziado, éramos indiferentes a tudo e não fazíamos planos para além do dia de amanhã.

Como agora: uma vontade de voltar ao pavilhão, de deitar na tarimba, mas eu continuava plantado junto à porta da mercearia. Só os condenados por crimes comuns, assim como os ladrões reincidentes listados como "amigos do povo", podiam comprar nessa mercearia. Não tínhamos o que fazer ali, mas era impossível tirar os olhos das bisnagas de pão cor de chocolate; o cheiro doce e forte de pão fresco provocava comichão nas narinas, até a cabeça girava por causa do cheiro. E eu continuava plantado ali, não sabia quando encontraria forças para voltar ao pavilhão, continuava olhando a bisnaga. Ai Chestakov me chamou.

Eu conhecia Chestakov da Terra Grande[1], da cadeia Butírskaia: ficáramos numa mesma cela. Lá não fizemos amizade, éramos simplesmente conhecidos. Na lavra, Chestakov não trabalhava na galeria. Era engenheiro de minas e levaram-no para a sessão de prospecção geológica, portanto, para o escritório. O felizardo mal cumprimentava os conhecidos de Moscou. Não nos ofendíamos -- sabe-se lá o que teriam lhe ordenado a esse respeito. Cada um cuidava de si.

-- Fume -- disse Chestakov e estendeu-me um pedaço de jornal rasgado, derramou nele a makhorka [nicotina], acendeu um fósforo, um fósforo de verdade...

Comecei a fumar.

[1] Sinônimo de continente, termo usado pelos habitantes de ilhas e por desterrados para se referir à parte russa ocidental, "civilizada e livre".

-- Preciso falar com você -- disse Chestakov.

-- Comigo?

-- Sim.

Fomos para trás do pavilhão, sentamos na entrada da velha Galeria. Os meus pés logo endureceram, enquanto Chestakov balançava alegremente os seus novos coturnos, dos quais exalava um leve cheiro de gordura de peixe. As calças arregaçaram-se e revelaram meias xadrez. Eu contemplava os pés de Chestakov com sincera admiração e até certo orgulho -- de que pelo menos um homem da nossa cela não usasse portianka [pedaço de pano que utilizava-se para cobrir os pés]. A terra sob nossos pés tremia por causa de explosões surdas -- preparavam o solo para o turno da noite. Pequenas pedrinhas caíam, cascalhando aos nossos pés, cinzentas e imperceptíveis, como pássaros.

-- Vamos sair daqui -- disse Chestakov.

-- Não mata, não tenha medo. As meias sairão inteiras.

-- Não vim falar de meias -- disse Chestakov e percorreu o horizonte com o indicador. -- o que você acha de tudo isso?

-- Vamos morrer, provavelmente -- disse eu.

Pensar nisso era o que eu menos queria.

-- Não, não aceito morrer.

-- Hum?

-- Eu tenho um mapa -- disse Chestakov molemente. -- levo uns trabalhadores, levo você junto e vamos para Tchórníe Kliutchi --, são quinze quilômetros daqui. Consigo documentos. Chegamos até o mar. Concorda?

Ele despejou tudo isso numa fala rápida e impassível.

-- E no mar? Nadamos?

-- Tanto faz. O importante é começar. Não posso viver assim. "Melhor morrer de pé do que viver de joelhos". -- pronunciou Chestakov solenemente. -- quem foi que disse isso?

Frase famosa, com certeza. Mas não havia forças para lembrar quem havia dito essas palavras, nem quando. Estudo dos livros fora esquecido. Não se confiava mais neles. Eu puxei a barra das calças, mostrei as feridas vermelhas do escorbuto.

-- Isso no bosque se cura -- disse Chestakov --, com frutas, vitaminas. Eu serei o guia, conheço o caminho. Tenho um mapa.

Fechei os olhos e fiquei pensando. Daqui até o mar havia três caminhos -- todos em torno de 500 km, não menos. Não só eu, mas tampouco Chestakov conseguiria. Será que não queria me levar como alimento? Não, claro que não. Mas então por que estava mentindo? Ele sabia disso tudo melhor do que eu e, de repente, tive medo de Chestakov, o único de nós que arranhou trabalho especializado. Quem lhe arranhou esse trabalho e a que preço? Pois é preciso pagar por tudo. Com sangue alheio, com a vida alheia...

-- Concordo -- disse eu, abrindo os olhos -- Mas antes preciso comer alguma coisa.

-- Certo, certo. Vai comer, sem falta. Eu trago para você... enlatados. Você sabe, nós temos...

Há muitos enlatados no mundo -- carne, peixe, frutas, legumes... Porém, o mais valioso de todos é o leite, leite condensado. Claro que não se deve tomar com água quente. É preciso tomar de colher ou então passar no pão ou então tomar aos golinhos, direto da lata, bebendo lentamente, observando a massa grossa e clara amarelando, estrelinhas grudando na lata...

-- Amanhã -- disse eu, suspirando de Felicidade --, leite condensado...

-- Certo, certo. Leite condensado.

E Chestakov foi embora.

Eu voltei ao pavilhão, deitei e fechei os olhos. Pensar não era fácil. Era um processo físico, a materialidade de nossa psique pela primeira vez apresentava-se a mim em toda a sua concretude, em toda a sua sensibilidade. Pensar doía. Mas era preciso pensar. Ele nos leva na fuga e delata, estava bem claro. Pago pelo trabalho no escritório com o nosso sangue, com meu sangue. Então, ou nos matam lá mesmo, na Tchórnie Kliutchi, ou nos levam vivos e condenam, acrescentam mais uns 15 anos. Pois não há como não saber, e ele também sabe: é impossível sair daqui. Mas o leite condensado, o leite...

Adormeci e, em meu sono entrecortado e faminto, sonhei com a lata de leite condensado de Chestakov, uma lata monstruosa, com seu rótulo azul-celeste e branco-nuvem. Uma lata

azul como o céu noturno, furada em mil lugares, e o leite escorrendo e pingando num jato largo como a Via Láctea. Alcancei facilmente o céu com as mãos e tomei o leite doce, estrelado.

Não me lembro que fiz nesse dia nem como trabalhei. Eu esperava, esperava o sol se esconder no poente, esperava o relinchar dos cavalos, que adivinham melhor do que as pessoas o fim do dia de trabalho.

A sirena tocou surdamente e eu me dirigia ao pavilhão onde ficava Chestakov. Ele me esperava na entrada. Os bolsos da Telogreika estufados. Sentamos numa mesa grande e limpa do pavilhão e Chestakov tirou do bolso duas latas de leite condensado.

Abri um buraco num canto, com o machado. Um jato branco grosso pingou da tampa, na minha mão.

-- Tem que fazer outro buraco. Para o ar -- disse Chestakov.

-- Não precisa -- disse eu, lambendo os dedos sujos e doces.

-- Uma colher -- disse Chestakov, virando-se para os trabalhadores que nos cercavam.

Dez colheres brilhantes, lambidas, estenderam-se sobre a mesa. Todos ficaram ali parados, olhando enquanto eu comia. Nisso não havia nenhuma indelicadeza nem o desejo secreto de ser servido. Nenhum deles nem pensava que eu pudesse repartir o leite condensado com eles. Não se viam coisas desse tipo; o interesse deles pelo alimento alheio era completamente desinteressado. Também eu sabia que não era possível deixar de olhar para o alimento que some na boca de outro homem. Sentei-me mais confortavelmente e tomei o leite sem pão, bebendo água gelada de vez em quando. Tomei as duas latas. O público se afastou, o espetáculo havia terminado.

Chestakov olhava para mim com compaixão.

-- Sabe de uma coisa -- disse eu, lambendo bem a colher --, mudei de ideia. Vá sem mim. Chestakov compreendeu tudo e saiu sem dizer nenhuma palavra.

Tinha sido, é claro, uma vingança mesquinha, fraca, como todos os meus sentimentos. Mas, o que mais eu podia fazer? Avisar os outros? Eu não sabia quem eram. Mas teria sido bom







*Data:* \_\_\_\_\_

*Espaço de reflexão*

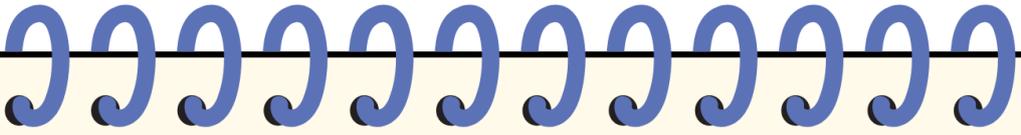
A series of horizontal lines for writing, starting from the top of the page and extending down to the bottom. A vertical line is drawn on the left side of the page, intersecting all the horizontal lines, creating a margin for writing.



*Data:* \_\_\_\_\_

## *Espaço de reflexão*

A series of horizontal lines for writing, starting from the top of the page and extending down to the bottom. A vertical line is drawn on the left side of the page, intersecting all the horizontal lines, creating a margin for writing.



### PERGUNTAS MOTIVADORAS DA 1ª RODA DE LEITURA E REFLEXÃO

- 1- Que mundo é este apresentado por Nina e Chalámov?
- 2- Quais direitos garantidos pela Declaração dos Direitos Humanos e pelos regimes democráticos, são ignorados pelos regimes de caráter autoritário/ totalitário?
- 3- A partir das memórias de Nina reveladas por meio dos trechos que lemos em seu diário, é possível perceber sua revolta diante da falta de liberdade e direitos na União Soviética Stalinista?
- 4- Quais são os medos mais comuns expressos por Nina em seu diário?
- 5- Como a expressão "um típico nariz de judeu", usada por Nina em seu relato, reflete o contexto de antissemitismo presente na Europa?
- 6- É característico de regimes repressivos que o indivíduo conviva com uma eterna solidão, pois a confiança dá lugar ao medo e a liberdade de pensar e de se expressar é censurada, podendo o indivíduo ser considerado um inimigo potencial. Especialmente na União Soviética Stalinista, a desconfiança de tudo e de todos era ainda maior, pois a qualquer momento poderia ocorrer as delações, em sua grande maioria realizadas por amigos próximos ou familiares. Diante disso, é possível perceber esse tipo de angústia por parte de Nina e de Chalámov? Comente os trechos do diário e do conto que evocam esse sentimento.
- 7- Por que Chalámov escolheu intitular seu conto de "Leite Condensado"? O que o Leite Condensado representa para o narrador?
- 8- Como o conto explora a perda da moralidade e da dignidade humana em situações de extrema opressão?
- 9- Em "Leite Condensado", a sobrevivência é colocada como uma questão central. Como o autor nos faz refletir sobre a fronteira entre a solidariedade e o egoísmo nos momentos mais críticos da vida?
- 10- Chalámov apresenta uma realidade cruel no campo de Kolimá. Como o conto reflete a experiência do autor com o sistema repressivo stalinista e o impacto que isso teve na sua visão da humanidade?





*Data:*

*Espaço de reflexão*

-----

A series of horizontal lines for writing, starting from the top of the page and extending down to the bottom. A vertical line is drawn on the left side of the page, intersecting all the horizontal lines, creating a margin for writing.





TRABALHANDO  
CONCEITOS

O QUE É "SER SUJEITO"?

Pesquise no dicionário no verbete relacionado à Filosofia o significado de Sujeito.



Agora vamos dar uma olhada em alguns trechos da obra "Origens do Totalitarismo" (2012) da filósofa Hannah Arendt, onde ela fala sobre algo bem interessante (e ao mesmo tempo assustador): a "morte do sujeito" nos regimes totalitários. Basicamente, Arendt explica que os regimes totalitários tem um grande objetivo, uma pretensão (que nem sempre eles alcançam) – tentativa de mudar a natureza humana para alcançar o controle total sobre as pessoas. Ela descreve essa "morte" do sujeito em três estágios. A ideia é que, conforme esses estágios vão acontecendo, o ser humano vai perdendo sua individualidade e sua capacidade de pensar e agir por conta própria.

## AS "MORTES" DO SUJEITO

### A MORTE JURÍDICA

"O fim do sistema arbitrário é destruir os direitos civis de toda a população, que se vê, afinal, tão fora da lei em seu próprio país como os apátridas e os refugiados. A destruição dos direitos de um homem, a morte de sua pessoa jurídica, é a condição primordial para que seja inteiramente dominado."

ARENDT, 2012, p. 598

### A MORTE MORAL

"Pela criação de condições em que a consciência deixa de ser adequada e fazer o bem se torna inteiramente impossível, a cumplicidade conscientemente organizada de todos os homens nos crimes dos regimes totalitários é estendida às vítimas, e assim, torna-se realmente total."

ARENDT, 2012, p. 600

### A MORTE DA INDIVIDUALIDADE

"Depois da morte da pessoa moral e da aniquilação da pessoa jurídica, a destruição da individualidade é quase sempre bem sucedida. [...] porque destruir a individualidade é destruir a espontaneidade, a capacidade de iniciar algo novo com os próprios recursos, algo que não possa ser explicada à base de reação ao ambiente e aos fatos." ARENDT, 2012, p. 603

Resumindo, esses três estágios são:

Destruição da personalidade legal - Aqui, o regime tira todos os direitos legais do indivíduo. As pessoas deixam de ser vistas como cidadãos com direitos, e o Estado começa a decidir quem tem valor e quem não tem. É uma maneira de desumanizar.

Destruição da individualidade moral - Nesse estágio, a capacidade de agir e pensar de forma autônoma vai sendo eliminada. O que o regime faz é criar um ambiente em que ninguém mais é responsável por suas ações, e a moralidade se torna algo imposto de cima para baixo, sem questionamento.

Destruição da espontaneidade - No último estágio, o que desaparece é a capacidade de agir livremente e de forma espontânea. As pessoas deixam de ser agentes das próprias vidas, e passam a seguir cegamente as ordens do regime, sem nenhum pensamento crítico ou liberdade de escolha.

Entendemos que "ser sujeito" envolve a ideia de alguém que tem a capacidade de agir e refletir sobre si mesmo e sobre o mundo, seja por meio da linguagem, da consciência ou da interação com a sociedade. Governos autoritários/totalitários visam a destruição desse sujeito como Hannah Arendt aborda nos trechos. No entanto, é importante pensar que apesar deles tentarem, nem sempre foram bem sucedidos. Ao analisarmos as testemunhas desses regimes percebemos que apesar de tudo elas ainda se mantiveram lúcidas de seu contexto e lutaram constantemente para que de alguma forma suas vozes fossem escutadas.

IMPORTANTE



RELACIONANDO E  
REFLETINDO

Estado Violência - Titãs

Sinto no meu corpo      Estado Violência  
A dor que angustia      Deixem-me sentir  
A lei ao meu redor      Estado Violência  
A lei que eu não queria      Deixem-me em paz

Estado Violência      Estado Violência  
Estado hipocrisia      Deixem-me querer  
A lei que não é minha      Estado Violência  
A lei que eu não queria      Deixem-me pensar

Meu corpo não é meu      Estado Violência  
Meu coração é teu      Deixem-me sentir  
Atrás de portas frias      Estado Violência  
O homem está só      Deixem-me em paz

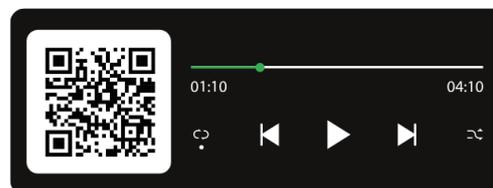
Homem em silêncio      Estado Violência  
Homem na prisão      Deixem-me querer  
Homem no escuro      Estado Violência  
Futuro da nação      Deixem-me pensar por mim

Homem em silêncio      Estado Violência  
Homem na prisão      Deixem-me sentir  
Homem no escuro      Estado Violência  
O futuro da nação      Deixem-me em paz

Estado Violência  
Deixem-me querer  
Estado Violência  
Deixem-me pensar

Fonte: Musixmatch

Escaneie o QR Code para escutar a música!



VOCÊ SABIA?

A música "Estado Violência", da banda Titãs, faz parte do álbum "Cabeça Dinossauro" lançado em 1986, um dos mais emblemáticos da banda. Essa faixa reflete bem o tom contestador e crítico do álbum que aborda temas como repressão, autoritarismo e abuso de poder. A sonoridade agressiva, com guitarras distorcidas e um ritmo acelerado, cria um clima de tensão que combina perfeitamente com a mensagem da música. No geral, essa faixa é um exemplo marcante de como o rock brasileiro dos anos 80 refletia as questões políticas e sociais do país, fazendo da música uma forma de protesto.



A música "Estado Violência" representa uma forma de protesto contra a opressão do Estado e a brutalidade policial, muito presente no Brasil durante o período da ditadura militar, embora o país já estivesse em processo de redemocratização na época do lançamento da música. A letra é direta e intensa, carregada de revolta, e a repetição do verso "Estado violência" reforça a sensação de impotência diante do abuso de poder e da censura. Se nas ditaduras há a tentativa de eliminar a individualidade e controlar o sujeito, como podemos relacionar a democracia com o conceito de "ser sujeito"? Faça sua reflexão na página seguinte.





## MOMENTO DE LEITURA

Vamos conhecer mais um dia da vida de Nina Lugovskaia, explorando três momentos diferentes que refletem seus sentimentos variados diante dos eventos de 1933 e 1934 na União Soviética sob o regime de Stalin. Esses trechos abordam acontecimentos marcantes, como o assassinato de Kirov e a Grande Fome Ucraniana (Holodomor). Aproveite a leitura e não deixe de registrar suas impressões!

### Leitura do diário

LUGOVSKAIA, Nina. *O diário de Nina: o terror Stalinista nos cadernos de uma menina soviética*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

28 DE AGOSTO DE 1933

A vida não passa de uma série de decepções. O que me acolheu desde o nascimento? Decepções, decepções, decepções. Desde minha mais remota lembrança, elas sempre acompanharam minha vida. Antes me desiludiram as pessoas, depois o amargo e tormentoso desengano da vida. Recordo o tempo em que o mundo me parecia belíssimo. Naqueles dias, eu nunca me detinha para refletir sobre a singular injustiça da vida, ainda não sabia como são vis as pessoas, enxergava apenas o lado belo da existência e não via por trás das aparências. Era um tempo tão feliz! Era a idade da infância com suas alegrias e suas dores repentinas, a infância jubilosa e despreocupada. Mas já passou...

Tudo continua a me decepcionar. Mamãe, papai, minhas irmãs... Agora já vejo tudo em sua verdadeira luz. E me convenço, com amargura, de que não existe nada de belo neste mundo. Só não me decepcionei ainda comigo mesma. Ah-ah! Não é estranho? Apesar de tudo, ainda acredito em mim, estou convicta de que poderei ser feliz. Mas virá o tempo em que até essa confiança desaparecerá, virão dias nos quais o desencanto será ainda

mais amargo, quando eu me desiludir de mim mesma.

30 DE OUTUBRO DE 1933

Hoje é folga... Eu a esperava, aguardei-a durante todos os cinco dias, e de repente... Que vida é esta? Eles o arruinaram, o meu dia livre, completamente arruinado! Resolveram que às nove da manhã temos de estar todos na escola. Daqui a dez minutos chega Ksyucha, e nos poremos a caminho. Coisa horrível a vida humana, um bolo de contradições e mais nada. Na vida não há verdade e justiça, tudo é mentira, tudo é engano. O engano está até na própria verdade, em tudo, em tudo, e existirá sempre. Os homens jamais verão o tempo em que no mundo todos serão iguais, quando um não terá direito de coagir e ofender o outro, quando não existirão fortes que decidem tudo e fracos que não têm direitos.

A vida é luta. Na luta, vence sempre o mais forte, que se eleva até o céu, enquanto o fraco rasteja aos seus pés. E o que é a mulher? A mulher é um cão que anseia por elevar-se até o dono, que sonha ocupar a mesma posição que ele, mas não pode alcançar esse nível. O que é a libertação da mulher? É uma miragem, simplesmente uma alucinação.

11 DE DEZEMBRO DE 1934

Hoje é um dia estranho. Ontem, tarde da noite, eu já estava na cama quando Genya e Lyalya voltaram. O que me impeliu a me levantar? Esperava que elas me contassem em alguma coisa ou pelo menos mencionassem o nome dele [Evgueniy, colega de Nina] mas não fizeram. Não sei como, a conversa se encaminhou para o assunto mais premente: o poder soviético, os bolcheviques, a vida atual. Temos ideias diametralmente opostas, como uma pessoa que enxerga tentando explicar as cores a um cego. Não podemos nos compreender...

Como é possível refutar a argumentação delas, preconcebida, irrefletida, do tipo: "quem não está com os bolcheviques está contra o poder soviético"; ou "tudo isso é provisório"; ou ainda: "as coisas vão melhorar"? Terão sido um fenômeno provisório aqueles cinco milhões de mortos[1] na Ucrânia? Terão sido um acidente de percurso as sessenta e nove pessoas que

[1] de fome, em consequência da coletivização.

foram fuziladas? [2] Sessenta e nove! Qual governo, com base em qual poder, poderia emitir semelhante sentença com tanta e tão fria crueldade? Qual nação poderia, com tanta mansidão servil e obediência, consentir estar de acordo com todos os horrores que vem ocorrendo?

Discutimos durante uma hora, mas cada uma, naturalmente, manteve sua própria opinião. Quanto amaldiçoei me estupidez e a incapacidade de me expressar! Como pude, dispondo de armas tão poderosas quanto a verdade, os fatos que temos sob nossos olhos, não conseguir provar as minhas irmãs a mentira do sistema bolchevique? É verdade, só mesmo ser inepta! [...]

MEUS PENSAMENTOS



Acesse o QR code para ler o "Diário de Nina" completo!

[2] Refere-se as execuções sumárias após o assassinato de kirov.

## Leitura do Conto



### MOMENTO DE LEITURA

O conto de Chalamov selecionado para esta temática se chama "De noite" e acompanha Gliébov, um zek (detento) do sistema Gulag que estava esgotado fisicamente e psicologicamente diante do extremo do trabalho e do sofrimento que era viver nos campos de concentração. Leve em consideração a aula sobre sujeito e os estágios de sua "morte", segundo a Filósofa Hannah Arendt. Desejo uma excelente leitura e lembre-se de deixar registrado seus pensamentos ao final dessa sessão.

### DE NOITE

O jantar terminou. Gliébov lambeu a tigela demoradamente; juntou com cuidado as migalhas de pão da mesa na palma da mão esquerda, ergueu a mão até a boca e lambeu-a com zelo. Sem engolir, sentiu na boca como a saliva densa e ávida envolvia a bolinha de migalhas de pão. Gliébov não poderia dizer se isso era saboroso. Sabor era outra coisa, pobre demais em comparação com aquela sensação apaixonada e desprendida dada pela comida. Gliébov não tinha pressa de engolir: o próprio pão derreteria na boca, e derreteria rapidamente.

Os olhos brilhantes e encovados de Bagrietsov olhavam fixamente para dentro da boca de Gliébov; não havia em ninguém força de vontade poderosa o bastante para fazer desviar os olhos da comida que desaparecia na boca de outro ser humano. Gliébov engoliu a saliva, e, no mesmo instante, Bagrietsov voltou os olhos para o horizonte, para a lua grande e alaranjada, deslizando no céu.

-- Está na hora - disse Bagrietsov.

Calados, seguiram a trilha do penhasco e subiram até uma pequena reentrância, ao redor da sopka (nome dado aos montes arredondados) o sol desaparecera há pouco,

mas as pedras, que durante o dia queimavam as solas através das galochas de borracha calçadas nos pés nus, já estavam frias. Gliébov abotoou a telogreika [jaqueta]. A marcha não o aquecia.

-- Longe, ainda? - perguntou num murmúrio

-- Sim - respondeu Bagrietsov baixinho.

Sentaram-se para descansar. Não havia o que dizer, não havia o que pensar, tudo era claro e simples. No patamar, no final da reentrância, montes de pedras entulhadas, cobertas de musgo arrancado e ressequido.

- Eu podia fazer isso sozinho - sorriu Bagrietsov,- só que em dupla é mais animado. E, além disso, um velho amigo....

Tinham sido trazidos no mesmo vapor, um ano antes. Bagrietsov parou.

-- Temos que deitar, senão vão ver.

Deitaram e começaram a jogar as pedras para o lado. Não havia ali pedras tão grandes que os dois juntos não conseguissem erguer ou deslocar, pois aqueles que as tinham jogado pela manhã não eram mais fortes do que Gliébov.

Bagrietsov praguejou baixinho. Arranhara o dedo, pingava sangue. Polvilhou a ferida com areia, rasgou uma nesga de algodão da telogreika e amarrou ali; o sangue não estancava.

-- Baixa coagulação - disse Gliébov, indiferente.

-- Você é médico, por acaso?- perguntou Bagrietsov, chupando o sangue.

Gliébov ficou calado. O tempo em que fora médico parecia muito distante. Aquele tempo existira realmente? Com frequência, o mundo além das montanhas, além dos mares, parecia-lhe uma espécie de sonho, de invenção. Real era o minuto, a hora, o dia, desde a alvorada até o toque de recolher; além desse ponto ele não planejava e não encontrava forças dentro de si para planejar. Assim como todos.

Ele não conhecia o passado das pessoas que o cercavam, não se interessava por isso. Aliás, se amanhã Bagrietsov anunciasse ser doutor em filosofia ou marechal da aviação, Gliébov acreditaria nele sem pensar. E ele, será que fora médico algum dia? Havia perdido não apenas o automatismo da reflexão, mas também o automatismo da observação. Gliébov viu que Bagrietsov chupava o sangue do dedo sujo, mas não disse nada. Isso apenas roçou sua consciência, mas ele não conseguiu encontrar, e nem buscou, força de vontade para responder. A consciência que ainda lhe restava, e que talvez já não fosse humana, tinha limites estreitos demais e agora estava orientada para uma única coisa: tirar as pedras o mais rápido possível.

-- Fundo, será? - perguntou Gliébov, quando deitaram para descansar.

-- Como é que pode ser fundo? - perguntou Bagrietsov.

E Gliébov percebeu que tinha falado besteira, o buraco realmente não podia ser fundo.

-- Aqui - disse Bagrietsov.

Ele atingira um dedo humano. O dedão do pé espiava por entre as pedras, bem visível à luz da lua. Não se parecia com os dedos de Gliébov ou de Bagrietsov, mas não porque estava sem vida e congelado, nisso havia pouca diferença. A unha do dedão morto estava cortada, o dedo era mais grosso e mais macio do que o de Gliébov. Afastaram às pressas as pedras com as quais o corpo fora coberto.

-- Bem jovem - disse Bagrietsóv.

Juntos, puxaram o cadáver pelas pernas com dificuldade.

-- É forte - disse Gliébov, suspirando.

-- Se não fosse tão forte - disse Bagrietsov -, teria sido enterrado como enterram todos nós, e não precisaríamos vir aqui hoje.

Endireitaram os braços do morto e puxaram a sua camiseta

-- Ceroulas bem novas - disse Bagrietsov, satisfeito.

Arrancaram também as ceroulas. Gliébov escondeu o bolo de roupa sob a telogreika.

-- É melhor vestir - disse Bagrietsov.

-- Não, não quero - murmurou Gliébov.

Ajeitaram o morto de novo no túmulo e jogaram pedras em cima.

A luz azul da lua nascente deitava-se sobre as pedras, sobre o minguado bosque de taiga, mostrando cada reentrância, cada árvore numa forma particular, não diurna. Tudo parecia verdadeiro à sua maneira, mas não como durante o dia. Parecia outra imagem do mundo, noturna. A roupa de baixo do morto aqueceu-se no peito de Gliébov e já não parecia alheia.

-- Fumar seria bom... - disse Gliébov, sonhador.

-- Amanhã você fuma.

Bagrietsov sorriu. Amanhã venderiam a roupa de baixo, trocariam por pão e, quem sabe, talvez até conseguissem um pouco de tabaco...

(1954)

CHALÁMOV, Varlam. Contos de Kolimá, volume 1. São Paulo: Editora 43, 2015.

MEUS PENSAMENTOS



## Espaço de reflexão

Data:

-----

Diante das reflexões feita em aula, percebemos que na democracia, o sujeito tem voz, escolhas e liberdade pra ser quem é. Ele tem direitos, pode participar das decisões e expressar suas opiniões. Em vez de ser controlado, o sujeito é parte ativa na construção da sociedade. Ou seja, a democracia valoriza o indivíduo, sua liberdade de agir e pensar, enquanto nas ditaduras o objetivo é justamente o contrário – eliminar essa autonomia. Nina e Chalámov, embora vivessem sob um regime totalitário, descreveram seus contextos em momentos bem diferentes. A gente acompanha a Nina antes dela ser enviada para os campos de trabalho forçado em Kolimá, e, pelos seus escritos, dá pra perceber sua perplexidade diante do que Hannah Arendt chama de morte do sujeito jurídico e moral. Já Chalámov, por outro lado, escreveu seus contos depois de cumprir uma longa pena, onde ele analisou sua própria experiência, a perda da individualidade e a triste transformação da natureza humana diante do extremo, o que Arendt chama de fim do sujeito. Depois de refletirmos juntos, registre aqui suas observações principais sobre o tema

---

---

---

---

---

---

---



*Data:*

*Espaço de reflexão*

-----

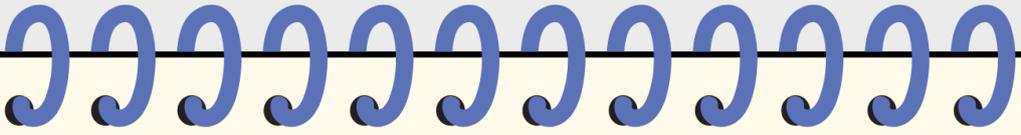
A series of horizontal lines for writing, consisting of 18 lines, with a vertical line on the left side to create a margin.



*Data:* \_\_\_\_\_

# *Espaço de reflexão*

A series of horizontal lines for writing, starting from the top of the page and extending down to the bottom. A vertical line is drawn on the left side of the page, intersecting all the horizontal lines, creating a margin for writing.



### PERGUNTAS MOTIVADORAS DA 2ª RODA DE LEITURA E REFLEXÃO

- 1- A partir do conceito problematizado sobre o que é sujeito, de que forma Nina entende o papel desse sujeito na sociedade stalinista?
- 2- É possível afirmar que Nina se entende como sujeito na realidade que vive?
- 3- Nina expressa suas emoções e pensamentos em meio ao ambiente opressivo da União Soviética stalinista. De que maneira o diário se torna um espaço de liberdade pessoal para ela, mesmo em um contexto de repressão política e social?
- 4- O que angustia Nina em relação aos pensamentos e atitudes das irmãs?
- 5- No conto "De Noite" de Varlam Chalámov, de que forma podemos perceber o que Hannah Arendt chama de a morte da individualidade?
- 6- Que percepções Chalámov e os sujeitos de sua obra possuem sobre o campo e o trabalho que executam?
- 7- Para o escritor, em que momento o prisioneiro se dá conta de que nada mais é importante, inclusive sua própria existência?
- 8- As relações de poder e comportamentos encontrados na sociedade soviética também estão representados nas relações entre os prisioneiros e a forma de trabalho no campo?
- 9- Que pontos há em comum nos relatos de Nina e Chalámov sobre as forças de controle do Estado?
- 10- É possível, no atual cenário da sociedade brasileira, que se manifestem alguns dos estágios da morte do sujeito abordados por Hannah Arendt?
- 11- De que forma podemos ficar em alerta, enquanto sujeitos de direitos nas sociedades democráticas, sobre os perigos de um caminho autoritário?



*Data:* \_\_\_\_\_

# *Espaço de reflexão*

A series of horizontal lines for writing, starting from the top of the page and extending down to the bottom. A vertical line is drawn on the left side of the page, intersecting all the horizontal lines to create a margin for writing.



*Data:* \_\_\_\_\_

# *Espaço de reflexão*

A series of horizontal lines for writing, starting from the top of the page and extending down to the bottom. A vertical line is drawn on the left side of the page, intersecting all the horizontal lines, creating a margin for writing.



*Data:*

*Espaço de reflexão*

-----

A series of horizontal lines for writing, consisting of 18 lines. A vertical line is drawn on the left side of the page, intersecting all the horizontal lines to create a margin for writing.



## Partindo do presente...

Grupos neonazistas crescem 270% no Brasil em 3 anos; estudiosos temem que presença online transborde para ataques violentos

Pesquisadora afirma que há 530 núcleos extremistas no país, reunindo até 10 mil pessoas. Falta de leis contra discursos de ódio causa obstáculos a aplicação de punições, para autoridades.

Por Fantástico  
16/01/2022 22h32



Escaneie o QR Code para ler a reportagem completa!

Escaneie o QR Code para ler a reportagem completa!



Conselho de direitos humanos aciona ONU após aumento de movimentos neonazistas no Brasil

Segundo o CNDH, há um "alarmante cenário de crescimento" desses grupos, "com aumento do discurso de ódio especialmente direcionado às mulheres, à população negra e à população LGBTQIAP+".

Por O GLOBO — Rio de Janeiro  
09/04/2024 06h38

...contextualizando com o passado



Na página anterior, foram apresentadas reportagens sobre o crescimento significativo do número de neonazistas no Brasil, algo que tem preocupado diversos órgãos ligados aos Direitos Humanos devido ao perigo da disseminação dessas ideias e à incitação ao ódio que elas trazem. Os jovens têm sido o principal alvo desses discursos, que promovem violência, racismo, xenofobia, misoginia e discriminação contra a comunidade LGBTQIAP+, especialmente nas redes sociais. Esse perigo atual nos remete ao que foi visto há cem anos atrás, quando no período entreguerras, nasceram ideologias que pregavam práticas autoritárias / totalitárias, sustentadas nesses discursos de ódio.

O mundo que Nina descreve em seu diário e Chalámov nos revela por meio dos contos, é reflexo de uma sociedade em colapso democrático, algo que não afetou só a União Soviética, mas vários outros países, especialmente aqueles que sofreram com as consequências da Primeira Guerra Mundial. O período entreguerras transformou a história de Nina em uma entre tantas outras, marcadas pela perda de direitos individuais, pela imposição ideológica e pelo uso extremo da violência. Muitos países, especialmente na Europa, viram nas ditaduras uma forma de resolver seus problemas políticos, sociais e econômicos. Conheceremos nesta seção mais sobre eles.

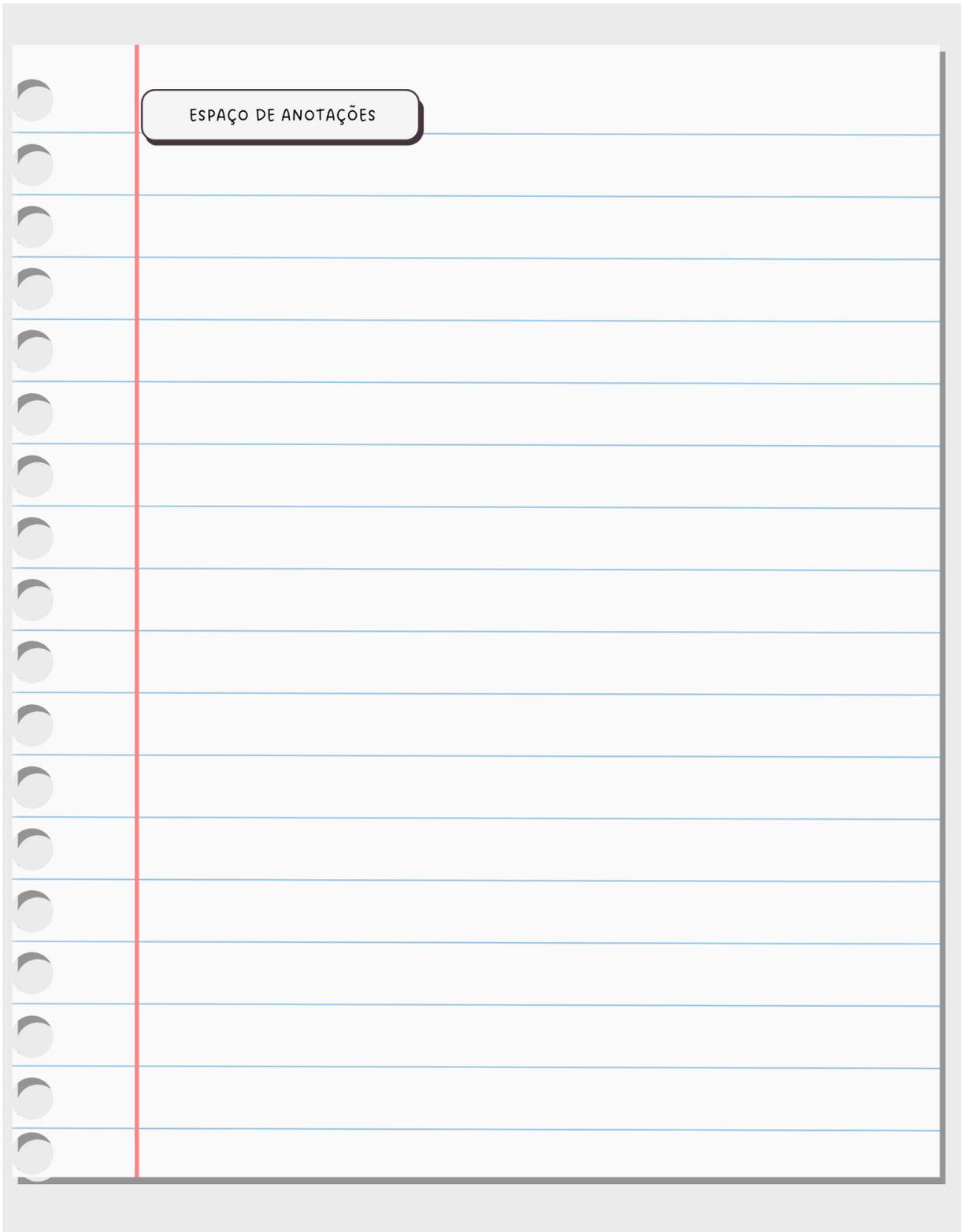
RELACIONANDO

Para além da União Soviética Stalinista que estamos acompanhando por meio da memórias de Nina e Chalâmov, identifique no mapa os países que no período entreguerras passaram por ditaduras. Após, realize uma pesquisa e comente sobre eles.



Retirado de > <https://pt.slideshare.net/slideshow/48-totalitarismos-e-holocausto-2/47167444#2>. Acesso em 01/10/2024.





ESPAÇO DE ANOTAÇÕES



Vamos agora explorar as principais características dos regimes autoritários e totalitários. Esses sistemas de governo são marcados por um controle rígido do poder, a supressão das liberdades individuais e a imposição de uma ideologia única que molda toda a sociedade. Prepare-se para entender melhor quais são essas características.



#### Limitação das liberdades civis

Direitos como a liberdade de expressão, de imprensa e de manifestação são severamente restringidos.

#### Ausência de pluralismo político e emprego do Unipartidarismo

Não há espaço para uma oposição política real, com partidos e organizações de oposição sendo muitas vezes reprimidos. Existência apenas de um Partido.

#### Ideologia única

Há uma ideologia dominante que é imposta a toda a sociedade, sem tolerância a divergências ou questionamentos.

#### Culto ao líder

O líder é visto como infalível e a população é incentivada a adorá-lo.

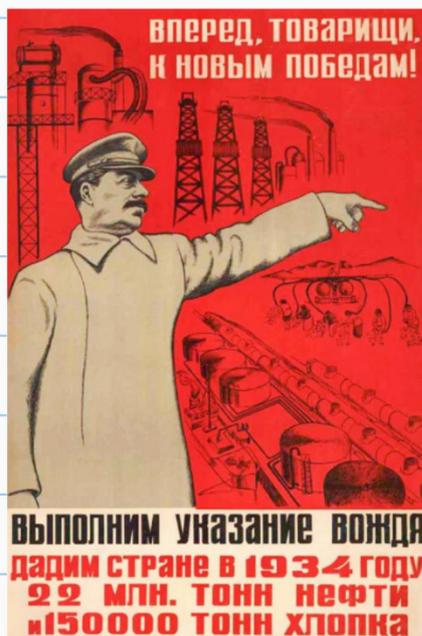
#### Propaganda massiva e a mobilização das massas

a mobilização das massas é uma estratégia central para garantir o controle e apoio ao governo. Através de intensa propaganda, controle da informação e participação obrigatória em eventos públicos, a população é convencida a apoiar o regime.

#### Repressão extrema (terror) por meio da ação da polícia secreta

O uso de violência extrema, prisões, execuções e perseguições contra qualquer forma de dissidência e de grupos que são alvos ideológicos é uma prática comum. O regime utiliza a polícia secreta para criar sistemas de controle da população, muitas vezes incentivando a delação entre os próprios cidadãos.

O PODER DA PROPAGANDA NA DIFUSÃO  
DA IDEOLOGIA E DO TERROR



"Avante, camaradas, rumo a novas vitórias!", 1930.

O pôster exalta o progresso econômico advindo dos Planos Quinquenais. No primeiro plano se encontra Stalin em destaque apontando para frente. Ao fundo vemos indústrias em plena atividade e camponeses na moenda representando a coletivização do campo.

Disponível em: <https://br.rbth.com/historia/85905-como-stalin-entrava-em-todos-lares-sovieticos-fotos>. Acesso em: 23/09/2024.



"Stálin é nosso timoneiro", 1933.

O poster acima representa Stalin em primeiro plano como o grande timoneiro expressando a força de sua liderança.

Disponível em: <https://br.rbth.com/historia/85905-como-stalin-entrava-em-todos-lares-sovieticos-fotos>. Acesso em: 23/09/2024.



"Fora aos camponeses privados!", 1930

A propaganda expressa a campanha de "deskulakização" imposta por Stalin como parte do processo de coletização do campo. Os kulaks (camponeses abastados) eram considerados os grandes inimigos do regime stalinista.

Disponível em: <https://br.rbth.com/historia/85905-como-stalin-entrava-em-todos-lares-sovieticos-fotos>. Acesso em: 23/09/2024.

O PODER DA PROPAGANDA NA DIFUSÃO  
DA IDEOLOGIA E DO TERROR



"Cartaz de propaganda do governo nazista produzido em 1934". Na cena, Hitler com crianças alemãs. A pretensão era exaltar o carisma do líder e o cuidado com o seu povo.

Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/gallery/nazi-propaganda-photographs>. Acesso em: 23/09/2024.



"Ilustração de um livro nazista destinado a crianças".

Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/gallery/nazi-propaganda-photographs>. Acesso em: 23/09/2024.



Neste cartaz, é exibido um judeu estereotipado, com traços maléficos, conspirando por trás dos bastidores para controlar as forças Aliadas, representadas pelas bandeiras inglesa, americana e soviética. A legenda diz: "[Quem está] Por trás das forças inimigas: O Judeu". Cartaz provavelmente divulgado no ano de 1942.

Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/gallery/nazi-propaganda-photographs>. Acesso em: 23/09/2024.

## DIALOGANDO E REFLETINDO

Tanto na Alemanha nazista quanto na União Soviética stalinista, a propaganda foi uma arma poderosa usada para doutrinar as massas, controlar a narrativa e garantir a lealdade ao regime. Como vimos nas páginas anteriores, esses governos utilizaram a propaganda para criar um culto à personalidade do líder. Ao mesmo tempo, a propaganda era usada para difundir o medo e o terror, identificando "inimigos" – internos e externos – que supostamente ameaçavam a segurança e os valores da nação.

Na Alemanha nazista, a propaganda difundia a ideologia racial, promovendo a superioridade da "raça ariana" e demonizando judeus, ciganos, comunistas e outros grupos. Isso ajudou a justificar a repressão e, eventualmente, o Holocausto. Já na União Soviética, a propaganda stalinista defendia a ideia do "Estado socialista" voltado ao trabalho e apresentava Stalin como o guardião da revolução e do progresso. Ao mesmo tempo, os opositores políticos eram retratados como traidores e inimigos do povo, o que justificava a repressão brutal, as prisões em massa e os expurgos.

### AGORA É COM VOCÊ!

De que maneira a propaganda, ao consolidar uma ideologia dominante e criar inimigos "internos" e "externos", foi capaz de instaurar o terror nas sociedades nazista e stalinista? E até que ponto essa doutrinação das massas contribuiu para a aceitação, ou até mesmo participação, da população na repressão e nos crimes cometidos por esses regimes?



*Data:*

*Espaço de reflexão*

-----

A series of horizontal lines for writing, consisting of 18 lines in total, with a vertical line on the left side to create a margin.

## DIALOGANDO CONTEXTOS

Você já ouviu falar na Anne Frank e seu diário?

Anne Frank foi uma jovem judia alemã que se tornou mundialmente conhecida após a publicação de seu diário, que documenta os dois anos em que ela e sua família viveram em um esconderijo, fugindo dos nazistas durante a ocupação da Holanda na Segunda Guerra Mundial. Seu diário, intitulado *O Diário de Anne Frank*, é um dos relatos mais tocantes e representativos da perseguição enfrentada pelos judeus durante o Holocausto.



Em 4 de agosto de 1944, o esconderijo foi descoberto pela polícia nazista, após uma denúncia. Todos os oito ocupantes do Anexo Secreto foram presos e deportados para campos de concentração. Anne e sua irmã Margot foram enviadas para o campo de concentração de Auschwitz e, mais tarde, para Bergen-Belsen, onde ambas morreram de tifo em março de 1945, poucas semanas antes de o campo ser libertado pelas forças aliadas.

O pai de Anne, Otto Frank, foi o único sobrevivente da família. Após a guerra, ele retornou a Amsterdã, onde encontrou o diário de sua filha, que havia sido preservado por Miep Gies, uma das pessoas que ajudaram os Frank durante o tempo no esconderijo. Em 1947, Otto Frank decidiu publicar o diário de Anne, cumprindo o sonho da filha de ser escritora. Anne sonhava em ser escritora e jornalista, e seu talento é evidente em suas descrições vívidas e reflexões profundas. Ela expressa um otimismo e uma esperança tocantes, mesmo em meio ao horror do Holocausto.

Te convido a ler um trecho do "Diário de Anne Frank", no qual Anne reflete sobre os horrores da perseguição nazista e as injustiças cometidas contra diferentes grupos durante o regime. Nesse ponto do diário, Anne, mesmo vivendo isolada no esconderijo, demonstra uma consciência notável sobre o sofrimento das pessoas fora do Anexo. Ela menciona os judeus como principais alvos da ideologia nazista.



Anne Frank fotografada em dezembro de 1941.

Foto: Domínio público

Sábado, 20 de junho de 1942

[...] Agora voltei ao ponto que me levou a escrever um diário: não tenho amigos. Vou ser mais clara, já que ninguém acreditará que uma garota de 13 anos seja completamente sozinha no mundo. E não sou. Tenho um monte de admiradores que não conseguem tirar os olhos de cima de mim, e que algumas vezes, precisam usar um espelho de bolso, quebrado, para conseguir me ver na sala de aula. Tenho uma família, tias amorosas e uma casa boa. Não; aparentemente parece que tenho tudo, exceto um único amigo de verdade.

Quando estou com amigas só penso em me divertir. Não consigo me obrigar a falar nada que não seja bobagens do cotidiano. Parece que não conseguimos nos aproximar mais, e esse é o problema. Talvez seja minha culpa não confiarmos umas nas outras. De qualquer modo, é assim que as coisas são, e não devem mudar, o que é uma pena. Foi por isso que comecei o diário. Para destacar em minha imaginação a imagem da amiga há muito tempo esperada, não quero anotar neste diário fatos banais do jeito que a maioria faz; quero que o diário seja minha amiga, e vou chamar esta amiga de Kitty. Como ninguém entenderia uma palavra de minhas histórias contadas a Kitty se eu começasse a escrever sem mais nem menos, é melhor fazer um breve resumo de minha vida, por mais que seja contra a minha vontade. Meu pai, o pai mais adorável que conheço, só se casou com minha mãe quando tinha 36 anos, e ela, 25.

Minha irmã Margot nasceu em Frankfurt, na Alemanha, em 1926. Eu nasci em 12 de junho de 1929. Morei em Frankfurt até completar 4 anos. Como éramos judeus, meu pai emigrou

para a Holanda em 1933, quando se tornou diretor-administrativo da Dutch Opekta Company, que fabrica produtos para fazer geleia. Minha mãe, Edith Hollander Frank, juntou-se a ele na Holanda em setembro, enquanto Margot e eu fomos mandados a Aachen, para ficarmos com nossa avó. Margot foi para a Holanda em dezembro, e eu, em fevereiro, quando me puseram sobre a mesa como presente de aniversário para Margot. [...] Levávamos uma vida cheia de ansiedade, pois nossos parentes na Alemanha estavam sofrendo com as leis de Hitler contra os judeus. Depois dos progroms de 1938, meus dois tios (irmãos de minha mãe) fugiram da Alemanha, refugiando-se na América do Norte. Minha avó idosa veio morar conosco.

[...] Depois de maio de 1940, os bons momentos foram poucos e muito espaçados: primeiro veio a guerra, depois, a capitulação, em seguida, a chegada dos alemães, e foi então que começaram os sofrimentos dos judeus. Nossa liberdade foi gravemente restringida com uma série de decretos antissemitas: os judeus deveriam usar uma estrela amarela; os judeus eram proibidos de andar nos bondes; os judeus eram proibidos de andar de carros; os judeus deveriam fazer as suas compras entre três e cinco horas da tarde; os judeus só deveriam frequentar barbearias e salões de beleza de proprietários judeus; os judeus eram proibidos de sair às ruas entre oito da noite e seis da manhã; os judeus eram proibidos de frequentar teatros, cinemas ou ter qualquer outra forma de diversão; os judeus eram proibidos de ir a piscinas, quadras de tênis, campos de hóquei ou a qualquer outro campo esportivo; os judeus eram proibidos de ficar em seus jardins ou nos de amigos depois das oito da noite; os judeus eram proibidos de visitar casas de cristãos; os judeus deveriam frequentar escolas judias etc. Você não podia fazer isso nem aquilo, mas a vida continuava. Jacque sempre me dizia: "Eu não ousa fazer mais nada, porque tenho medo de ser algo proibido."

Sábado, 15 de julho de 1944

[...] hoje só tenho notícias tristes e deprimentes para lhe contar. Nossos amigos judeus estão sendo levados embora às dúzias. Essa gente está sendo tratada pela Gestapo sem um mínimo de decência. São amontoados em vagões de gado e enviados para Westerbork, o grande campo de concentração para judeus, em Dentre. Westerbork parece ser terrível: um único lavatório para centenas de pessoas e muito poucas privadas. Não há acomodações separadas para homens e mulheres e todos têm de dor

mir juntos. [...] Fugir é impossível; os internados ficam marcados pela sua cabeça raspada ou pela sua aparência judia. Se é tão ruim na Holanda, imagine o que será nas regiões bárbaras e distantes para onde são enviados. Sabemos que a maioria é assassinada. A rádio inglesa fala de morte na câmara de gás. [...] Boa gente, os alemães! E pensar que eu já fui alemã! Não, Hitler tirou a nossa nacionalidade há muito tempo. Na verdade, alemães e judeus são os maiores inimigos do mundo.

FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*. Rio de Janeiro: Record. p. 43-4, 187.

Acesse o QR Code para  
conhecer a obra completa!



MEUS PENSAMENTOS

---



---



---



---



---



---



---



---

Para saber mais... ×

- Acesse o memorial dedicado à vida de Anne Frank:

<https://www.annefrank.org/en/anne-frank/>

- Conheça mais sobre a história de Anne e seu diário por meio do filme:

O diário de Anne Frank. Direção: Hans Steinbichler. Produção: Universal Pictures. Prime Vídeo. 2016. 2h 4min.

---



---



---



---



---



---



## MOMENTO DE LEITURA

No diário de Nina há um relato importante sobre o assassinato de Serguei Kirov, ocorrido em 1934. Kirov, uma figura influente do Partido Comunista, foi morto em circunstâncias misteriosas, o que deu início a uma intensa repressão e perseguição política na União Soviética. Ela descreveu em seu diário como esse evento marcou o início de uma onda de terror político, conhecido como os grandes expurgos.

Boa leitura!

### Leitura do diário

LUGOVSKAIA, Nina. *O diário de Nina: o terror Stalinista nos cadernos de uma menina soviética*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

30 DE DEZEMBRO DE 1934

Passaram-se muitos dias desde que Nikolaiev, membro de um grupo terrorista clandestino, assassinou Kirov no Smolny. Muitos artigos de jornal deram grande destaque a esse fato e muitos demagogos, papagaio oradores profissionais e muitos porta-vozes dos soviets, gente covarde e patética, berraram sobre as cabeças dos trabalhadores, agitando os punhos: "Cortemos o pescoço da víbora!". "Fuzilemos o traidor, cujo golpe vil arrancou das nossas fileiras", etc. Muitos dos chamados cidadãos soviéticos, já tendo perdido todo o senso de consciência e de dignidade, comportaram-se como bestas e ergueram a mão a favor do fuzilamento. É difícil crer que, no século XX, exista um canto da Europa onde os bárbaros medievais conseguiram se estabelecer; onde as ideias primitivas convivem de modo singular com a ciência, a arte e a cultura. Antes mesmo do início da investigação, antes de saber-se de que organização se tratava, mais de cem ex- Guardas Brancos[1] foram mortos apenas porque, enquanto tais, para sua desgraça encontravam-se em território soviético.

[1] Guarda Branca ou Exército Branco era o nome não oficial com o qual se indicava, durante a guerra civil (1918-1921),

Hoje fuzilaram outros catorze "conspiradores". Todos eles e aqueles cem por uma única vida bolchevique. Isso, involuntariamente, lembra o reinado de Alexandre II no séc. XIX e os empreendimentos da Narodnaia Volia. Que furor e que agitação se desencadearam no povo quando houve a execução dos seis assassinos! Por que, agora, ninguém fica indignado? Por que agora tudo isso é considerado perfeitamente natural e normal?

Por que ninguém nunca diz hoje, simples e abertamente, que eles são uns canalhas? E que direito tem esses bolcheviques de tratar o país e sua gente de modo tão cruel e arbitrário, de tão impunemente proclamar leis ultrajantes em nome do povo, de mentir e esconder-se atrás de palavras altissonantes que hoje perderam seu significado: "socialismo" e "comunismo"?

Classificar de vil aquele que seguiu consciente e corajosamente para a morte, que não temia ser fuzilado pelas ideias nas quais acreditava e era melhor do que todos os chamados chefes da classe trabalhadora! O que pensam disso no estrangeiro? Também lá dirão: "assim é que deve ser"? Oh, não! Meu Deus, quando tudo isso mudará? Quando poderemos dizer verdadeiramente que todo o poder pertence ao povo, que temos igualdade total e liberdade? Isso que temos agora não é socialismo, é inquisição!

### Leitura do conto

#### MOMENTO DE LEITURA

"Mulá Tártaro e o Ar Puro", de Varlam Chalámov, é um conto que se passa no contexto desolador dos campos de trabalho forçado de Kolimá, onde o autor viveu por muitos anos. A história narra o encontro entre o narrador e um mulá tártaro, um líder religioso muçulmano, que, mesmo em meio à extrema opressão e às condições brutais do campo, encontra consolo e força na sua fé. Atente-se aos detalhes preciosos que Chalámov nos revela sobre o Gulag. Tenha uma ótima leitura!

o alinhamento oposto ao revolucionário, a Guarda Vermelha ou Exército Vermelho. Após a vitória deste último e o estabelecimento da unidade nacional (1921), o fato de haver integrado o Exército Branco já não constituía um crime; todavia, como vemos, os ex -Guardas Brancos foram os primeiros a ser preso se aniquilados, já no início dos grandes expurgos nos anos de 1930.

## O MULÁ TÁRTARO E O AR LIVRE

O calor na cela de detenção era tanto que não se via nenhuma mosca. As janelas enormes, com grades de ferro, estavam escancaradas, mas isso não trazia alívio; o asfalto incandescente do pátio exalava ondas de ar quente, na cela era até mais fresco do que lá fora. Toda a roupa fora arrancada e uma centena de corpos nus afogeados pelo calor úmido e pesado, revirava-se no chão escorrendo suor; nas tarimbas fazia calor demais. Para a contagem do toque de recolher, os detentos ficavam só de ceroulas; plantavam-se uma hora nos banheiros, ajeitando-se, molhando-se com a água fria da pia. Mas o Alívio durava pouco. O subtarimba - aqueles que dormiam no chão - tinham se transformado, de repente em proprietários dos melhores lugares. Era preciso se preparar para os acampamentos distantes e, num gracejo sombrio, típico da prisão, diziam que depois da tortura da sauna viria a tortura do congelamento.

Um mulá [1] tártaro detido para inquérito no famoso processo da "Grande Tartária"[1] do qual tivemos notícia muito antes de qualquer menção nos jornais, um homem forte, de temperamento sanguíneo, sessenta anos de idade, peito robusto coberto de pelos grisalhos, e com olhos redondos, escuros e vivos, o tempo todo limpava o crânio reluzente com um trapinho molhado enquanto dizia:

-- Apenas isto: que não fuzilem. Se derem dez anos, besteira. Esse prazo apavora só quem espera viver até os quarenta. Eu quero chegar aos oitenta.

O mulá voltava da hora de passeio e subia correndo ao quinto andar sem perder o fôlego. -- Se derem mais de dez -- continuou ele, indiferente, -- então viverei ainda uns vinte anos na prisão. Se for no campo de trabalhos forçados -- o mulá calou-se por um instante, -- ao ar livre, então dez.

Hoje me lembrei daquele mulá ágil e inteligente enquanto lia "Recordações da Casa dos Mortos"[3]. O mulá sabia bem o que era o "ar livre". Morozov e Figner[4] passaram vinte anos na fortaleza de Chlisselburg, regime de segurança máxima, e saíram inteiramente aptos ao trabalho. Figner encontrou forças para participar ativamente da revolução, depois escreveu 10 volumes de memórias sobre os horrores suportados, enquanto Morozov escreveu uma série de trabalhos científicos famosos e casou-se por amor com uma colegial.

[1] Mulá é geralmente usado para se referir a um homem muçulmano, educado na teologia islâmica e na lei sagrada.

[2] Processo de repressão contra ativistas religiosos tártaros, inclusive integrantes da Organização Central dos Muçulmanos em Moscou instaurado em 1936.

[3] Romance de Fiodor Dotoiévski, escrito após a sua experiência de quatro anos de prisão e trabalhos forçados, e publicado no início da década de 1860.

[4] Vera Figner (1852-1942) e Nikolai Morózov (1854-1946), ativistas revolucionários, integrantes do grupo Naródnia Vólia (Vontade do Povo).

No campo de prisioneiros para que um jovem saudável, que tivesse começado sua carreira na lavra de ouro, trabalhando ao ar livre no inverno, seja transformado em dokhodiaga, são necessários, pelo menos, vinte a trinta dias de dezesseis horas de trabalho diário, sem folga, passando fome regularmente, com roupas rasgadas e pernoite em barracas de lona esburacada, sob temperaturas de menos 60 graus e surras de capatazes do chefe da bandidagem, da escolta. Esse prazo confirmou-se várias vezes. As brigadas que abrem a temporada de extração de ouro e levam o nome de seus chefes chegam ao final sem nenhum dos homens que trabalharam no início, a não ser o próprio chefe, ou faxina, e mais algum amigo pessoal do chefe. O restante do conjunto da brigada muda várias vezes durante o verão.

A Galeria de mina despeja sem cessar o refogo da produção em hospitais, nos assim chamados grupos de recuperação, em vilas de inválidos e em valas comuns. A estação do ouro começa em 15 de maio e termina em 15 de setembro -- dura 4 meses. Sobre o trabalho no inverno nem é preciso falar. Quando chega o verão, as principais brigadas das galerias são formadas por novatos que ainda não invernaram aqui.

Recebida a sentença, os detentos aspiram ir da prisão para o campo de prisioneiros. Lá haveria trabalho, o ar saudável do campo, a antecipação da soltura, correspondências, encomendas de parentes, serviços remunerados. O homem sempre acredita no melhor. Junto à fresta das portas do vagão de carga em que nos transportavam ao extremo leste, dia e noite a cotovelada vão-se passageiros do comboio, inspirando com enlevo o suave e fresco ar vespertino, impregnado do cheiro das flores do campo e lançado pelo correr do trem. Não se parecia com o ar pestilento da célula da prisão, que cheirava fenol e suor humano cujo ranço odioso durava muitos meses. Nas celas, cujo largavam as lembranças da honra xingada e pisoteada, lembranças que se queria esquecer.

Por ingenuidade de as pessoas vinham a casa de detenção como o mais terrível dos sofrimentos viu que mudar a tão radicalmente suas vidas. A detenção provocava nelas o mais forte abalo moral. Agora, arrancadas da prisão, queriam subconscientemente acreditar na Liberdade, ainda que relativa, mas ainda assim Liberdade, uma vida sem as malditas grades, sem os humilhantes e ofensivos interrogatórios. Ali começaria uma vida nova sem aquela tensão da vontade sempre exigida nos interrogatórios da fase de inquérito. Sentiam um profundo alívio em saber que tudo estava decidido de modo irrevogável, a sentença fora proferida, não precisavam mais pensar nas respostas que dariam ao investigador, não precisavam temer mais pelos parentes, não precisavam fazer mais planos,

não precisavam lutar por um pedaço de pão -- já estavam a mercê da vontade alheia, não podiam mudar mais nada, daquela estrada de ferro reluzente já não podiam voltar; seguiam lentamente, mas sem parar, direto para o Norte.

O trem corria ao encontro do inverno. Cada noite mais fria do que a anterior, as folhas verdes e viçosas dos álamos já tinham sido trocadas por um amarelo-claro. O Sol já não estava mais tão quente e brilhante, como as folhas dos plátanos, álamos, bétulas e choupos-tremedores tivessem absorvido a sua força dourada. As próprias folhas cintilavam agora como a luz solar, enquanto o Sol pálido e anêmico não aquecia nem o vagão e, durante a maior parte do dia, escondia-se atrás de nuvens tépidas cinza azuladas, ainda sem cheiro de neve. Também não estava longe de nevar.

Prisioneiros em trânsito -- faltava ainda a última parte da viagem até o Norte. A ânsia da marítima recebeu nos com uma branda nevasca. A neve ainda não assentará, o vento a varria dos barrancos amarelos e gelados para fendas com água suja e turva. A teia da nevasca era transparente. A neve caía fina e parecia uma rede de pescar feita de linhas brancas lançada sobre a cidade. Acima do mar não se podia ver nenhuma neve, ondas de cristas verde-escuras invadiam lentamente a Pedra escorregadia e esverdeada. O vapor atracara no ancoradouro, e, de cima, parecia de brinquedo; mesmo quando os levaram de balsa até o convés e todos, um após o outro, subiram a bordo para logo se dispersarem e desaparecerem nos porões de gargantas estreitas, o vapor parecia inesperadamente pequeno, um mundo de água o cercava.

Cinco dias depois, foram descarregados na margem sombria e austera da taiga e carros distribuíam-nos pelos locais onde deviam viver -- e sobreviver. O ar saudável do campo ficara para trás, além-mar. A que o cercava o ar rarefeito da taiga, impregnado de emanções dos pântanos. As sopkas<sup>[5]</sup>, estavam cobertas por uma camada pantanosa e apenas a calva das sopkas sem vegetação brilhavam o seu calcário nu, polido por tempestades e ventos. A perna fundava no musgo lamacento, e raramente os pés ficavam secos durante o dia de verão. No inverno, tudo congelava. As montanhas, o rio e o pântano, no inverno, pareciam um único ser, malvado e hostil. No verão, o ar era pesado demais para os cardíacos; no inverno, insuportável. No frio extremo, as pessoas respiravam ofegantes. Aqui ninguém corria, a não ser os mais jovens, e ainda assim não era uma corrida, e sim uma espécie de pulinho. Nuvens de pernilongo cobriam todo o rosto, sem telas não se podia

[5] Tipo de vegetação predominante na região da Sibéria.

dar um passo. No trabalho, porém, a rede sufocava, não deixava respirar. Mas não se podia tirá-la, por causa dos pernilongos.

Na época, trabalhávamos umas dezesseis horas, e as cotas eram calculadas também para dezesseis horas. Se considerarmos que levantar, tomar café da manhã, e esperar a distribuição do pessoal, mas a caminhada até o local, tomava, no mínimo, uma hora e meia; o almoço, uma hora; o jantar com a preparação para se deitar, uma hora e meia, então, para o sono, após o trabalho braçal pesado ao ar livre, sobravam ao todo quatro horas. A pessoa cochilava assim que parava de se mexer, desenvolvia a arte de dormir andando ou parada. O sono interrompido subtraía mais forças do que a fome. O não cumprimento das cotas era castigado com restrições de ração: trinta gramas de pão ao dia sem balanda[6].

A primeira ilusão acabava logo. Era a ilusão do trabalho, daquele trabalho citado no regulamento dos Campos de prisioneiros e nas inscrições gravadas em todos os portões de todas as instalações prisionais: "O trabalho é uma questão de honra, glória, bravura e heroísmo". A única coisa que o campo de trabalhos forçados podia incutir era o ódio e a repulsa ao trabalho.

Uma vez ao mês, o carteiro do campo trazia o correio acumulado na censura. As cartas do continente e para o continente levavam seis meses, isso quando chegavam. Entregavam as encomendas apenas a quem cumpria as cotas; o restante era confiscado. Nada disso acontecia arbitrariamente, de jeito nenhum. A esse respeito, emitiam-se ordens; nos campos mais importantes, exigiam a assinatura de todos, sem exceção. Não era mera fantasia bárbara de algum chefe degenerado, era a ordem da alta chefia.

Mas, inclusive quando se recebia a encomenda através de alguém -- podia-se prometer metade algum educador[7] e pelo menos receber a outra metade --, não havia para onde levar essa metade. No pavilhão, os criminosos ficavam à espreita, para arrancar à vista de todos e dividir com os seus. O jeito era comer toda a encomenda ali mesmo ou então vendê-la. Compradores havia vontade -- capatazes, chefes, médicos.

Existia também uma terceira opção, mais comum. Muitos entregavam as encomendas a algum conhecido que vivia no campo de trabalhos forçados ou na prisão e trabalhava em

[6] em ucraniano, batata cozida e amassada diluída em kvas ou salmoura de pepino. Sinônimo de comida ruim e aguada.

[7] No original, vospitátel, membro das "brigadas culturais", que durante o tempo livre dos presos lia para eles artigos de jornais e incentivava-os a empenhar-se no trabalho.

funções e serviços com lugares para trancar e esconder coisas. Ou então entregavam-na a algum dos assalariados. Neste e naquele caso, havia sempre algum risco -- ninguém acreditava na honestidade dos guardadores, mas essa era a única maneira de salvar a encomenda recebida.

Dinheiro, não davam nenhum. Nenhum copeque[8]. Pagavam apenas à melhor brigada e, mesmo assim, uma ninharia que não servia para nada. Em muitas brigadas, os chefes faziam assim: a renda era registrada em nome de uns dois ou três, o que lhes dava uma porcentagem grande resultava num prêmio em dinheiro. Dos outros 20 ou 30 integrantes da brigada recebiam uma ração reduzida. A solução era engenhosa. Se a renda fosse distribuída igualmente para todos, ninguém receberia um só copeque. Assim uns 2 ou 3 recebiam alguma coisa, numa escolha inteiramente ocasional, inclusive com frequência sem a participação do chefe na redação do relatório.

Todos sabiam que era impossível cumprir as cotas, que não havia nem haveria pagamento, mas, apesar disso, todos andavam atrás do capataz, interessavam se pelos dados da produtividade, corriam ao encontro do caixa, iam ao escritório atrás de atestados.

O que seria isso? O desejo de passar uma imagem de trabalhador exemplar, de elevar a própria reputação aos olhos do chefe ou simplesmente alguma perturbação psíquica em função do déficit alimentar? Esta última é mais provável.

A casa de detenção, limpa, quente, iluminada, que tinham abandonado há tão pouco tempo e, ao mesmo tempo, há séculos, parecia a todos, sem exceção e rigorosamente, o melhor lugar da Terra. Todas as humilhações sofridas na prisão eram esquecidas e todos se lembravam, com entusiasmo da época em que assistiam aulas de professores de verdade e ouviam histórias de especialistas, liam livros, dormiam e comiam bem, frequentávamos uma sauna maravilhosa, recebiam alimento ou roupas dos parentes, sentiam que as famílias estavam por perto, além dos portões de ferro, conversavam livremente sobre o que queriam ( no campo de prisioneiros, isso daria motivo para aumento da pena), sem medo nem de espiões, nem de carcereiros. A cadeia de detenção parecia lhes mais livre e querida do que a casa natal, e mais de um deles dizia, mergulhado em sonhos no leito do hospital, embora lhes restasse pouco tempo de vida: "eu queria ver a família, é claro, sair daqui. Mas queria ainda mais ir parar na cela da detenção, lá seria ainda melhor e mais interessante do que em casa. Então eu contaria todos os novatos o que é o 'ar livre'".

[8] Moeda russa que vale um centésimo do rublo.

Se acrescentarmos a tudo isso o escorbuto praticamente generalizado, e transformado, como na série de Bering[9], numa epidemia terrível e perigosa, responsável pelo fim de milhares de vidas; a disenteria, pois comiam tudo o que encontrava, na tentativa de encher o estômago doído de fome, catando restos da cozinha e dos Montes de lixo cobertos de moscas; a pelagra, essa doença das mãos e da planta dos pés a se descolar como uma luva e a pele do corpo inteiro a se descascar em grandes pétalas redondas, parecidas com impressões datiloscópicas; e finalmente, a famosa distrofia alimentar -- doença de famintos, que apenas após o cerco a Leningrado passou a ser chamada pelo verdadeiro nome. Antes ela levava denominações diversas: RFI -- letras misteriosas nos diagnósticos das fichas médicas, traduzidas como "esgotamento físico agudo", ou, com mais frequência, polivitaminose, estranha denominação latina indicativa da insuficiência de vitaminas no organismo humano, capaz de acalmar os médicos que encontram nela uma fórmula latina oficial para indicar algo bem simples: a fome.

Se lembrarmos os pavilhões úmidos e sem aquecimento, onde em todas as frestas congelava se uma camada grossa de gelo, como se uma enorme vela de estearina tivesse se derretido ali no canto... As roupas inadequadas e a razão de fome, as lesões por congelamento, e as lesões são sofrimento eterno mesmo quando não se recorre à amputação. Se imaginarmos, além disso, quantas vezes era inevitável a ocorrência de gripe, pneumonia, todo tipo de resfriado e tuberculose naquelas Montanhas pantanosas, nefastas para cardíacos. Se lembrarmos as epidemias de automutilação. Se voltarmos a atenção para a enorme opressão moral e desesperança -- então será fácil ver quanto o ar livre era mais perigoso para a saúde do que a prisão.

Por isso, não há necessidade de polemizar com Dostoiévski quanto ao mérito do "ar livre" e à supremacia do "trabalho" forçado em comparação com a ociosidade da prisão. A época de Dostoiévski era outra e os trabalhos forçados daquele tempo ainda não tinha alcançado o extremo de que se fala aqui. É difícil imaginar tudo isso de antemão numa representação verídica, pois tudo o que aconteceu lá é tão incomum, tão inconcebível, que o pobre cérebro humano simplesmente não tem forças para compor um quadro de imagens concretas daquela vida, sobre a qual o nosso colega de prisão, o mulá tártaro, tinha uma compreensão vaga e turva.

(1955)

CHALÁMOV, Varlam. *Contos de Kolimã*, volume 1. São Paulo: Editora 43, 2018.

[9] Vitus Jonassen Bering (1680-1741), Explorador dinamarquês que, a serviço do Império russo, transformou-se no "Colombo dos tsares". Teria morrido de escorbuto na ilha de Bering, junto aos 28 membros da tripulação do seu navio.



## Espaço de reflexão

Data:

-----

Diante do que abordamos e refletimos em aula e também por meio de atividades do diário, percebemos que regimes autoritários/totalitários são marcados por uma forte presença ideológica e isso se reflete na maneira como seus líderes lidam com os inimigos (grupos alvos de perseguição e violência). Os grupos perseguidos são alvos de intensos discursos de ódio comprados pela população, especialmente, por meio da propaganda. Tivemos a oportunidade de ler fragmentos de "O diário de Anne Frank", bem como os pensamentos de Nina e Chalámov que direcionam nossas temáticas. Ao abrir o tema da aula sobre "Ideologia e terror" com as reportagens atuais sobre o perigo apresentado por esses discursos de ódio na sociedade brasileira, nos leva a pensar sobre como os movimentos radicais ferem direitos e valores garantidos aos seres humanos, após inúmeros eventos históricos que os cercearam. Te convido agora a também fazer suas reflexões e apontamentos que serão de suma importância para nossa roda leitura.

---

---

---

---

---

---

---

---



*Data:* \_\_\_\_\_

# *Espaço de reflexão*

A series of horizontal lines for writing, starting from the top right of the 'Espaço de reflexão' header and extending down the page. A vertical line is drawn on the left side of the page, intersecting all the horizontal lines to create a columnar structure for notes.

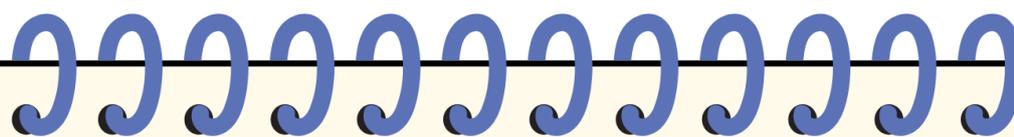


*Data:*

*Espaço de reflexão*

-----

A series of horizontal lines for writing, consisting of 18 lines. A vertical line is drawn on the left side of the page, intersecting all the horizontal lines to create a margin for writing.



### PERGUNTAS MOTIVADORAS DA 3ª RODA DE LEITURA E REFLEXÃO

- 1- Ao longo do conto "Mulá tártaro e o ar livre", Chalámov apresenta detalhes preciosos sobre as condições de vida nos campos. Quais são elas? As condições básicas da vida humana são preservadas?
- 2- No conto, Chalámov chama atenção para o uso da expressão "ar livre". O que para ele realmente representava o "ar livre"?
- 3- Ao comparar os campos de trabalho com a prisão, Chalámov acaba exaltando esta última. O que esta comparação nos revela sobre a dura realidade do Gulag?
- 4- Segundo Chalámov, ao entrar no campo, a palavra "trabalho" os acompanhava noite e dia: Na entrada havia uma placa indicando que o trabalho representava a honra; Se não pudesse trabalhar menor seria a ração e mais fraco o prisioneiro ficaria, além da obsessão com as cotas de produção. Diante disso, qual era o papel do trabalho na sociedade stalinista?
- 5- No seu diário, Nina menciona: "Antes mesmo do início da investigação, antes de se saber de que organização se tratava, mais de cem ex-Guardas Brancos [...] foram mortos". O que esse trecho revela sobre as violações de direitos e o contexto de perseguição sob o regime stalinista?
- 6- Anne Frank descreveu o medo que sentia ao ver o que acontecia diariamente com seu povo. Analise a retirada gradual dos direitos dos judeus pelo regime nazista e relacione esse processo com a propaganda antissemita que os nazistas disseminavam.
- 7- Tanto Anne Frank quanto Nina Lugovskaia registraram suas experiências pessoais em contextos de regimes opressivos e autoritários. Como o diário pessoal se torna uma forma de resistência para essas meninas?
- 8- Em "Mulá Tártaro e o Ar Livre", o prisioneiro enfrenta condições extremas de trabalho, fome e solidão, enquanto Anne e Nina vivem em situações de confinamento e opressão. Como esses diferentes contextos impactam a forma como essas personagens vivenciam a liberdade e a falta dela? Existe alguma semelhança nas maneiras como elas lidam com o sofrimento e a perda de direitos fundamentais?





*Data:* \_\_\_\_\_

# *Espaço de reflexão*

A series of horizontal lines for writing, starting from the top of the page and extending down to the bottom. A vertical line is drawn on the left side of the page, intersecting all the horizontal lines to create a margin for writing.



AULA 4  
OS CAMPOS DA "MORTE"



## IMAGEM COMO FONTE

Observe atentamente as fotos:



Acesse o QR Code para ler a matéria sobre a libertação de Auschwitz



Tropas soviéticas libertam os prisioneiros do campo de concentração nazista de Auschwitz, na Polônia, em 27 de janeiro de 1945 – Foto: Oleg Ignatovich/Sputnik via AFP.

Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/01/27/veja-imagens-da-libertacao-de-auschwitz-ha-75-anos.html>. Acesso em: 23/09/2024.



Prisioneiros do sistema Gulag trabalhando na construção do canal Mar Branco-Báltico, 1932. Foto: Domínio Público.

Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/White\\_Sea%E2%80%93Baltic\\_Canal#/media/File:Canal\\_Mer\\_Blanche.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/White_Sea%E2%80%93Baltic_Canal#/media/File:Canal_Mer_Blanche.jpg). Acesso em: 23/09/2024.



Acesse o QR Code para ler a matéria sobre o que eram os "gulags".

## PENSANDO A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS CONCENTRACIONÁRIAS DE AUSCHWITZ E KOLIMÁ

As experiências concentracionárias referem-se às vivências nos campos de concentração e de trabalho forçado, como os campos nazistas durante o Holocausto e os campos de trabalho forçado do sistema Gulag na União Soviética. Esses locais, marcados por condições extremas de repressão, tortura, fome e morte, representam alguns dos momentos mais difíceis da história do século XX.

Nos **campos nazistas**, como Auschwitz, Dachau e Treblinka, milhões de judeus, ciganos, comunistas, homossexuais, deficientes e outros grupos perseguidos foram confinados, torturados e mortos. O propósito desses campos, especialmente os de extermínio, era eliminar sistematicamente pessoas que o regime considerava "indesejáveis" ou inferiores. No entanto, é importante pensarmos que a experiência concentracionária nazista não pode ser vista de forma única. Cada campo de concentração possuía suas particularidades e objetivos.

Já nos **campos do Gulag**, na União Soviética, milhões de pessoas foram presas sob acusações de "crimes políticos" ou por serem vistas como inimigos do Estado. Nesses campos, os prisioneiros eram forçados a realizar trabalhos extenuantes em condições climáticas extremas, como nas minas de Kolimá ou nas florestas siberianas, muitas vezes sem suprimentos básicos. A lógica do Gulag não era necessariamente o extermínio em massa, como nos campos nazistas, mas a exploração máxima da força de trabalho dos prisioneiros até a morte ou a exaustão.

## Conhecendo um pouco mais sobre Auschwitz e o Holocausto

**Auschwitz** foi o maior campo de concentração nazista durante a Segunda Guerra Mundial, localizado na Polônia ocupada. Era um complexo que tinha três partes principais: Auschwitz I (o campo administrativo), Auschwitz II-Birkenau (onde aconteciam os extermínios em massa) e Auschwitz III-Monowitz (um campo de trabalho forçado para abastecer fábricas). Mais de 1,1 milhão de pessoas, em sua maioria judeus, foram mortas lá, muitas vezes nas câmaras de gás de Birkenau. Além das execuções, o lugar era usado para trabalho escravo, experimentos médicos cruéis e práticas desumanas.

Sobreviventes como Primo Levi escreveram relatos chocantes sobre a luta pela sobrevivência, mostrando como era o cotidiano de horror. Hoje, Auschwitz é um memorial que nos lembra da importância de combater o ódio e proteger os direitos humanos. Ele também funciona como um centro de educação para evitar que tragédias como essa se repitam.

O **Holocausto** foi o genocídio sistemático de aproximadamente seis milhões de judeus europeus pelos nazistas e seus colaboradores durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Esse extermínio foi impulsionado por uma ideologia antissemita extrema que via os judeus como inimigos da "pureza racial" alemã e responsáveis por problemas sociais, econômicos e políticos. Além dos judeus, outros grupos foram perseguidos, incluindo ciganos, pessoas com deficiência, prisioneiros políticos, homossexuais e testemunhas de Jeová, elevando o total de vítimas para cerca de 11 milhões.

O processo começou com discriminação legal, boicotes econômicos e propaganda antissemita. Com o início da guerra, isso evoluiu para guetos, trabalho forçado, deportações e assassinatos em massa. Campos de concentração e extermínio, como Auschwitz-Birkenau, Treblinka e Sobibor, tornaram-se os principais locais de assassinatos sistemáticos. As vítimas eram submetidas a condições desumanas, como fome, doenças, tortura, experiências médicas forçadas e execuções.

### VOCE SABIA?

Antes de Auschwitz ou Kolimá, já existiram campos de concentração na África. Um dos exemplos mais notórios aconteceu durante a Guerra dos Bôeres (1899-1902), no que hoje é a África do Sul. Nessa guerra, o Império Britânico lutou contra os colonos bôeres (descendentes de holandeses) pelo controle da região. Como parte de sua estratégia, os britânicos criaram campos de concentração para civis bôeres, principalmente mulheres e crianças, e também para africanos nativos.

Outra experiência ocorreu durante o período colonial alemão, com a repressão do povo herero e namaqua no que hoje é a Namíbia. Entre 1904 e 1908, o Império Alemão reprimiu brutalmente uma revolta dos hereros e namaquas contra a ocupação alemã. Após massacrar grande parte da população, os sobreviventes hereros foram confinados em campos de concentração, como o de Shark Island, onde milhares morreram de fome, doenças ou de maus-tratos.



Prisioneros da etnia herero acorrentados em 1904.

Foto: Getty Images. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-57292909>.

### PARA PENSAR ...

Como os diferentes contextos dos campos de concentração na África colonial, em Auschwitz durante o Holocausto, e nos campos de trabalho de Kolimá na União Soviética revelam as variadas estratégias de desumanização e opressão utilizadas por regimes coloniais e totalitários e nos ensinam sobre as formas extremas de violência e controle impostas sobre populações consideradas "indesejáveis"?



## DIALOGANDO CONTEXTOS

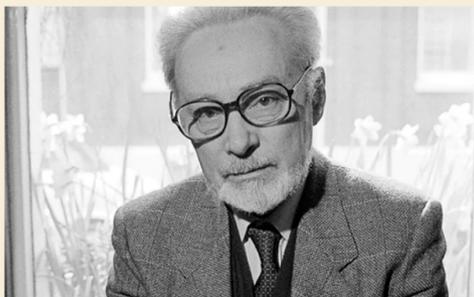
Primo Levi é uma das vozes mais importantes na literatura de testemunho sobre o Holocausto. Como sobrevivente do campo de concentração de Auschwitz, Levi escreveu profundamente sobre suas experiências, trazendo à tona a realidade brutal e desumana dos campos nazistas. Sua obra não apenas documenta as atrocidades do Holocausto, mas também oferece uma reflexão filosófica sobre a condição humana, a moralidade e a sobrevivência em situações extremas.

Primo Levi nasceu em 31 de julho 1919 na Itália numa família judaica. Quando jovem cursou Química na Universidade de Turim e viu o governo fascista promulgar leis raciais que proibiam os cidadãos judeus de estudarem em faculdades públicas. Em 1943 decidiu se juntar à resistência, lutou ao lado dela no noroeste da Itália, mas foi preso pelos fascistas. Por conta de sua origem judaica, foi deportado para Auschwitz em fevereiro de 1944.

Por causa de sua formação em Química foi selecionado pelos nazistas para atuar na fábrica IG Farben, onde passou por inúmeras restrições e sofrimentos. Adoeceu e foi para a "ala dos doentes", onde foi esquecido pelos nazistas. Ao ser libertado ao fim da Segunda Guerra Mundial voltou para Turim e meses depois começou a trabalhar como químico. Levi se dedicou às reflexões após Auschwitz.

Escreveu obras importantes a partir de suas experiências como *É isto um homem?* lançado em 1947, *A trégua* em 1963 e *Os afogados e os sobreviventes* em 1986.

## PRIMO LEVI



Sobrevivente e escritor de obras importantes acerca do Holocausto.

Fonte: Getty Images



## MOMENTO DE LEITURA

Te convido a ler o capítulo "Ka-Be" do livro "É Isto um Homem", de Primo Levi, que trata da ala hospitalar de Auschwitz, conhecida como "Ka-Be" (abreviação de Krankenbau, em alemão). Nesse capítulo, Levi descreve sua breve estadia nesse local, para onde os prisioneiros doentes eram levados.

Embora fosse um espaço de alívio temporário das duras condições de trabalho forçado, o Ka-Be não era exatamente um refúgio. Boa leitura!

### KA-BE

Todos os dias se parecem um com o outro, e não é fácil contá-los. Há quanto tempo dura, já, este vaivém em parênteses, da estrada de ferro ao galpão? Cem metros de chão em degelo. Na ida, sob a carga; na volta, com os braços caídos ao longo do corpo, em silêncio.

Ao redor de nós, tudo nos é hostil. Por cima, sucedem-se maldosas nuvens para tirar-nos o sol; por todos os lados, circunda-nos a esquelética floresta de ferro retorcido. Nunca vimos seus limites, mas sentimos, ao redor, a presença má do arame farpado que nos segrega do mundo. E nos andaimes, nos trens manobrando, nas estradas, nas escavações, nos escritórios, homens e homens, escravos e patrões, e os patrões, escravos eles também; o medo impele uns e o ódio os outros; qualquer outra força emudece. Todos são, para nós, inimigos ou rivais.

Não. Realmente, hoje, neste meu companheiro de canga eu não sinto um inimigo, nem um rival.

Ele é Null Achtzehn. Chama-se apenas assim: Zero-Dezoito, os três algarismos finais da sua matrícula; como se todos tivessem compreendido que só os homens têm direito a um nome, e que Null Achtzehn já não é um homem. Imagino que até ele próprio tenha esquecido seu nome; em todo caso, comporta-se como se fosse assim. Quando fala, quando olha, dá a impressão de estar interiormente oco, nada mais do que um invólucro, como certos despojos de insetos que encontramos na beira dos pântanos, ligados por um fio às pedras e balançados pelo vento.

Null Achtzehn é muito jovem, o que representa grave perigo. Não apenas porque os rapazes aguentam menos que os adultos as fadigas e o jejum, mas, principalmente, porque aqui, para sobreviver, precisa-se de um longo treino para a luta de cada um contra todos, que os jovens raramente possuem. Null Achtzehn nem está especialmente enfraquecido, mas todos evitam trabalhar com ele. Tudo já lhe é tão indiferente, que não tenta fugir ao trabalho e às pancadas, nem procurar comida. Executa todas as ordens que recebe; é provável que, quando for enviado à morte, ele vá com essa mesma absoluta indiferença.

Ele não possui nem essa astúcia elementar das bestas de carga, que param de puxar antes de chegar ao total esgotamento; ele puxa, ou leva, ou empurra, enquanto tem forças para isso; logo cede de repente, sem uma palavra de advertência, sem levantar do chão seu olhar opaco e triste. Lembra-me os cachorros de trenós dos livros de London, que fazem força até o último alento e caem mortos na trilha.

E já que todos nós, pelo contrário, procuramos, de qualquer jeito, evitar a fadiga, Null Achtzehn é o que trabalha mais que todos. Por isso, e porque é um companheiro perigoso, ninguém quer trabalhar com ele; por outro lado, ninguém quer trabalhar comigo, porque sou fraco e desajeitado. Assim, acontece seguidamente que nos encontremos juntos.

Enquanto, de mãos vazias, retornamos uma vez mais do galpão, arrastando os pés, uma locomotiva dá um apito curto e nos corta o caminho. Contentes pela pausa inevitável, Null Achtzehn e eu nos detemos. Curvos e esfarrapados, esperamos que os vagões acabem seu lento desfile.

... Deutsche Reichsbahn. Deutsche Reichbahn. SNCF[1]. Dois enormes vagões russos, com a foice e o martelo meio apagados. Deutsche Reichsbahn. Logo: Cavalli 8, uomini 40. Tara, Portata: um vagão italiano .... Subir lá, num canto, bem escondido no meio do carvão, ficar calado e imóvel na escuridão, escutando o ritmo interminável dos trilhos, mais forte do que a fome e o cansaço; até que, de repente, o trem pare, e eu sinta o ar têpido e o cheiro do feno, e possa sair ao sol; então deitar no chão, e beijá-lo, como se lê nos livros, com o rosto na grama. E passaria uma mulher, e perguntaria, em italiano: Chi sei?, eu responderia em italiano, ela compreenderia e me daria comida e abrigo. Ela não acreditaria nas coisas que eu contasse, e então eu mostraria o número tatuado no braço, e então ...

[1] Estrada de Ferro Nacional Alemã.

... Acabou-se. Passou o último vagão e, como ao levantar do pano no teatro, lá está, diante de nossos olhos, a pilha de suportes de ferro, o Kapo de pé, em cima da pilha, de cacete na mão, os companheiros macilentos que vão e vêm, em pares.

Ai de quem sonha! O instante no qual, ao despertar, retomamos consciência da realidade, é como uma pontada dolorosa. Isso, porém, raras vezes nos acontece, e os nossos sonhos não duram. Somos apenas uns animais cansados.

Mais uma vez, estamos ao pé da pilha. Micha e o Galiciano levantam um suporte e o colocam rudemente em nossos ombros. Sua tarefa é a menos cansativa; portanto, ostentam zelo a fim de conservá-la. Chamam os companheiros mais lentos, incitam, exortam, impõem ao trabalho um ritmo insustentável. Isso me revolta, mas bem sei que é conforme a regra: os privilegiados oprimem os não-privilegiados. Na base desta lei, sustenta-se a estrutura social do Campo.

É a minha vez de caminhar na frente. O suporte é pesado, porém curto, de modo que, a cada passo, sinto os pés de Null Achtzehn tropeçando nos meus. Ele é incapaz de acompanhar o meu andar, ou não se importa.

Vinte passos, chegamos aos trilhos, há um cabo a transpor. A carga está mal colocada, não dá, vai resvalando do ombro. Cinquenta passos, sessenta. A porta do galpão; mais um trecho igual, e largaremos a carga. Não, não dá mais, o suporte pesa todo no meu braço; não aguento a dor e o esforço, grito, tento virar-me, apenas em tempo de ver Null Achtzehn que tropeça e larga tudo.

Se eu tivesse a minha agilidade de antes, poderia pular fora; pelo contrário, aqui estou, no chão, os músculos contraídos, o pé ferido apertado entre as mãos, cego de dor. A quina de ferro golpeou o dorso de meu pé esquerdo.

Durante um minuto, tudo se apaga na vertigem da dor. Quando consigo olhar ao meu redor, Null Achtzehn ainda está ali de pé, nem se mexeu; as mãos enfiadas nas mangas, não diz uma palavra, olha-me sem a menor expressão. Chegam Mischa e o Galiciano, falam entre si em iídiche, dão-me não sei quais conselhos. Chegam Templer, David e os demais; aproveitam a digressão para largar o trabalho. Chega o Kapo, distribui pontapés, socos e palavrões, os companheiros se dispersam como farelo ao vento; Null Achtzehn leva uma das mãos ao nariz, retira-a ensanguentada, olha-a em silêncio. Eu só recebo duas bofetadas na cabeça, dessas que não doem, apenas tonteiam um pouco.

O episódio está encerrado. Verifico que, bem ou mal, me aguento em pé, o osso não deve estar quebrado. Não me animo a tirar o sapato, com medo de reavivar a dor, e também porque sei que, depois, não poderia tornar a pô-lo: o pé vai inchar.

O Kapo manda-me substituir o Galiciano na pilha; este, olhando-me carrancudo, vai tomar seu lugar junto a Null Achtzehn, mas já passam os prisioneiros ingleses, está quase na hora de voltarmos ao Campo.

Durante a marcha, esforço-me por andar depressa, mas não consigo manter o ritmo dos outros; o Kapo designa Nul Achtzehn e FINDER para me sustentarem até passarmos à frente dos SS, e por fim (sorte: esta noite não há chamada) chego ao Bloco, posso jogar-me no beliche e tomar fôlego.

Ou por causa do calor, ou pelo cansaço da caminhada, a dor voltou, e, com ela, uma estranha sensação de umidade no pé ferido. Tiro o sapato; está cheio de sangue já coagulado, grudado ao barro e aos farrapos do pano que achei um mês atrás e que uso para entourar os pés - um dia o pé direito, no dia seguinte o pé esquerdo. Hoje à noite, depois da sopa, irei ao Ka-Be.

Ka-Be é a sigla do Krankenbau, a enfermaria. Oito Blocos, iguais aos do Campo, porém isolados por uma cerca de arame farpado. Eles contêm constantemente um décimo da lotação do Campo; poucos, porém, param lá mais de duas semanas e ninguém mais de dois meses: nesse prazo a regra é ficar bom ou morrer. Quem tende a ficar bom, é curado no Ka-Be; quem tende a piorar, do Ka Be é mandado às câmaras de gás.

Tudo isso porque nós, por sorte, pertencemos à categoria dos "judeus economicamente úteis".

Nunca estive no Ka-Be; nem no Ambulatório. Aqui, tudo é novidade para mim.

Os Ambulatórios são dois: Médico e Cirúrgico. À frente da porta, na noite e no vento, estão duas longas filas de sombras. Alguns necessitam apenas de um curativo ou de um comprimido, outros pedem visita médica; há os que têm a morte na cara. Os primeiros das duas filas já estão descalços e prontos para entrar; os demais, à medida que se aproxima a sua vez, dão um jeito para, no meio da gente, soltarem os cordões e os arames dos sapatos e para tirarem, sem rasgá-los, os preciosos panos para os pés; não cedo demais, para não ficarem inutilmente descalços no barro; não muito tarde, para não perderem a vez, já que entrar de sapatos no Ka-Be é rigorosamente proibido. Quem cuida para que a proibição seja respeitada é um gigantesco Haftling francês que mora na casinhola entre as portas dos dois ambulatórios. É um dos poucos funcionários franceses do Campo; passar o dia entre sapatos barrentos e esfarrapados não é pequeno privilégio. Basta pensar em quantos entram no Ka-Be de sapatos, e saem sem precisar mais deles.

Quando chega a minha vez, consigo milagrosamente tirar os sapatos e os panos sem perder nem uns nem outros, sem deixar que me seja roubada a gamela nem as luvas, e sem perder o equilíbrio, embora sempre segurando na mão o bonê, que, dentro dos Blocos, não se pode manter na cabeça por motivo algum.

Entrego os sapatos no depósito e retiro o correspondente recibo; logo, descalço e claudicante, as mãos ocupadas com todas as minhas pobres coisas que não posso largar em parte alguma, sou admitido no interior e paro atrás de outra fila, que termina na sala de visitas.

Nesta fila, a gente se despe pouco a pouco; antes de chegar, deve-se ficar nu, para que um enfermeiro nos ponha o termômetro sob a axila; se alguém ainda está vestido, perde seu turno e volta ao fim da fila. A temperatura é tomada a todos, ainda que tenham vindo por causa de sarna ou de dor de dentes. Assim, sabe-se que quem não estiver seriamente doente não se submeterá por capricho a este complicado ritual.

Chega, por fim, minha vez: sou admitido à frente de um médico; o enfermeiro retira o termômetro e me apresenta: \_ Nummer 174.417, kein Fieber (sem febre). - Para mim, não há necessidade de um exame minucioso; de imediato sou declarado Arztvormelder, que não sei o que quer dizer, e este não é lugar onde pedir esclarecimentos. Mandam-me embora, recupero os sapatos e volto ao Bloco.

Chaim congratula-se comigo: tenho uma boa ferida, ela não parece perigosa e me garante um período razoável de descanso. Passarei a noite no Bloco com os demais; amanhã, porém, em vez de ir ao trabalho, deverei reapresentar-me aos médicos para a visita definitiva: Arztvormelder significa isso. Chaim tem prática destas coisas e acha provável que amanhã eu seja admitido ao Ka-Be. Chaim é o meu companheiro de cama; tenho absoluta confiança. Ele é polonês, judeu devoto, estudioso da Lei. Tem mais ou menos a minha idade; é relojoeiro e aqui na fábrica trabalha como mecânico de precisão; é um dos poucos, portanto, que mantêm a dignidade e a autoconfiança de quem pratica uma arte para a qual está preparado.

Assim é. Depois da alvorada e da distribuição do pão, sou chamado junto com mais três do meu Bloco. Levam-nos a um canto da Praça da Chamada, onde já espera uma longa fila, todos os Arztvormelder de hoje; logo aparece um sujeito que me tira gamela, colher, bonê e luvas. Os demais riem: eu não sabia que devia escondê-las, ou confiá-las a alguém, ou, melhor que tudo, vendê-las? Não sabia que no Ka-Be é proibido levá-las? Logo olham meu número e meneiam a cabeça: de alguém com número tão alto, pode-se esperar qualquer tolice.

Contam-nos, mandam despir-nos, fora, no frio, tiram-nos os sapatos, contam-nos novamente, raspam-nos barba, cabeça e pelos, contam-nos mais uma vez, fazem-nos tomar ducha; logo vem um SS, olha-nos displicente, detêm-se à frente de um companheiro

que tem uma volumosa hidrocele, manda que fique à parte. Mais uma vez nos contam, mais uma vez nos dão uma ducha, apesar de estarmos molhados ainda da anterior e de haver entre nós quem tirite de febre.

Agora, sim, estamos prontos para a visita definitiva. Pela janela, vejo o céu claro e, por momentos, o sol; neste país, pode-se olhar direto para o sol, através das nuvens, como através de um vidro opaco. Julgando pela sua posição, deve ter passado das duas da tarde. Sopa, adeus! Estamos de pé há dez horas e nus há seis.

Esta segunda visita médica é também rapidíssima. O médico veste roupa listrada como nós, mas, por cima, um guarda-pó branco, com seu número costurado, e está bem mais gordo do que nós. Ele olha e apalpa meu pé inchado e sangrento, arrancando-me um grito de dor; logo diz: - Aufgenommen (aceito), Bloco 23.

Fico ali de boca aberta, à espera de maiores esclarecimentos, mas alguém puxa-me bruscamente para trás, joga-me um abrigo nas costas, entrega-me umas sandálias e me manda para fora.

A uns cem metros está o Bloco 23; leio Schonungsblock, quem sabe o que quer dizer. Dentro, tiram-me o abrigo e as sandálias: mais uma vez, encontro-me nu e último de uma fila de esqueletos nus: os que baixaram hoje.

Há muito tempo que parei de tentar compreender. Quanto a mim, estou tão cansado de me aguentar no pé ferido e ainda não medicado, tão enregelado e faminto, que já não ligo para nada. O dia de hoje bem pode ser meu último, e esta sala, a sala de gás da qual todo mundo fala, e daí? Que é que eu poderia fazer? Dá no mesmo encostar-se na parede, fechar os olhos e esperar.

O meu vizinho não parece judeu. Não é circuncidado, e, além disso, já aprendi que uma pele tão clara, um rosto tão largo, um corpo tão espadaúdo são típicos dos poloneses não judeus. Ele é uma cabeça mais alto do que eu, mas tem feições razoavelmente cordiais, como só as têm os que não padecem fome.

Tento perguntar-lhe se sabe quando é que nos deixarão entrar. Ele se vira para o enfermeiro, que tem idêntico tipo físico e que está fumando num canto; falam, riem juntos sem me responder, como se eu nem estivesse ali; logo, um deles pega o meu braço, olha o número, e então os dois riem mais alto. Todo mundo sabe que "os 174.000" são os judeus italianos: os bem conhecidos judeus italianos, que chegaram há dois meses, todos advogados, todos doutores, eram mais de cem e já são apenas quarenta; os que não sabem trabalhar, os que se deixam roubar o pão, os que apanham da manhã até a noite; os alemães chamam-nos "zwei linke Hiinde" (duas mãos esquerdas); até os prisioneiros poloneses desprezam-nos porque não sabemos falar iídiche.

O enfermeiro aponta as minhas costelas ao outro, como se eu fosse um cadáver na sala de anatomia; mostra as pálpebras, as faces inchadas, o pescoço fino; inclina-se, faz pressão com o dedo em minha canela, indicando a profunda cavidade que o dedo deixa na pálida carne, como se fosse cera.

Desejaria não ter falado ao polonês; parece-me que nunca sofri, na minha vida toda, insulto pior. O enfermeiro acabou sua demonstração, em sua língua que não entendo e que me soa terrível; dirige-se a mim e, em quase-alemão, compassivamente, fornece-me uma síntese: - Du /ude kaputt. Du schnell Krematorium fertig. (Tu judeu liquidado, tu em breve crematório, acabado).

Passaram algumas horas mais até que todos os doentes fossem admitidos, recebessem a sua camisa e fosse preenchida a sua ficha. Eu, como sempre, fui o último; um sujeito de roupa listrada bem novinha perguntou onde é que nasci, qual era o meu trabalho quando "civil", se tinha filhos, quais foram as minhas doenças. Um monte de perguntas, para quê? Tudo isso é uma complicadíssima farsa para rir de nós. E este seria um hospital onde mandam a gente ficar de pé, nu, para fazer-lhe perguntas?

Por fim, a porta abre-se também para mim e posso entrar no dormitório.

Aqui também, como em toda parte, beliches de três andares, em três filas em todo o Bloco, separadas por três estreitíssimos corredores. As camas são cento e cinquenta, os doentes uns duzentos e cinquenta: portanto, dois na maioria das camas. Os das camas superiores, apertados contra o teto, mal podem sentar; debruçam-se curiosos para olhar os recém-chegados, é o momento mais interessante do dia, topa-se sempre com algum conhecido. Eu fui destinado à cama 10. Milagre! Está vazia. Espicho-me voluptuosamente; é a primeira vez, desde que estou no Campo, que tenho uma cama só para mim. Apesar da fome, adormeço.

A vida no Ka-Be é vida no limbo. Os sofrimentos materiais não são muitos, a não ser a fome e os ligados às doenças. Não faz frio, não se trabalha, e - desde que não se incorra em alguma falta grave - não se apanha.

A alvorada é às quatro também para os doentes. A gente tem que arrumar a cama e lavar-se, mas não há muita pressa nem rigor. Às cinco e meia, distribuição de pão; pode-se cortar o pão sossegadamente, em finas fatias, e comê-lo em paz, deitados na cama; pode-se dormir novamente até o meio-dia, hora da distribuição da sopa. Até as quatro da tarde, Mittagsruhe, sesta; a essa hora, frequentemente há visita médica e curativos, devemos descer dos beliches, tirar a camisa e entrar na fila. Também o rancho da noite é distribuído junto às camas, após o que, às nove, apagam-se todas as luzes, a não ser a lâmpada velada do guarda; e é o silêncio.

Pela primeira vez desde que estou no Campo, a alvorada pega-me no meio de um sono profundo; acordar é regressar do nada. Na hora da distribuição do pão ouve-se ao longe,

no ar escuro, a banda de música que começa a tocar; são os companheiros sadios que saem, formados, para o trabalho.

Aqui no Ka-Be mal se ouve a música; chega-nos constante, monótono, o martelar do bumbo e dos pratos, mas nesta textura as frases musicais desenham-se só por momentos, ao capricho do vento. Entreolhamo-nos de uma cama a outra; sentimos todos que essa música é infernal. As músicas são poucas, talvez uma dúzia, cada dia as mesmas, de manhã e à noite: marchas e canções populares caras a todo alemão. Elas estão gravadas em nossas mentes: serão a última coisa do Campo a ser esquecida: são a voz do campo, a expressão sensorial de sua geométrica loucura, da determinação dos outros em nos aniquilar, primeiro, como seres humanos, para depois matar-nos lentamente.

Ao ecoar essa música, sabemos que os companheiros, lá fora partem marchando como autômatos; suas almas estão mortas e a música substitui a vontade deles; leva-os como o vento leva as folhas secas. Já não existe vontade; cada pulsação torna-se passo, contração reflexa dos músculos destruídos. Os alemães conseguiram isso. 10000 prisioneiros, uma única máquina cinzenta; estão programados, não pensam, não querem. Marcham.

Na marcha de saída e na de regresso, nunca faltam os SS. Quem poderia negar lhes o direito de assistir a essa coreografia que eles criaram, a dança dos homens apagados, pelotão após pelotão, voltando e indo em direção à bruma? Que prova mais concreta de vitória?

Também os do Ka-Be conhecem esse ir e voltar do trabalho, a hipnose do ritmo interminável que mata o pensamento e embota a dor; passaram por isso, passarão por isso outra vez. Era preciso, porém, sairmos do encantamento, ouvirmos a música de fora, assim como a ouvíamos no Ka-Be e como agora, escrevendo, a recrio em minha lembrança, depois da libertação, do renascimento (já sem lhe obedecer, sem lhe ceder), para percebermos o que ela era; para compreendermos por qual deliberado motivo os alemães criaram esse ritual monstruoso, e por quê, ainda hoje quando a memória nos restitui alguma dessas inocentes canções, o sangue gela em nossas veias e temos consciência de que regressar de Auschwitz não foi pequena sorte.

Tenho dois vizinhos de beliche. Jazem, dia e noite, lado a lado, pele contra pele, entrelaçado como os peixes do zodíaco, de modo que cada um deles tem os pés do outro ao lado da cabeça.

Um deles é Walter Bonn, holandês educado e de certa cultura. Ele repara que não tenho com que cortar o pão, empresta-me a faca e logo propõe trocá-la por ração de pão. Regateio o preço; acabo desistindo, penso que aqui no Ka-Be sempre vou conseguir alguma emprestada, e fora daqui as facas custam apenas um terço de ração. Nem por isso Walter se abstém da sua cortesia, e, ao meio-dia, depois de tomar a sopa, lambe a colher (o que é

conveniente antes de emprestá-la, para limpá-la e para não desperdiçar os restinhos de sopa ainda aderentes), e, espontaneamente, a oferece.

-- Qual é a tua doença, Walter?

-- *Korperschwache* -- Esgotamento orgânico. É a pior das doenças: ela não tem cura; é extremamente perigoso entrar no Ka-Be com este diagnóstico. Não fosse o edema dos tornozelos (e ele os mostra) que lhe impede de ir ao trabalho, nunca teria pedido baixa. Quanto a esse tipo de perigo, ainda tenho ideias confusas. Todos falam nisso indiretamente, por alusões; se pergunto, olham-me e calam.

É verdade, então, o que se ouve dizer, de seleções, de gás, de forno crematório?

Crematório. O outro, o vizinho de Walter, acorda sobressaltado, endireita-se: quem fala em crematório? Que é que há? Não podem deixar a gente dormir em paz? Ele é um judeu polonês, Albino, com um rosto magro e benévolo; já passou da juventude. Chama-se Schmulek, é ferreiro. Walter, brevemente, o informa.

Der Italeyner não acredita nas seleções? Schmulek esforça-se por falar alemão, mas fala iídiche; tão grande, porém, é a sua ânsia evidente de fazer-se compreender, que, bem o mal, compreendo. Faz Walter calar com um gesto; cabe a ele me convencer.

-- me mostra teu número. Tu és 174.517. Esta numeração começou há dezoito meses e vale para Auschwitz e os Campos que dele dependem. Nós somos, agora, dez mil aqui em Buna-Monowitz; uns trinta mil, talvez, entre Auschwitz e Birkenau. Wo sind die Andere? Onde estão os outros?

-- Talvez transferidos para outros Campos ...

Schmulek abana a cabeça, diz a Walter: - Er will nix verstayen - ele não quer compreender.

Estava escrito, porém, que em breve eu entenderia, e às expensas do mesmo Schmulek. À noite, abriu-se a porta do Bloco, uma voz gritou: Achtung! (Atenção!). - Todo barulho cessou, fez-se um silêncio de morte.

Entraram dois SS (um dos quais cheio de galões, seria um oficial?); ouviam-se seus passos no Bloco, como se este estivesse vazio. Falaram com o médico-chefe, este mostrou um registro, apontando uma outra anotação. O oficial tomou nota numa caderneta. Schmulek toca-me um joelho: - Pass'auj, pass'auj - cuidado!

O oficial, seguido pelo médico, passa em silêncio, displicente, entre os beliches. Tem um chicote na mão, dá uma chicotada numa ponta de cobertor que pende de uma cama alta; o doente apressa-se a ajeitá-la. O oficial prossegue.

Outro doente tem a cara amarela; o oficial arranca-lhe os cobertores, apalpa-lhe o ventre, diz: - Gut, gut - e vai adiante.

Aí está: deitou o olhar em Schmulek; pega a caderneta, controla o número da cama e o da tatuagem. Eu, da cama de cima, posso enxergar muito bem. Fez uma cruzinha ao lado do número de Schmulek. Depois, prossegue.

Olho para Schmulek e, atrás, dele, vejo o olhar de Walter; não pergunto mais nada. No dia seguinte, em vez do grupo habitual dos que tiveram alta, saem dois grupos diferentes. Os primeiros foram barbeados e tosquiados e tomaram ducha. Os outros saíram assim como estavam, barbudos, sem fazer curativo, sem ducha. Ninguém se despediu deles, ninguém lhes deu recados para os companheiros sãos.

Neste grupo estava Schmulek.

Assim, de um modo discreto, sossegado, sem ostentação, sem cólera, pelos Blocos do Ka-Be, cada dia, vai a Morte, e toca este ou aquele. Quando Schmulek foi embora, deixou-me a faca e a colher; Walter e eu evitamos olhar-nos e ficamos um tempo em silêncio. Logo Walter me perguntou como é que eu consigo conservar tanto tempo a minha ração de pão; esclareceu que ele costuma cortar a dele ao comprido, para ter fatias mais largas e passar melhor a margarina.

Walter me explica muitas coisas: Schonungsblock significa Bloco de Descanso, aqui só tem doentes sem gravidade ou convalescentes, ou que não precisam de tratamento. Entre eles, ao menos uns cinquenta disentericos.

Estes são controlados a cada três dias. Põem-se em fila no corredor; no fim, há duas bacias de folha e o enfermeiro, com registro, relógio e lápis. Os doentes apresentam-se dois a dois e têm que mostrar, ali e imediatamente, que a diarreia continua; dispõem, exatamente, de um minuto, após o qual exibem o resultado ao enfermeiro, que olha e julga; lavam depressa as bacias numa cuba a isso destinada, e já vêm os seguintes.

Entre os que esperam, há os que se retorcem no esforço de reter o precioso testemunho ainda vinte, ainda dez minutos; outros, sem recursos nesse instante, forçam veias e músculos no empenho oposto. O enfermeiro assiste, impassível, mordiscando o lápis; um olhar ao relógio, outro às amostras que lhe vão sendo apresentadas. Nos casos duvidosos, leva a bacia ao médico para que a examine.

Recebi uma visita: é o Piero Sonnino, de Roma. -- Viu como o tapeei? - Piero tem uma enterite bem leve, mas está aqui há vinte dias, gosta, descansa e engorda, nem liga para as seleções e resolveu ficar no Ka-Be até o fim do inverno, custe o que custar.

Seu método é o de colocar-se na fila atrás de um disentérico autêntico, que apresente garantia de êxito, e, na hora H, pedir sua colaboração (a ser remunerada com pão ou com sopa). Se o camarada concorda e o enfermeiro se descuida por um instante, Piero troca as bacias, aproveitando essa confusão de gente, e pronto. Bem sabe o risco que corre, mas, até agora, sempre se saiu bem.

A vida do Ka-Be, porém, não é essa. Não está nos instantes cruciais das seleções, nem nos episódios grotescos dos controles de diarreia e piolhos, nem nas próprias doenças.

O Ka-Be é o Campo livre do sofrimento físico. Por isso, quem ainda possui um germe de consciência, recupera essa consciência; por isso, nos eternos dias vazios, a gente não fala apenas de fome e de trabalho; chegamos a considerar como nos transformaram, o quanto nos tiraram, o que é a nossa vida. Neste Ka-Be, parêntese de relativa paz, aprendemos que a nossa personalidade corre maior perigo que a própria vida. Os antigos sábios, em vez de exortar: "Lembra-te que vais morrer", deveriam ter recordado este outro maior perigo que nos ameaça. Se, do interior do Campo, uma mensagem tivesse podido filtrar até os homens livres, deveria ter sido esta: procurem não aceitar em seus lares o que aqui nos é imposto.

Quando se trabalha, se sofre, não há tempo de pensar; nossos lares são menos que uma lembrança. Aqui, porém, o tempo é nosso; de beliche para beliche, apesar da proibição, nos visitamos e falamos, falamos. O Bloco de madeira, apinhado de humanidade sofredora, está cheio de palavras, de lembranças e de uma dor diferente. Heimweh, chama-se em alemão essa dor. É uma palavra bonita; significa "dor do lar".

Sabemos de onde viemos; as lembranças do mundo de fora povoam nossos sonhos e nossas vigílias; percebemos com assombro que não esquecemos nada; cada lembrança evocada renasce à nossa frente, dolorosamente nítida.

Não sabemos, porém, para onde vamos. Talvez sobrevivamos às doenças e escapemos às seleções, talvez aguentemos o trabalho e a fome que nos consomem, mas, e depois? Aqui, longe (por enquanto) das blasfêmias e das pancadas, podemos retomar dentro de nós mesmos e refletir, e torna-se claro, então, que voltaremos. Viajamos até aqui nos vagões chumbados; vimos partir rumo ao nada nossas mulheres e nossas crianças; nós, feito escravos, marchamos cem vezes, ida e volta, para a nossa fadiga, apagados na alma antes que pela morte anônima. Não voltaremos. Ninguém deve sair daqui; poderia levar ao mundo, junto com a marca gravada na carne, a má nova daquilo que, em Auschwitz, o homem chegou a fazer do homem.

LEVI, Primo. *É Isto um Homem?*. Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.



## Leitura do Conto



## MOMENTO DE LEITURA

O conto "Ração Seca", de Varlam Chalâmov retrata a vida brutal nos campos de Kolimá, onde o próprio Chalâmov foi prisioneiro por muitos anos. Nesse conto, Chalâmov explora a luta pela sobrevivência em meio a condições desumanas, destacando o impacto do racionamento de comida – algo básico, mas que se torna uma questão de vida ou morte.

Faça uma boa leitura!

CHALÁMOV, Varlam. Contos de Kolimá, volume 1. São Paulo: Editora 43, 2015.

## RAÇÃO SECA

[...] Nossa tarefa era abrir a trilha, então demos início ao trabalho corajosamente. Serramos árvores de sol a sol, derrubamos, traçamos, empilhamos. Esquecidos de tudo, queríamos ficar ali por mais tempo, temíamos as galerias de mina. Mas as pilhas cresciam devagar demais e, no final do segundo dia de trabalho intenso, ficou claro que fizéramos pouco, não tínhamos forças para mais. Ivan Ivanovich fez uma vara de medição de um metro, marcando cinco tchietvert[1] num lariço jovem, dez anos, serrado.

No final da tarde, o capataz chegou, mediu nosso trabalho no próprio bastão com entalhes e balançou a cabeça. Dez por cento da cota!

Ivan Ivanovich demonstrou algo, mediu, mas o capataz permaneceu inflexível. Resmungou algo a respeito de metros cúbicos, da densidade da lenha: tudo acima de nossa compreensão. Só uma coisa estava clara: seríamos devolvidos a zona do campo de prisioneiros, entraríamos de novo pelos portões da prisão sob a obrigatória placa oficial: "O trabalho é questão de honra, glória, bravura e heroísmo". Dizem que nos portões dos Campos de prisioneiros alemães, gravava uma citação de Nietzsche: "A cada um o seu". Imitando Hitler, Béria[2] superou-o em cinismo.

[1] Antiga unidade de medida russa equivalente a aproximadamente 18 cm.

[2] Lavrenti Pavlovich Béria (1899-1953), chefe do Comissariado do povo para assuntos internos (NKVD), órgão responsável pela repressão política.

O campo de prisioneiros era um lugar onde se aprende a odiar o trabalho físico, a odiar o trabalho em geral. O grupo mais privilegiado da população do campo era a marginalidade: será que para eles o trabalho significava heroísmo e bravura?

Mas não estávamos com medo. Além disso, quando o capataz reconheceu que nosso trabalho era inútil, que nossas qualidades físicas eram imprestáveis, isso nos deu um Alívio inaudito, não nos amargurou nem um pouco, nem nos assustou.

Nadávamos a favor da corrente e "nadamos" até o fundo, como se dizia na linguagem do campo. Nada mais nos inquietava, viver sob o poder da vontade alheia era fácil. Não nos preocupávamos nem mesmo em preservar a vida, e, se dormíamos até isso era feito em obediência a uma ordem, ao regulamento do dia prisional. A tranquilidade do espírito, alcançada pelo embotamento de nossos sentimentos, lembrava a "Suprema Liberdade da caserna", com que sonhava Lawrence<sup>[1]</sup>, ou não resistência ao mal, de Tolstói; a vontade alheia sempre velava por nossa tranquilidade de espírito.

Há muito havíamos nos tornado fatalistas; não prevíamos nossa vida nem mesmo para o dia seguinte. Seria lógico comer logo todos os produtos e voltar, cumprir o prazo determinado no cárcere em fazer o trabalho nas galerias de mina, mas também não faríamos isso. Qualquer interferência no destino, na vontade dos deuses, seria inconveniente, contrária aos códigos do comportamento prisional.

O capataz foi embora, nós continuamos a abrir a trilha, a empilhar mais lenha, porém com grande tranquilidade, com grande indiferença. Agora já não discutíamos quem ia segurar a base ou topo do tronco na hora de colocá-lo sobre a pilha, ou triliovka, como chamavam os madeireiros.

Descansávamos mais, prestávamos mais atenção ao sol, ao bosque, ao céu alto, de um azul pálido. Malandrávamos.

De manhã, Savielev e eu derrubamos de qualquer jeito um lariço enorme, que por milagre resistir à tempestade e incêndios. Então largamos a Serra sobre os arbustos, ela resvalou nas pedras, retinindo, e sentamos no tronco da árvore caída.

[1] Lawrence, conhecido como Lawrence da Arábia (1888-1935).

-- Quer saber? -- disse Savielev -- vamos sonhar. Sobrevivemos, voltamos para o continente, envelhecemos rapidamente e viramos uns velhos doentes: ora as pontadas no coração, ora as dores do reumatismo não dão Descanso, ora o peito começa a doer; tudo o que estamos fazendo agora, o modo como vivemos os anos da Juventude, as noites sem dormir, o trabalho pesado muitas horas seguidas, as galerias de Minas de ouro infiltradas de água gelada, o frio do inverno, os açoites dos guardas de escolta, tudo isso não vai passar sem deixar suas marcas, isso se continuarmos vivos. Vamos adoecer sem saber o motivo da doença, vamos gemer e viver em enfermarias. O trabalho acima das forças deixará em nós feridas incuráveis, e toda a nossa vida e velhice será uma vida de dor, de indeterminável e variável do física e espiritual. Mas, em meio a esses terríveis dias futuros, haverá também dias em que vamos respirar mais livremente, em que vamos nos sentir quase saudáveis e em que nossos sofrimentos não vão nos inquietar. Esses dias não serão muitos. Eles serão tantos quantos forem os dias que conseguimos malandrar no campo de prisioneiros.

-- E o trabalho honesto? -- perguntei eu.

-- Quem invoca o trabalho honesto no campo de prisioneiros são os canalhas e aqueles que batem em nós, que nos mutilam, que comem a nossa comida e obrigam esqueletos vivos a trabalharem até a morte. Isso, esse tal de trabalho "honesto", é vantajoso para eles, mas eles acreditam em sua existência ainda menos do que nós.

À noite, sentamos em torno do nosso querido fogão. Fiédia ouvia atentamente a voz rouca de Savielev.

-- Então se recusou a trabalhar. Lavraram um ato contra o acusado: "vestido conforme a estação"...

-- O que significa isso, "vestido conforme a estação"? -- perguntou Fiédia.

-- Ah, isso é para evitar a descrição de todas as coisas de inverno ou de verão que vestimos. Num ato lavrado no inverno, não podiam escrever que mandaram alguém para o trabalho sem buchlat ou sem luvas inteiriças. Quantas vezes você ficou no pavilhão porque não tinha luvas?

-- Não deixavam ficar -- disse Fiédia timidamente. -- o chefe obrigava a ir a abrir a trilha. Se deixassem, isso se chamaria "ficou por desnudação".

-- Pois é.

-- Agora, conte do metrô.

E Savielev contava a Fiédia sobre o metrô de Moscou. Ivan ivanovich e eu também gostava muito de ouvir Savielev. Ele sabia cada coisa, que eu, um moscovita, nem imaginava.

-- Entre os maometanos, Fiédia -- dizia Savielev, alegre de ainda ter uma mente ágil --, o muezim conclama a oração do alto do minarete. Maomé escolheu a voz para fazer o apelo à oração. Maomé experimentou de tudo: corneta, batida de tamborim, sinal de fogo, tudo isso foi rejeitado por Maomé...Mil e quinhentos anos depois, no teste do sinal dos trens do metrô, ficou claro que apito, buzina, sirene, nada disso era captado pelo ouvido do homem, do maquinista do metrô, com tanta abrangência e precisão enquanto se capta a voz viva do despachante de plantão que grita: "Pronto"!

Fiédia admirava-se, encantava-se. Entre nós, ele era o mais adaptado à vida no campo, mais experiente do que todos nós, apesar de jovem. Fiédia entendia de carpintaria, sabia derrubar árvores da taiga e construir uma isbá sem complicações, sabia pôr abaixo uma árvore e com seus galhos reforçar o local do pernoite. Fiédia era caçador; em sua região, familiarizavam-se com armas desde criança. O frio e a fome deram cabo de todas as qualidades de Fiédia, a terra fazia pouco de seus conhecimentos, de suas habilidades. Ele não invejava os habitantes das cidades, simplesmente os reverenciava, e relatos sobre avanços da técnica e Maravilhas urbanas ele estava sempre pronto a ouvir por horas a fio, apesar da fome.

A amizade não nasce nem na carência nem na desgraça. As condições de vida "difíceis" que, segundo nos dizem os contos da literatura de ficção, são indispensáveis para o surgimento da amizade, na verdade não são assim tão difíceis. Se a desgraça e a carência reunidas geram amizade entre as pessoas, então isso significa que a carência não é extrema e a desgraça não é grande. A tristeza que se pode dividir com amigos não é tão aguda nem profunda. Na verdadeira carência, só se reconhece a Fortaleza do próprio espírito e do próprio corpo, determinam-se os limites das próprias possibilidades, da resistência física e da força moral.

Todos nós entendíamos que só era possível sobreviver por acaso. E, coisa estranha, certa

época, em minha juventude, em momentos de fracassos e reveses, eu lembrava do dito: "mas de fome não morreremos". Eu acreditava, acreditava nessa frase com todo o meu coração. E, aos 30 anos de idade, encontrava-me na condição de quem está morrendo de fome de verdade, de alguém que luta literalmente por um pedaço de pão, e tudo isso muito antes da guerra.

Quando nós quatro nos reunimos na fonte de Duskania, sabíamos que ali não era lugar para fazer amizade, sabíamos que, saindo vivos, depois nos encontraríamos uns com os outros de má vontade. Seria desagradável lembrar o passado ruim: a fome em que faz enlouquecer, a vaporização de piolhos em nossos caldeirões de fazer comida, as mentiras incontidas junto à fogueira, mentiras-devaneios, as fábulas gastronômicas, nossas discussões e nossos sonhos idênticos, pois todos nós sonhávamos com a mesma coisa: fatias de pão de centeio que flutuavam à nossa frente como bólides ou anjos.

O ser humano alegre se com a própria capacidade de esquecer. A memória está sempre pronta a esquecer o que foi ruim e a lembrar apenas o que foi bom. Não havia nada de bom na fonte de Duskania, nem depois nem antes dela, para nenhum de nós. Tínhamos sido envenenados pelo Norte para sempre e compreendíamos isso. Três de nós paramos de contrariar o destino, apenas Ivan Ivanovich trabalhava com o mesmo empenho trágico de antes.

Savielev tentou chamá-lo à razão na hora de um dos intervalos para fumar. Parar para fumar é a forma mais comum de descanso, descanso para não fumantes, pois há alguns anos não víamos makhorka, mas havia intervalo para fumar. Na taiga, os amantes do cigarro reuniam-se e secavam folhas de groselheira-preta, e havia discussões assustadoras, típicas dos detentos, sobre este tema: qual folha era mais gostosa, de mirtilo ou de groselheira preta? De acordo com os especialistas, nenhuma nem outra serviam, depois o organismo pedia o veneno da nicotina e não fumaça, e era impossível enganar as células do cérebro com esse recurso simples, pois no campo de prisioneiros a palavra "descanso" durante o trabalho é odiosa demais e caminha na contramão das regras básicas da moral produtiva que forma o Extremo Oriente. Descansar a cada hora é uma afronta, é um crime, mas o intervalo para fumar de hora em hora está de acordo com a ordem das coisas. Aqui assim como em todo o norte, os fenômenos não correspondiam às regras. A folha de groselheira-preta seca era uma camuflagem natural.

-- Escute só, Ivan -- disse Savielev. -- me contar uma história. No Bamlag[1], carregávamos a Areia em carrinhos de mão por estradas secundárias. O carreador era longo; a cota, 25 m<sup>3</sup>. Menos da metade da cota significava a restrição da ração: 300 g e uma sopa rala uma vez ao dia. Mas quem cumprir a cota recebia 1 kg de pão, além de provisões, e ainda tinha direito de comprar a dinheiro 1 kg de pão no Armazém. Trabalhávamos em pares. Com cotas inconcebíveis. Então, demos uma de espertos: hoje nós dois carregamos terra para você, da sua galeria de mina. Retiramos a cota. Recebemos 2 kg de pão mas os meus 300 g restritos; cada um fica com 1 kg 150g. Amanhã trabalhamos para mim. Depois de novo para você. Um mês inteiro carregamos assim. Não era uma vida boa? O importante é que o capataz tinha coração; ele sabia, é claro. Para ele, era até vantajoso, as pessoas não se enfraqueciam tanto, não caía a produtividade. Depois alguém da chefia desmascarou o negócio, acabou a nossa alegria.

-- E então? Quer tentar isso aqui? -- perguntou Ivan Ivanovich.

-- Eu, não; nós só vamos ajudar você.

-- E vocês?

-- Para nós, querido, tanto faz.

-- Então pra mim também tanto faz. Que venha o feitor.

O feitor, ou seja, o capataz, veio dali alguns dias. Os nossos piores receios se concretizaram.

-- Já descansaram, agora acabou. É hora de dar lugar a outros. Esse trabalho é como um centro ou um grupo de restabelecimento da saúde, como OP e o OK[2] -- brincou capataz, com ares de importante.

-- É -- disse Savielev:

*OP primeiro, OK depois  
Plaquinha no pé, e foi-se!...*

Rimos por decoro.

-- quando será a volta?

-- amanhã partimos.

Ivan Ivanovich sossegou. Enforcou-se durante a noite, a dez passos da isbá, na forquilha de uma árvore, sem nenhuma corda; esse tipo de suicídio eu ainda não tinha visto. Quem o encontrou foi Savielev; da trilha, ele viu o corpo e soltou um grito. O capataz veio correndo, não autorizou tirarmos o corpo até a chegada da "apuração estratégica" e começou a apressar nossa saída.

[1] campo correccional e de trabalho de Baikal e do Amur. Funcionou de 1932 a 1941 e ficou conhecido como "fabrica da morte", por causa do grande número de fuzilamentos.

[2] OP: sigla para Posto de Restabelecimento. OK: sigla para Centro de Restabelecimento.

Fiêdia e eu juntamos as coisas, muito perturbados; Ivan Ivanovich tinha portiankas boas, inteiras ainda, saquinhos, uma toalha, uma camisa de baixo de morim, que foi cozida para tirar os piolhos, capas de algodão remendadas, sua telogreika estava sobre a tarimba. Depois de breve deliberação, pegamos todas essas coisas. Savielev não participou da partilha das roupas do morto, o tempo inteiro ficou andando em volta do corpo de Ivan Ivanovich. No mundo livre, o corpo morto sempre e em toda parte desperta um interesse angustiado, atrai como um ímã. Mas isso não acontece na guerra nem no campo de prisioneiros: a rotina das mortes, o embotamento dos sentimentos apaga o interesse pelo corpo morto. Mas a morte de Ivan Ivanovich tocou Savielev, iluminou algo, inquietou algum cantinho escuro da alma, deu-lhe estímulo para tomar uma decisão.

Ele entrou na pequena isbá, pegou o Machado num canto e caminhou até a soleira. O capataz, sentado no banco de terra, deu um salto e berrou algo incompreensível. Fiêdia e eu corremos para o pátio.

Savielev aproximou-se do tronco de lariço curto e grosso em que sempre cortávamos a lenha; o tronco estava retalhado; a casca toda arrancada. Ele colocou a mão esquerda sobre o tronco, abriu os dedos e ergueu machado.

O capataz deu um grito esganiçado e penetrante. Fiêdia lançou-se na direção de Savielev, os quatro dedos voaram e caíram sobre a serragem; em meio a galhos e estilhaços, não dava para vê-los de imediato. O sangue rubro jorrou dos dedos. Fiêdia e eu rasgamos a camisa de Ivan Ivanovich, apertamos um torniquete na mão de Savielev, amarramos a ferida.

O capataz levou todos nós para o campo de prisioneiros. Savielev a enfermaria, para um curativo, e a sessão de diligências, para o início do processo por automutilação. Fiêdia e eu voltamos para a mesma barraca de onde saíramos duas semanas antes com tantas esperanças e expectativas de felicidade.

Nossos lugares nas tarimbas de cima já estavam ocupados por outros, mas não nos preocupamos com isso, era verão, e nas tarimbas de baixo, decerto, ficaríamos até melhor do que nas de cima, e até o inverno chegar ainda haveria muitas, muitas mudanças.

Peguei no sono logo, mas no meio da noite despertei e me aproximei da mesa do faxina plantonista. Fiêdia tinha se ajeitado ali, com uma folha de papel na mão. Sobre seu ombro, li o que estava escrito.

"Mamãe", escrevia Fiêdia, "Mamãe, eu estou bem. Mamãe, estou vestido conforme a estação...".

(1959)



## Espaço de reflexão

Data:

-----

As contribuições de Varlam Chalámov e Primo Levi são fundamentais para refletirmos sobre a condição humana diante da desumanização total vivida nos campos de concentração e de trabalho forçado. Ambos, sobreviventes de realidades diferentes - Chalámov nos campos de trabalho do Gulag soviético e Levi nos campos de concentração nazistas -, compartilharam, através de suas obras, visões profundas sobre o que significa ser submetido a regimes que destroem a individualidade e a dignidade humana. Agora é com você: faça suas reflexões acerca do que vimos na aula sobre os "campos da morte" a partir das trajetórias de vida e memória de Chalámov e Levi.

---

---

---

---

---

---

---

---





*Data:*

*Espaço de reflexão*

-----

A series of horizontal lines for writing, consisting of 18 lines in total, with a vertical line on the left side to create a margin.

### PERGUNTAS MOTIVADORAS DA 4ª RODA DE LEITURA E REFLEXÃO

- 1- Tanto Chalámov quanto Levi relatam a precariedade da saúde nos campos. Enquanto Chalámov descreve como a fome e a fraqueza física anulam a capacidade de solidariedade, Levi fala sobre a doença como uma ameaça constante no "Ka-Be". Como o colapso do corpo reflete o colapso da identidade e da humanidade nessas obras? Como a saúde – ou a falta dela – se torna uma metáfora para a resistência e a sobrevivência?
- 2- Como as experiências concentracionárias, apesar de suas diferenças em objetivos e contextos históricos, refletem a desumanização sistemática e a imposição de sofrimento extremo, e de que maneira essas práticas buscam eliminar a individualidade de cada ser humano? Comente utilizando trechos de Privo Levi e de Varlam Chalámov.
- 3- Embora Auschwitz e o sistema Gulag fossem diferentes em seus propósitos e ideologias, ambos resultaram na exploração, tortura e morte de milhões de inocentes. O que podemos aprender sobre o perigo de regimes totalitários e autoritários a partir dessas duas tragédias históricas?
- 4- Em um determinado momento do conto Chalámov, comenta a respeito da ideologia do trabalho como algo heroico e honesto. O que o narrador pensa a respeito dessa ideologia, levando em consideração sua relação com o trabalho na condição de prisioneiro?
- 5- Como o sofrimento em Auschwitz e nos Gulags molda nossa compreensão da importância dos direitos humanos e da necessidade de vigilância constante contra qualquer forma de opressão e autoritarismo nos dias de hoje?
- 6- Ao analisar trechos das experiências de nossas testemunhas sobre regimes totalitários e seus relatos nos campos de morte, qual é a importância da subjetividade e da memória para a História?









Data:

-----

QUERIDOS ESTUDANTES,

Ao finalizar este diário de leitura e reflexão sobre a compreensão histórica dos regimes autoritários e totalitários do século XX, a partir de memórias literárias e autobiográficas, é evidente a profunda importância dessas obras para a compreensão da história e para a construção de uma educação voltada aos direitos humanos. Relatos como os de Nina Lugovskaia, Varlam Chalámov, Primo Levi, Anne Frank e tantos outros não apenas preservam a memória das atrocidades cometidas por regimes opressivos, mas também humanizam as vítimas e sobreviventes, oferecendo-nos um olhar íntimo sobre suas experiências. Espero que tenham gostado de compartilhar também suas reflexões críticas sobre a temática!