

Artigo

Pós-memória, Letramento Visual e a (re)criação de futuros possíveis: uma reflexão sobre o ensino de acontecimentos históricos traumáticos por meio de romances gráficos

Postmemory, Visual Literacy and the (Re)Creation of Possible Futures: a Reflection on the Teaching of Traumatic Historical Events Through Graphic Novels

Andréa Machado de Almeida Mattos*

*Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) | Belo Horizonte | MG | BR
andreamattos@ufmg.br
<https://orcid.org/0000-0003-3190-7329>

Danielle Regina Moura de Araújo*

*Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) | Belo Horizonte | MG | BR
danielle.rmaraujo@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-8200-2938>

Erika Dornelas Machado*

*Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) | Belo Horizonte | MG | BR
erikadornelasm18@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-0940-4666>

Resumo: O termo *pós-memória* refere-se aos impactos na segunda geração causados por eventos traumáticos vividos pela geração anterior. Este trabalho objetiva refletir sobre o ensino de acontecimentos traumáticos do passado por meio de romances gráficos, especificamente, a obra *Maus* (2009[1980]), de Art Spiegelman. Baseando-nos no Letramento Visual e pensando na (re)criação de futuros possíveis, buscamos entender como esse passado foi e é lembrado, pois as narrativas sobre o passado não são individuais, mas resultam de uma memória coletiva. É importante pensarmos sobre quais são as possibilidades de trabalho dessa memória no ambiente escolar. Temas históricos podem nutrir sentimentos de responsabilidade coletiva nos alunos, tornando-se ferramenta para o ensino crítico. *Maus* é uma oportunidade de problematizar atos de abuso de poder e violência, desenvolvendo a compreensão do aluno sobre o passado e seus efeitos no presente, com vistas às possibilidades de novos futuros mais justos para todos.

Palavras-chave: pós-memória; romances gráficos; *Maus*; Holocausto; memória coletiva.

Abstract: The term *postmemory* refers to the impacts on the second generation caused by traumatic events experienced by the previous generation. This paper aims to reflect on the teaching of past traumatic events

through graphic novels, specifically the novel *Maus* (2009[1980]), by Art Spiegelman. Based on Visual Literacy and thinking about the (re)creation of possible futures, we seek to understand how this past was and is remembered, since narratives about the past are not individual, but result from collective memory. It is important to consider the possibilities for working with this memory in the school environment. Historical themes may nurture feelings of collective responsibility in students, becoming a tool for critical teaching. *Maus* is an opportunity to problematize acts of power abuse and violence, developing the student's understanding of the past and its effects in the present, with a view to the possibilities of new and more just futures for all.

Keywords: Postmemory; graphic novels; *Maus*; Holocaust; collective memory.

"Se pensarmos bem, a fotografia é uma forma de voltarmos ao passado."

(Neil DeGrasse)

1 Introdução

O conceito de *pós-memória*, utilizado pela primeira vez por Marianne Hirsch (1992-1993), refere-se aos impactos na vida da segunda geração causados por eventos historicamente traumáticos vividos pela geração anterior. Isso significa que a sobrevivência, física ou memorial, dos antepassados que presenciaram tais episódios faz-se presente na vivência dos seus descendentes que, por assim dizer, também vivenciam esses traumas à sua maneira.

Partindo desse conceito, também referido como memória inter/transgeracional (Braga, 2023), neste trabalho, objetivamos refletir sobre o ensino de acontecimentos históricos traumáticos por meio de romances gráficos. Focamos, especificamente, na obra *Maus*, de Art Spiegelman, publicada pela primeira vez em 1973, que utiliza imagens, quadrinhos e personificação de animais para contar experiências do pai do autor como sobrevivente do Holocausto. Baseando-nos nas perspectivas do Letramento Crítico (LC) (Janks, 2013, dentre outros) e do Letramento Visual (LV) (Ferraz, 2017, dentre outros), buscamos entender como esse passado foi e é lembrado, e por que ele é lembrado de tal maneira, já que as narrativas sobre o passado não são individuais, mas resultam de um processo compartilhado: a memória coletiva (Halbwachs, 2006).

Primeiramente, abordaremos as perspectivas do Letramento Crítico e do Letramento Visual que vêm sendo amplamente utilizadas em aulas de ensino de línguas, principalmente no ensino de inglês, como parte de uma Educação Linguística Crítica. Também discutiremos o conceito de pós-memória, conforme conceptualizado por Marianne Hirsch nos anos 1990, desde suas primeiras proposições até algumas de suas publicações mais recentes, fazendo relação desse conceito com o ensino crítico de línguas estrangeiras, especialmente o inglês. Em seguida, apresentaremos o Romance Gráfico como um gênero literário e as possibilidades de uso desse gênero, similar às histórias em quadrinhos, em aulas de ensino de línguas. Por fim, discutiremos especificamente a obra *Maus*, de Art Spiegelman (2009[1980]), e traremos algumas reflexões para o ensino de acontecimentos históricos traumáticos e a manutenção da memória de tais acontecimentos nas novas gerações, com vistas às possibilidades de novos futuros mais justos para todos.

2 Letramento Crítico, Letramento Visual e Educação Linguística Crítica

No início dos anos 80, o trabalho seminal de Street (1984) inaugurou uma tendência mundial totalmente nova na área de Letramento (ou alfabetização): os Novos Estudos do Letramento ou, simplesmente, Novos Letramentos, como essa tendência passou a ser chamada. No Brasil, os Novos Estudos do Letramento passaram a ser desenvolvidos a partir do trabalho de Magda Soares (1998) dentro da área de ensino de português como língua materna.

Segundo Monte Mór (2015), uma primeira geração de estudos sobre alfabetização e letramento baseava-se numa visão de letramento por meio da abordagem fônica ao ensino da leitura e da escrita, que foi considerada “fragmentada e deslocada da realidade dos alunos [...] e significava ser capaz de reconhecer e reproduzir sílabas, palavras e frases como os próprios elementos de leitura e escrita” (Monte Mór, 2015, p. 187, tradução nossa). Os Novos Estudos do Letramento no ensino de português no Brasil correspondem à segunda geração dos Letramentos baseando-se nos trabalhos de Paulo Freire, revigorados pelos autores dos Novos Letramentos, tais como Street (1984) e Soares (1998), dentre muitos outros que defendiam a ideia de que letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra que pode ser ensinada isoladamente do contexto histórico e social dos aprendizes. A terceira geração dos estudos sobre Letramentos chega ao Brasil, segundo Monte Mór (2015), já no novo milênio (anos 2000), quando surgem as propostas sobre Multiletramentos e os Novos Estudos do Letramento atingem outras disciplinas do currículo. Temos, então, no ensino de línguas estrangeiras, especialmente o inglês, as propostas sobre Letramento Crítico e Letramento Visual, o Numeramento no ensino de matemática, o Letramento em Ciências ou Letramento Científico (Oliveira; Franco, 2017) e assim por diante. Contribuíram para esse avanço tanto as novas tecnologias digitais quanto os processos de globalização (Mattos, 2015; Monte Mór, 2015).

Como parte dos Estudos sobre Novos Letramentos (Street, 1984), o Letramento Crítico (LC) pode ser definido como uma perspectiva educacional (Janks, 2013) ou um ponto de vista, uma forma de olhar para o mundo e tentar interpretá-lo a partir de lentes diversas

¹ “[...] fragmented, dislocated from the students’ reality [...] and [...] meant being able to recognize and reproduce syllables, words and phrases as the very elements of reading and writing.”

(Mattos, 2014). Para Duboc (2015), que sugere o termo “atitude curricular”, LC é uma atitude do professor, que pode se aproveitar de “brechas” que surgem no contexto da sala de aula de ensino de línguas para discutir valores educacionais voltados para a formação do cidadão. Janks (2013) ressalta que “essencialmente, o letramento crítico é sobre capacitar os jovens a lerem tanto a palavra quanto o mundo em relação a poder, identidade, diferença e acesso a conhecimento, habilidades, ferramentas e recursos. É também sobre escrever e reescrever o mundo [...]” (Janks, 2013, p. 227, tradução nossa).²

De acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001), o LC está baseado em valores revolucionários e parte dos pressupostos da Teoria Social Crítica e da Pedagogia Crítica de Paulo Freire e sua compreensão de que a língua pode ser um elemento empoderador. Podemos afirmar que o LC é uma perspectiva educacional profundamente comprometida com valores como justiça e igualdade, e tem por objetivo a mudança social, a inclusão de grupos marginalizados e a educação para a cidadania (Mattos, 2014, 2015).

Cervetti, Pardales e Damico (2001) também defendem que o LC promove reflexão, transformação e ação, de acordo com a visão Freireana de transformação social. Assim, o LC ressalta as relações dominantes de poder que ocorrem em nossa sociedade e enfoca principalmente as questões de raça, classe social, gênero, experiências culturais e linguísticas, dentre outras questões críticas, examinando “essas diferenças não como ocorrências isoladas, mas ao contrário como parte de desigualdades e injustiças sistêmicas”,³ como afirmam Cervetti, Pardales e Damico (2001, s. p., tradução nossa). Portanto, podemos concluir que o LC focaliza questões de poder que são expressas por meio da linguagem. O LC também trabalha com a complexidade das relações sociais, promovendo o pensamento independente, relacionamentos éticos e processos participatórios para tomada de decisões.

Por sua vez, o Letramento Visual (LV) também faz parte dos Estudos sobre Novos Letramentos (Street, 1984) e, segundo Ferraz (2017, p. 264), “é uma das áreas que propõem uma educação crítica por meio de imagens”. É também Ferraz (2017) quem sustenta que

muitos teóricos [...] afirmam que a importância dos estudos visuais está no fato de que as imagens não são meras representações da realidade social (visão linear onde a imagem x significa y), mas que elas constroem significados e, como tal, desempenham um papel crucial em todas as esferas sociais, incluindo os contextos educativos (Ferraz, 2017, p. 264).

Além disso, para Ferraz (2012), “as maneiras pelas quais muitos professores compreendem a leitura são, muitas vezes, tradicionais, compatíveis com um modo de pensar sustentado pela educação positivista” (Ferraz, 2012, p. 17-18). O autor discute várias propostas para o uso do LV como uma abordagem crítica para a leitura de imagens, filmes e outros elementos visuais, que apontam para a construção de sentidos pelos leitores visuais, ao invés de utilizarem uma leitura dada, fixa, tradicional. Para ele, a construção de sentidos deve ocorrer “num contexto social, histórico e dentro das relações de poder” (Ferraz, 2012, p. 48). Assim, Ferraz (2012) busca mostrar como a leitura de imagens deve sempre ser inserida em contextos que possam dar origem a

² “Essentially, critical literacy is about enabling young people to read both the word and the world in relation to power, identity, difference and access to knowledge, skills, tools and resources. It is also about writing and rewriting the world [...]”

³ “[...] these differences not as isolated occurrences but rather as part of systemic inequities or injustices.”

“visões outras que não as predominantemente positivistas [...]” revelando “construções de leituras/sentidos dentro de uma perspectiva crítica” (Ferraz, 2012, p. 93).

As imagens são, portanto, vistas como textos a serem interpretados. A produção de significados diversos advindos da interpretação das imagens é o foco dos estudos críticos pela perspectiva do Letramento Visual. Letramento Crítico e Letramento Visual são, dessa forma, “práticas pedagógicas que promovem reflexão teórica e ética” (Oliveira; Franco, 2017, p. 203) e podem contribuir para sanar dificuldades de abstração de certos conceitos e ideias de difícil compreensão, por terem maior nível de complexidade.

Assim, no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, mais especificamente no ensino de inglês, tanto o Letramento Crítico quanto o Letramento Visual constituem propostas para um ensino crítico de Língua Estrangeira ou o que vem sendo chamado, na última década, de Educação Linguística Crítica ou Educação Crítica em Língua Estrangeira (Duboc, 2015; Ferraz, 2010, 2015, 2018; Ferraz; Mattos, 2015; Jordão, 2013; Mattos, 2014, 2018; Mattos; Ferraz; Monte Mór, 2015; Menezes de Souza, 2011; Monte Mór, 2009, 2013; Takaki; Monte Mór, 2017). Conforme já apontava Pennycook, “a Linguística Aplicada deslocou-se de um foco central no ensino de línguas, avaliação e aquisição de segunda língua para uma conceptualização mais ampla e mais crítica da linguagem na vida social” (Pennycook, 2010, p. 16.1, tradução nossa).⁴ Estende-se essa concepção também para a formação de professores que passa a ser vista, então, como formação crítica de professores (Mattos, 2014, 2015).

Mas o que significa educar em uma língua estrangeira? Mattos (2018, p. 32) afirma que “a educação linguística crítica [...] é uma nova tendência no ensino de línguas que inclui o letramento crítico como possibilidade”. Segundo a autora, tal tendência originou-se no Brasil com a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006) que introduziram as perspectivas críticas para o ensino de línguas estrangeiras no país, principalmente o inglês. Para Ferraz (2018, p. 110), a educação linguística crítica “significa pensar nos novos papéis que as LE/LI adquiriram em muitos contextos, por exemplo, nos grandes centros urbanos e/ou regiões nas quais a internet vem alterando enormemente as relações sociais”.⁵ O autor afirma, ainda, que “significa pensar nos repertórios necessários para nos prepararmos epistemologicamente para o desenho de currículos e práticas pedagógicas; significa pensar nas transdisciplinaridades que a LI pode abarcar; significa fomentar a produção de conhecimentos e a criticidade” (Ferraz, 2018, p. 110).

É nesse sentido que buscamos aqui aproximar a Educação Linguística Crítica dos estudos sobre memória e, principalmente, pós-memória, visando ao desenvolvimento de novas perspectivas transdisciplinares que possam pavimentar novos currículos e novas práticas pedagógicas. Assim, nosso foco passa a ser um novo papel para o ensino crítico de línguas por meio de romances gráficos, objetivando fomentar o pensamento crítico e a reflexão ética dos alunos em relação a eventos históricos traumáticos. Passamos, então, à discussão do conceito de pós-memória, conforme formulado por Hirsch, em seus vários escritos sobre o tema.

⁴ “applied linguistics has shifted from a central focus on language teaching, testing and second language acquisition to a broader and more critical conceptualization of language in social life.”

⁵ LE/LI significa Língua Estrangeira/Língua Inglesa. Abreviações no original.

3 Pós-memória e Educação Crítica

Estudos relacionados à memória vêm despertando o interesse de pesquisadores nas Ciências Sociais e nas Humanidades desde os anos 1980 (Lizarazu; Vince, 2018). Oliveira (2018, p. 268) afirma que “a temática da memória tem vindo a despertar interesse nas Ciências Sociais desde há vários séculos; mas foi no século XX que esta se transformou num dos conceitos centrais e de maior destaque desta área de estudo”. Além disso, Candau (2009, p. 44) fala em um “gosto pelo passado” ou uma “onda memorial” que hoje invade o mundo inteiro, o que mostra a relevância e o atual interesse pelos estudos sobre memória.

Pertencente ao campo dos estudos sobre memória, o trabalho de Marianne Hirsch sobre pós-memória é pioneiro e seminal. De origem romena, a autora e seus pais imigraram para os Estados Unidos no início dos anos 1960. Pesquisadora da Columbia University, nos Estados Unidos, Hirsch se especializou nos Estudos Literários e utilizou o termo “pós-memória” pela primeira vez no início dos anos 1990, inspirada pela obra *Maus*, de Art Spiegelman, e em sua própria história familiar. Em sua primeira formulação sobre o conceito, referindo-se às duas imagens reproduzidas a seguir, Hirsch (1992-1993) escreve:

Essas fotografias conectam os dois níveis do texto de Spiegelman, o passado e o presente, a história do pai e a história do filho, porque essas fotografias de família são documentos tanto de memória (do sobrevivente) e daquilo que eu gostaria de chamar de pós-memória (do filho do sobrevivente cuja vida é dominada por memórias que precederam seu nascimento) (Hirsch, 1992-1993, p. 8, tradução nossa).⁶

⁶ “These photographs connect the two levels of Spiegelman’s text, the past and the present, the story of the father and the story of the son, because these family photographs are documents both of memory (the survivor’s) and of what I would like to call post-memory (that of the child of the survivor whose life is dominated by memories of what preceded his/her birth).”

Imagem 1 – Foto de Richieu, irmão de Art Spiegelman, vítima fatal do Holocausto



Fonte: *Maus* (Spiegelman, 2009, p. 165).

Imagem 2 – Foto de Vladek, pai de Art Spiegelman, sobrevivente do Holocausto



Fonte: *Maus* (Spiegelman, 2009, p. 294).

Nessa formulação, o conceito de pós-memória é descrito como “a transmissão da história traumática do pai para o sobrevivente da segunda geração” (Smith, 2015, p. 502, tradução nossa).⁷ O personagem principal de *Maus*, Artie, pode ser visto como um “caso histórico paradigmático” em que a vida – e a própria identidade do filho – é dominada pela pós-memória. Hirsch ressalta o papel da fotografia como “lugar de memória”, conforme proposto por Pierre Nora (1989), para quem lugares de memória podem “bloquear o trabalho do esquecimento” (Nora, 1989, p. 19, tradução nossa).⁸ Para Hirsch, a “fotografia é precisamente o meio que conecta a memória e a pós-memória” (Hirsch, 1992-1993, p. 9, tradução nossa).⁹ Hirsch também esclarece que sua compreensão de pós-memória difere tanto do conceito de memória quanto de história. Segundo a autora, a pós-memória difere da “memória pela distância geracional e da história por uma profunda conexão pessoal” (Hirsch, 1992-1993, p. 8, tradução nossa).¹⁰ Assim, temos que pós-memória não é memória *per se*, pois pertence a uma geração anterior, e, por outro lado, também não é história puramente dita, pois se conecta profundamente a um indivíduo específico.

Numa formulação posterior, Hirsch (1996) afirma que a

⁷ “the transmission of the parent’s traumatic history to the second-generation survivor.”

⁸ “to block the work of forgetting.”

⁹ “Photography is precisely the medium connecting memory and post-memory.”

¹⁰ “from memory by generational distance and from history by deep personal connection.”

pós-memória caracteriza a experiência daqueles que crescem dominados pelas narrativas que precederam seu nascimento, cujas próprias histórias posteriores são deslocadas pelas histórias da geração anterior, formadas por eventos traumáticos que não podem ser totalmente compreendidos nem recriados (Hirsch, 1996, p. 662, tradução nossa).¹¹

Segundo Mattos e Coura (2021, p. 192), o conceito criado por Hirsch “aponta para uma cisão tanto temporal quanto espacial”. Isso ocorre porque “a pós-memória se conecta ao passado apenas indiretamente, mediada pelas histórias e narrativas da geração anterior” (Mattos; Coura, 2021, p. 192), exigindo um investimento imaginativo e também criativo. Quanto à cisão espacial, esta se refere ao “exílio forçado das gerações anteriores” (Mattos; Coura, 2021, p. 193), o que, segundo Hirsch (2008), mantém os filhos de sobreviventes exilados também em exílio, “sempre em diáspora” (Hirsch, 2008, p. 662, tradução nossa).¹²

Em seu primeiro livro sobre o assunto, *Family Frames* (Hirsch, 1997), a autora explica que a chamada “segunda geração” mantém uma profunda relação com as experiências daqueles que a antecederam e passaram por traumas históricos coletivos, ou seja, “experiências que eles ‘se lembram’ apenas por meio de histórias, imagens e comportamentos em meio dos quais eles cresceram” (Hirsch, 2008, p. 106, tradução nossa).¹³ Conforme Mattos e Caetano (2019, p. 179), portanto, a pós-memória não é memória em si nem história, mas “é formada indiretamente por eventos históricos traumáticos que aconteceram no passado, mas que ainda produzem efeitos no presente”.

Para Hirsch (2008), o conceito de pós-memória é definido também como a relação existente entre uma geração anterior e outra posterior, marcada por eventos históricos traumáticos que apresentam reflexos na vida daqueles que não os experienciaram. Isso pode ocorrer, de acordo com Mattos e Caetano (2019, p. 178), por meio de narrativas que, quando compartilhadas por aqueles que vivenciaram esses acontecimentos históricos, podem “moldar nossa vida e nossos modos de ver e estar no mundo, tanto na forma como nos posicionamos e nos articulamos quanto na maneira como entendemos nosso lugar e papel na sociedade”. Assim, a pós-memória, ou memória intergeracional, é formada indiretamente, a partir de episódios do passado que ainda afetam o presente, podendo ter efeitos na formação das identidades das gerações posteriores. Dessa forma, Mattos e Caetano (2019) entendem que a pós-memória relaciona-se com experiências individuais influenciadas pela memória coletiva, especificamente, de eventos históricos traumáticos.

De acordo com Hirsch (2014), os conceitos de trauma, memória e pós-memória têm-se mostrado bastante produtivos. Para a autora, tais conceitos oferecem “uma lente através da qual podemos reconhecer histórias e vidas esquecidas ou descartáveis, além de admitir os danos e a injustiça e suas consequências para as gerações seguintes” (Hirsch, 2014, p. 335, tradução nossa).¹⁴ Nesse sentido, ao buscarmos trabalhar o conceito de pós-memória

¹¹ “Postmemory characterizes the experience of those who grow up dominated by narratives that preceded their birth, whose own belated stories are displaced by the stories of the previous generation, shaped by traumatic events that can be neither fully understood nor re-created.”

¹² “always in diaspora.”

¹³ “experiences that they “remember” only by means of the stories, images, and behaviors among which they grew up.”

¹⁴ “a lens through which to recognize forgotten or disposable lives and stories, and also to acknowledge injury and injustice and their afterlives for subsequent generations.”

por meio de romances gráficos, fazemos uso de dois dos principais elementos sugeridos por Hirsch como meios para transmissão da memória: as imagens e a narrativa. Neste caso específico, entendemos imagens, conforme também definido por Ferraz (2017), como fotografias, pinturas, filmes e qualquer representação visual de objetos, animais, pessoas e cenas da vida real em diferentes mídias. Portanto, como dissemos, os romances gráficos possuem ambos os elementos: as imagens e a narrativa.

Assim, trabalhar em sala de aula o romance gráfico *Maus* de Spiegelman (2009[1980]) torna-se proveitoso tanto pelas imagens quanto pela narrativa sobre um evento histórico traumático e coletivo, o Holocausto, pois, segundo Mattos e Caetano (2019), acontecimentos traumáticos também contribuem significativamente na construção e reconstrução de nossas identidades, incluindo identidades profissionais. Mattos e Coura (2021) esclarecem ainda que

A memória coletiva de um grupo, contendo seus legados e tradições, é passada de geração para geração por meio do contato com os mais velhos, por meio de histórias e narrativas da família e de outras pessoas pertencentes ao grupo, além do papel crucial da escola, que sistematiza as narrativas do grupo em forma de conhecimento histórico (Mattos; Coura, 2021, p. 191).

Dessa forma, ao invés de apenas sistematizar o conhecimento do grupo, a escola passa a ter um papel importante também na construção de identidades críticas, por meio da educação linguística crítica. Como afirma Mattos (2014), hoje em dia, a Educação “certamente tem um papel na promoção de perspectivas mais críticas” (Mattos, 2014, p. 143, tradução nossa),¹⁵ visando à justiça social, isto é, uma educação como prática de conscientização sociocultural e mudanças.

É, portanto, por meio do Letramento Visual como ferramenta para a Educação Linguística Crítica que aqui buscamos discutir novos repertórios que abram caminho para currículos e práticas pedagógicas voltadas para novas epistemologias e para a transdisciplinaridade, como argumenta Ferraz (2018). Os estudos de memória e pós-memória contribuem para essa necessária transdisciplinaridade e abrem espaço para epistemologias outras, ainda não debatidas na Linguística Aplicada de forma crítica. Além disso, o encontro entre Educação Linguística Crítica e os estudos de memória fomentam a produção de novos conhecimentos sobre a possibilidade de preservação da memória traumática e sua transmissão intergeracional para que, no futuro, eventos históricos traumáticos não voltem a ocorrer.

4 Pós-memória e o Holocausto

O Holocausto, ou *Shoah*, foi “o massacre dos judeus europeus durante a Segunda Guerra”, conforme explica Guterman (2020, p. 27). Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), aproximadamente seis milhões de judeus¹⁶ foram mortos pelos nazistas durante

¹⁵ “certainly has a role in promoting more critical perspectives.”

¹⁶ ONU (Brasil). *Honrando vítimas do Holocausto, autoridades da ONU condenam ascensão do antissemitismo*. Brasília: Nações Unidas Brasil, 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/169874-honrando-v%C3%ADtimas-do-holocausto-autoridades-da-onu-condenam-ascens%C3%A3o-do-antissemitismo>. Acesso em: 20 out. 2024.

a Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945), num genocídio que se tornou o maior crime já cometido na História da humanidade.

Quando tratamos de eventos traumáticos como esse, a memória se torna essencial para que eventos históricos traumáticos não sejam esquecidos ou venham a se repetir na sociedade. Algumas formas de materializar a importância da memória, por exemplo, são museus ou datas a serem lembradas. Por exemplo, especificamente sobre o Holocausto, o Memorial e Museu Auschwitz-Birkenau¹⁷ foi iniciado sob liderança de um ex-prisioneiro do campo de concentração, Tadeusz Wąsowicz, em 1946, e foi aprovado pelo governo polonês em 1947. Além disso, o dia 27 de janeiro foi estabelecido pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 2005, como o “Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto”,¹⁸ referindo-se à libertação do Campo de Concentração de Auschwitz, na Polônia, em 1945, data que em 2025 completa 80 anos. Ambas as medidas visam à preservação das memórias das vítimas e também ao alerta para que gerações futuras não repitam tal acontecimento traumático na história, acarretado pelo ódio e discriminação política, religiosa e racial.

A pós-memória, por sua vez, faz-se presente em relação ao Holocausto pela forte ligação que a geração descendente possui com a geração que vivenciou esse evento traumático. Um exemplo é Andor Stern (1928-2022), conhecido historicamente por ter sido o único brasileiro nato sobrevivente do Holocausto. Por volta dos 90 anos, Stern ainda se recordava e compartilhava lucidamente os horrores que vivenciou naquele que é considerado o maior campo de concentração e extermínio durante o nazismo, Auschwitz. Portanto, Andor Stern é lembrado por ter compartilhado sabiamente histórias sobre seu passado e ter vivido, desde então, desfrutando desejosamente da liberdade após ter sobrevivido ao Holocausto, como conta sua família.¹⁹ Dessa forma, é perceptível como esse acontecimento histórico traumático ainda se faz presente na vida dos sobreviventes e dos familiares das vítimas.

Entretanto, mesmo com a conscientização mundial sobre o trágico genocídio, feita por sobreviventes como o brasileiro Andor Stern e por medidas internacionais de preservação da memória como os museus e datas históricas, algumas atitudes desrespeitosas das gerações seguintes demonstram a fragilidade da memória coletiva de eventos históricos traumáticos do passado, como o Holocausto. Por exemplo, em 2020, devido a uma *trend* do *TikTok*, rede social de vídeos curtos, chamada “o desafio do holocausto”, a conta oficial do Memorial e Museu de Auschwitz demonstrou preocupação no X, rede social de postagens de texto, conhecida como *Twitter* na época. Os vídeos dessa tendência consistiam em pessoas se maquiando com machucados, vestindo símbolos como a estrela de seis pontas amarela ou números de identificação, e mimetizando vítimas do Holocausto em diferentes situações, trágicas e/ou

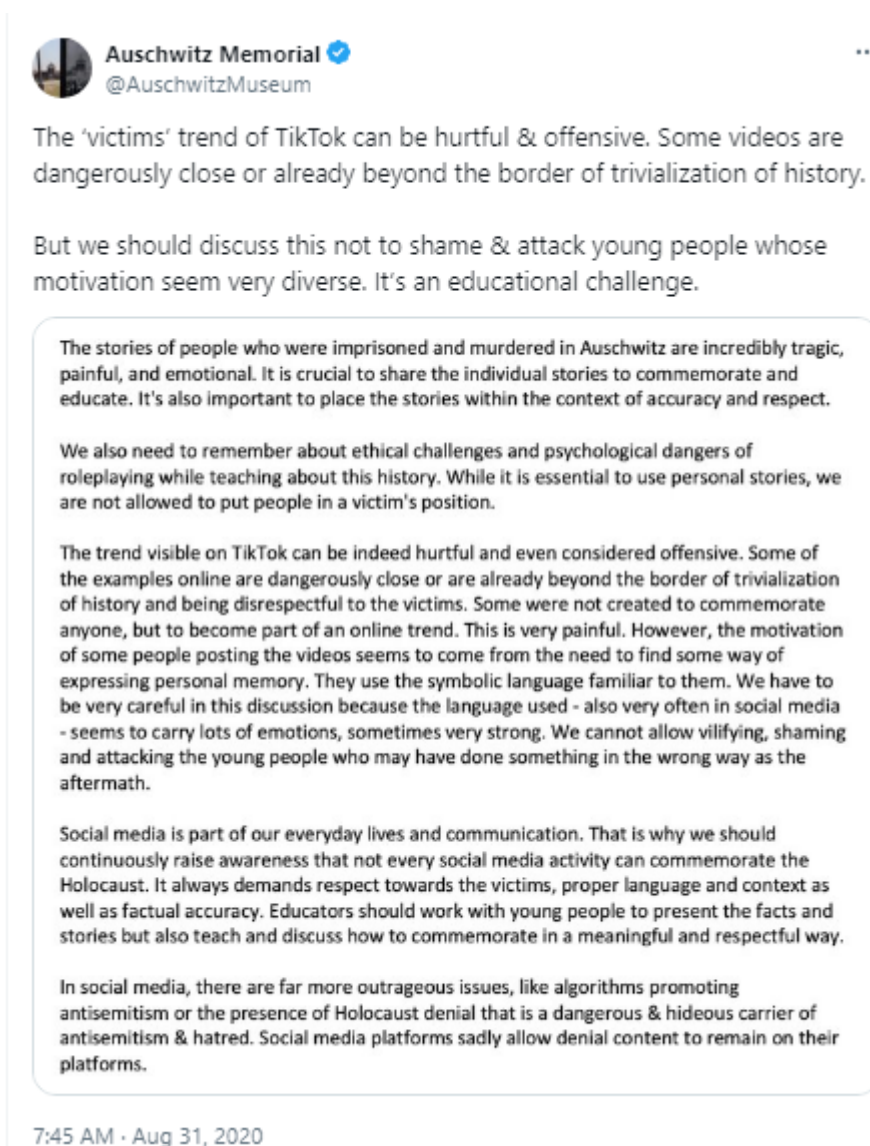
¹⁷ AUSCHWITZ BIRKENAU MEMORIAL E MUSEU. *Museu Auschwitz-Birkenau: Ingressos e tours*. Nova Iorque: Headout Inc., [entre 2020 e 2025]. Disponível em: <https://www.theauschwitztours.com/pt/auschwitz-birkenau-memorial-and-museum/>. Acesso em: 20 out. 2024.

¹⁸ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. *27 de janeiro: Dia Internacional da Lembrança do Holocausto: lembrar para não repetir*. 2021. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/bibliotecacult/noticias/328-27-de-janeiro-dia-internacional-da-lembranca-do-holocausto-lembrar-para-nao-repetir>. Acesso em: 05 dez. 2022.

¹⁹ STERN, A. *Nota de falecimento*. 7 abr. 2022. *Instagram*: @andorstern Disponível em: https://www.instagram.com/p/CcDU9BuQmT/?utm_source=ig_embed&ig_rid=51023d7d-3cc2-4a2d-a088-5ef559f1a3bc. Acesso em: 05 dez. 2022.

romantizadas.²⁰ Em resposta, a conta do museu do antigo campo de concentração, localizado na Polônia, postou uma nota alertando acerca do “desafio educacional” de conscientizar sobre como esses vídeos “podem ser dolorosos e ofensivos” além de “perigosamente perto ou de já ultrapassarem a barreira da banalização da história”.²¹

Imagem 3 – Postagem feita pela conta do Memorial e Museu Auschwitz-Birkenau em 2020²²



Fonte: Auschwitz Memorial, 2020

²⁰ BBC News. 'Doloroso e ofensivo': a reação à onda de pessoas 'imitando' vítimas do Holocausto no TikTok. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-53940022>. Acesso em: 04 abr. 2024.

²¹ "The 'victims' trend on TikTok can be hurtful & offensive. Some videos are dangerously close or already beyond the border of trivialization of history."

²² AUSCHWITZ MEMORIAL. *The 'Victims' Trend of Tiktok Can Be Hurtful & Offensive*. 31 ago. 2020. X: @AuschwitzMuseum. Disponível em: <https://x.com/AuschwitzMuseum/status/1300384235866542080>. Acesso em: 17 jun. 2024.

Esse caso de banalização não foi o primeiro e nem será o último. Por esse motivo, torna-se imprescindível a conscientização e preservação da memória coletiva desses acontecimentos históricos e traumáticos. Um exemplo individual que tomou grandes proporções lutando contra essa trivialização é o projeto on-line do artista alemão-israelense, Shahak Shapira. Em 2017, incomodado por fotos desrespeitosas tiradas por visitantes no Memorial do Holocausto, localizado na Alemanha, Shapira criou um site onde realizou um projeto com essas fotos, chamado “YOLOCAUST”, cujo título faz alusão ao Holocausto junto do acrônimo “You Only Live Once” (YOLO), que significa “você só vive uma vez”, representando esse modo de vida despreocupado.²³ Nesse projeto, o artista justapôs as poses descontraídas (e inapropriadas) das pessoas no local com o fundo de imagens históricas dos campos de concentração a fim de criticar essas imagens que apresentam “uma contradição com o lugar, produzindo um efeito de esquecimento, de apagamento da história de violência e morte guardada naquele local, instalado para memorizar esses acontecimentos” (Baldissera; Teixeira, 2020, p. 180), como a imagem abaixo.

Imagem 4 – Fotos do projeto YOLOCAUST do artista Shahak Shapira em 2017



Fonte: Diário de Pernambuco, 2017.

A repercussão das fotos desse projeto foi tamanha que, segundo Baldissera e Teixeira (2020), em menos de um mês, Shapira removeu as fotos do site para preservação das pessoas. Apesar de as fotos repercutirem virtualmente até hoje, sendo possível ainda encontrá-las em outras páginas on-line, optamos também por cobrir o rosto da pessoa que se encontra nas imagens acima, respeitando a decisão do artista e mantendo a privacidade dos envolvidos. As artes que compunham o site foram trocadas, entretanto, por comentários dos próprios visitantes que estavam nas fotos originais e que se pronunciaram, além de comentários de admiradores do projeto. No site, Shahak Shapira (2017) destaca uma mensagem enviada por um dos envolvidos nas fotos. Ele se desculpa e diz que é conhecido por “fazer piadas estúpidas”. Porém, diz que quando “elas são compartilhadas, [...] as pessoas apenas veem

²³ SHAPIRA, S. *Yolocaust*. 2017. Disponível em: <https://yolocaust.de/>. Acesso em: 14 jun. 2024.

alguém desrespeitando algo importante para outra pessoa ou para elas”.²⁴ Nota-se nesse comentário, portanto, que o visitante atribui o erro de certa forma às pessoas outras que consideram o Holocausto “um tema importante”, ou seja, o indivíduo em si não explicita e, provavelmente, ainda não reconhece a importância e a seriedade da preservação da memória desse acontecimento histórico.

Dessa forma, tamanha normalização e falta de reflexão perante esse tema demonstra a importância da pós-memória que, “por meio da perspectiva da Educação Crítica, pode contribuir para a formação de cidadãos que atuem para a promoção da democracia e da justiça social e respeito aos direitos humanos” (Mattos; Coura, 2021, p. 180). Isso ocorre devido à potência da pós-memória em relação à conscientização das gerações seguintes sobre como os eventos traumáticos do passado (e seus apagamentos) também impactam a sociedade no presente. Por esse motivo, acreditamos que o ensino de línguas por meio de romances gráficos que tratam de traumas históricos, como *Maus*, encoraja os alunos a refletirem e conectarem suas realidades locais com o cenário histórico global (Chun, 2009), visando tanto a conscientização quanto a transformação sócio-política e cultural, por meio do agir, assim como o fez Shahak Shapira.

5 *Maus*: Romances Gráficos no Ensino de Língua Inglesa

As histórias em quadrinhos e romances gráficos são considerados gêneros multi-semióticos devido a sua estrutura que inclui elementos textuais e não-textuais (Santos; Silva, 2023). Alguns autores apontam que tais características contribuem para que esses gêneros sejam aliados no ensino crítico e consciente de acontecimentos históricos traumáticos (Chun, 2009; Santos; Silva, 2023). Chun (2009, p. 146, tradução nossa) explica que romances gráficos são “uma história originalmente do tamanho de um livro, ficção ou não-ficção, publicada no estilo de uma história em quadrinhos”,²⁵ além de serem também “parte de um continuum de letramento de recursos multimodais com os quais os alunos necessitam estar familiarizados no mundo de hoje”²⁶. Dessa maneira, segundo o autor, os benefícios do uso de romances gráficos no ensino de línguas referem-se aos aspectos visual e narrativo dessas histórias e, conseqüentemente, à facilidade tanto de leitura quanto de compreensão de acontecimentos reais, cuja assimilação da gravidade e relação com o presente podem ser difíceis, principalmente para crianças e adolescentes.

Por sua vez, Santos e Silva (2023) definem as histórias em quadrinhos como “a arte de narrar uma história por meio de imagens/tiras [...], em que desenhos e escrita são criados em sequência” (Santos; Silva, 2023, p. 7). Assim como afirmou Chun (2009) em relação aos romances gráficos, os autores acreditam que o gênero agrada igualmente a crianças, adolescentes e adultos, constituindo um gênero discursivo que, por suas características e

²⁴ “The photo was meant for my friends as a joke. I am known to make out of line jokes, stupid jokes, sarcastic jokes. And they get it. If you knew me you would too. But when it gets shared, and comes to strangers who have no idea who I am, they just see someone disrespecting something important to someone else or them.”

²⁵ “an original book-length story, either fiction or non-fiction, published in comic book style.”

²⁶ “part of a literacy continuum of multimodal resources with which students need to be conversant in today’s world.”

linguagem peculiar, “possui a habilidade de permear as vozes sociais dos indivíduos que os criam” (Santos; Silva, 2023, p. 9).

Conforme ressaltam Amorim *et al.* (2022), as histórias em quadrinhos, anteriormente desvalorizadas tanto pela escola quanto pela família, há muito já foram reconhecidas por sua qualidade literária e, por isso, “são uma boa representação da maneira como a literatura é consumida hoje em dia” (Amorim; Domingues; Klayn; Silva, 2022, p. 15). Foohs, Toledo e Corrêa (2021) também defendem o uso de histórias em quadrinhos na escola pois, segundo eles, “a arte sequencial [é] um importante balizador entre a imagem, a palavra e o significado” (Foohs; Toledo; Corrêa, 2021, p. 37), como uma ferramenta que amplifica “as possibilidades de compreensão do mundo [e] tem potencial de transformá-lo”. Para esses autores, “os quadrinhos, enquanto mídia, são capazes não apenas de transmitir histórias, mas se constituem, também, em veículos capazes de provocar sensações mais subjetivas, como por exemplo, a expressão de sentimentos” (Foohs; Toledo; Corrêa, 2021, p. 37).

Como afirma Arioli, os quadrinhos são “apenas uma das múltiplas linguagens por meio das quais [os] grupos podem transmitir suas histórias, adotando um certo entendimento sobre o passado” (Arioli, 2022, p. 258, tradução nossa).²⁷ Para o autor, cujo texto trata do trauma no contexto das populações indígenas²⁸ no Canadá, as histórias em quadrinho têm uma natureza híbrida, ou seja, as palavras que narram, descrevem e representam os acontecimentos ao mesmo tempo em que as imagens podem atuar num “nível mais profundo e subliminar” (Arioli, 2022, p. 258, tradução nossa),²⁹ numa relação mais direta com a memória corpórea dos leitores e suas experiências afetivas, permitindo que eles *sintam* ao invés de simplesmente *ver* os acontecimentos, devido às próprias características da leitura que é “holística, multidirecional e multilinear” (Arioli, 2022, p. 260, tradução nossa).³⁰ O autor afirma ainda que essa natureza híbrida dos quadrinhos “pode criar um engajamento cognitivo através da estimulação dos sentidos, que pode ser utilizado para produzir novos conhecimentos e/ou consciência crítica/política, permitindo a transmissão para a sociedade de empatia pela experiência traumática dos outros” (Arioli, 2022, p. 258, tradução nossa).³¹

Por se caracterizar como um texto literário que se assemelha às histórias em quadrinhos, o romance gráfico torna o texto mais amigável e compreensível, permitindo que os alunos pratiquem a alteridade, isto é, que se coloquem na vivência do outro. Assim, para Chun (2009 p. 146, tradução nossa), os romances gráficos podem contribuir para que os

²⁷ “Comics is just one of the multiple languages through which carrier groups can convey their stories, fostering a certain understanding of the past.”

²⁸ As populações indígenas no Canadá (e também na Austrália, no Brasil e em outros países do mundo, que sofreram processos de colonização em diferentes épocas da história da humanidade) sofreram grandes traumas ao serem deslocadas de suas comunidades originárias, especialmente crianças e adolescentes, para as chamadas “escolas residenciais indígenas” (IRS – Indian Residential Schools), com o duplo objetivo de evitar a influência de suas culturas e tradições originárias, ao mesmo tempo em que tentavam forçar a assimilação da cultura dominante e convertê-los ao cristianismo. Nessas IRSs, as crianças e adolescentes aborígenes eram forçados a falar a língua da sociedade colonizadora, no caso do Canadá o inglês ou o francês, e sofriam maus tratos, abusos e violências de todo tipo (Arioli, 2022).

²⁹ “a deeper/subliminal level.”

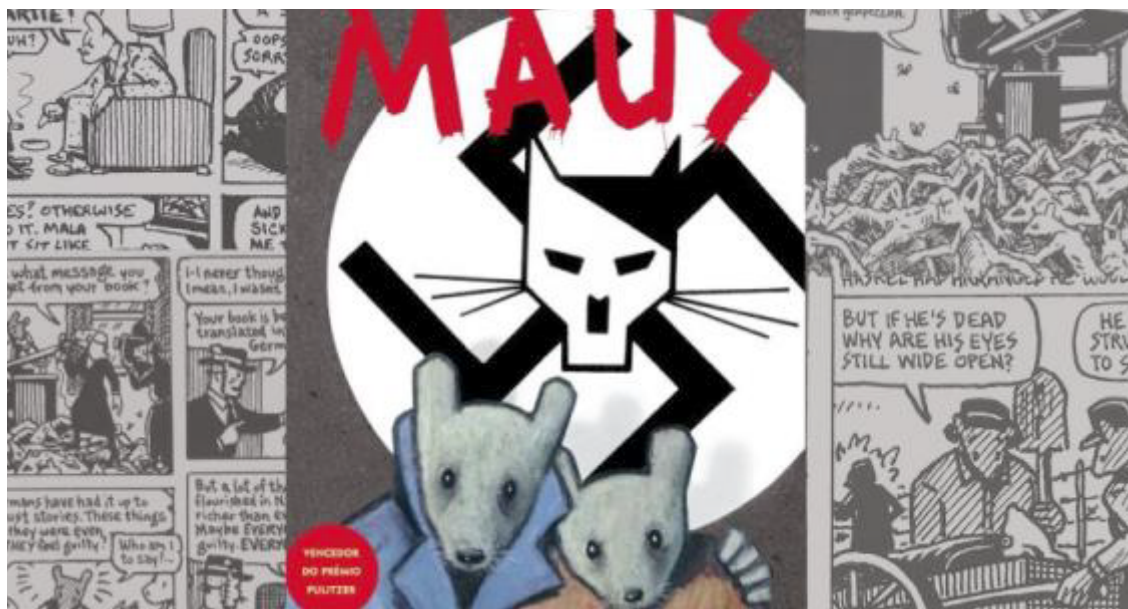
³⁰ “holistic, multidirectional and multilinear.”

³¹ “can create a cognitive engagement through the stimulation of the senses, which can be used to produce new knowledge and/or criti-cal/political consciousness, allowing the transmission across society of empathy for the traumatic experience of others.”

alunos “se engajem em discussões críticas de maneiras que não são sempre possíveis apenas com textos escritos”³², ou seja, romances gráficos podem funcionar como um suporte para os significados do texto devido a “seus ricos modos visuais de representação” (Chun, 2009, p. 146, tradução nossa).³³

Dessa forma, Chun (2009) sugere especificamente o romance *Maus* (Spiegelman, 2009[1980]) para o trabalho em sala de aula de ensino de língua inglesa, como um meio para aproximar os aprendizes, principalmente os adolescentes, de realidades históricas e experiências que, de outra forma, poderiam ser consideradas distantes de suas vidas diárias. Pela utilização do romance gráfico *Maus*, então, “leitores adolescentes são capazes de melhor entender os horrores do Holocausto por meio da humanidade complexa dos personagens principais”³⁴ (Chun, 2009, p. 146, tradução nossa), que são representados como animais, como vemos na imagem a seguir.

Imagem 5 – Páginas aleatórias da obra *Maus* e capa da edição brasileira de 2009 (Ed. Companhia das Letras)



Fonte: Jonathas (2020).

Amorim *et al.* (2022) ressaltam que o romance gráfico *Maus* foi ganhador do prêmio Pulitzer de 1992, um dos maiores prêmios mundiais no campo do jornalismo e da literatura de excelência. Smith (2015, p. 499) afirma que o celebrado romance figura com frequência nas listas de “clubes do livro, cursos de literatura em escolas, assim como em cursos de graduação e pós-graduação tanto sobre histórias em quadrinhos quanto sobre literatura do Holocausto”. O autor explica que o livro representa uma série de entrevistas feitas por Art Spiegelman com seu pai, sobrevivente do Holocausto, e pode ser considerado um marco da crítica literária sobre histórias em quadrinhos.

³² “to engage in critical discussions in ways that are not always possible with only written texts.”

³³ “their rich visual modes of representations.”

³⁴ “adolescent readers are able to better understand the horrors of the Holocaust through the complex humanity of the main characters.”

Resumidamente, a obra *Maus* conta a história de Vladek Spiegelman, pai de Art, que foi enviado ao campo de concentração de Auschwitz por ser judeu. Ao se valer das possibilidades narrativas dos quadrinhos para retratar o testemunho de seu pai, Art Spiegelman, autor e desenhista de *Maus*, cria personagens com características animais. O autor retrata os judeus, personagens principais do livro, como ratos. Os alemães são representados como gatos, que caçam e matam os ratos. Os poloneses, por sua vez, são representados como porcos e os americanos como cães. Segundo a crítica do *The Times*, reproduzida na orelha do livro, todos esses personagens, embora retratados como animais, “são terrivelmente humanos”. O próprio título usa a palavra alemã que significa “rato”, referindo-se ao estereótipo antissemita que trata “os judeus como pragas, denominados assim pelos próprios nazistas e por outros grupos pela história do antissemitismo” (Menezes, 2023, p. 128). Essa alegoria antropomórfica, conforme discutido por Smith (2015), embora bastante controversa, encoraja o engajamento e facilita a empatia dos leitores com as vítimas do Holocausto, “aumentando o impacto emocional do texto” (Smith, 2015, p. 501, tradução nossa)³⁵ e problematizando a visão racial do Nazismo.

Um aspecto importante de *Maus* é a reflexão acerca da forma como os acontecimentos do passado de Vladek acarretam consequências em sua relação com Art, seu filho, e também na vida de ambos de modo geral. É possível fazer uma reflexão sobre o quão difícil pode ser o contato tão próximo com um sobrevivente do Holocausto, nesse caso, como filho. Por meio dessas reflexões, portanto, conforme afirma Chun (2009), a compreensão de tais eventos altamente complexos da história da humanidade, e afastados, de certa forma, da vida cotidiana de alunos adolescentes, pode ser facilitada pelo uso de romances gráficos.

Imagem 6 – Chegada de Vladek a Auschwitz



Fonte: Spiegelman, 2009, p. 159.

³⁵ “heightening the emotional impact of the text.”

6 Discussão

Trazer à tona o passado significa convidá-lo a ser objeto de reflexão crítica no presente. No âmbito do letramento crítico, além de entender o que aconteceu no passado, faz-se necessário entender como esse passado foi e é lembrado, e porque ele é lembrado de tal maneira. Afinal, existem várias possibilidades discursivas sobre o mesmo evento. É importante pontuar, portanto, que o que lembramos e o que esquecemos sobre os acontecimentos passados é baseado na subjetividade. Assim, a narrativa sobre o passado, aquilo que é lembrado, não depende apenas de uma pessoa, mas resulta de um processo que acontece de forma compartilhada entre várias pessoas, ou seja, a memória é coletiva (Halbwachs, 2006).

Essa consolidação da narrativa sobre o passado esbarra em um ponto importante da nossa discussão: a educação escolar. As memórias, especialmente aquelas amplamente aceitas, passam por um processo de institucionalização. Nesse processo, as narrativas ganham espaço em meios prestigiados de formação da memória coletiva sobre o passado: escolas, livros, museus, ou seja, meios que representam credibilidade. Entretanto, mesmo esses meios considerados confiáveis estão sempre competindo com outros meios que também representam o passado, como filmes, histórias contadas pelos mais velhos, dentre outros, o que podemos chamar de “contramemória”, já que se configuram como resistência à memória hegemônica (Ribeiro; Khan, 2022). Concordamos com Arioli (2022) quando o autor afirma que o uso dessas histórias na escola

não é limitado à rememoração de experiências passadas com o objetivo de criar uma contra-memória, mas pretende também promover uma nova versão da história focando na natureza do sofrimento, na vítima, na relação entre o trauma e a audiência, e nas demandas por responsabilidade (Arioli, 2022, p. 261, tradução nossa).³⁶

Nesse sentido, é importante pensarmos em como os fatos foram e têm sido lembrados e narrados, e nas possibilidades para o trabalho dessa memória, principalmente no meio escolar, considerando que o passado possui significados diferentes para grupos diferentes. Embora os efeitos pedagógicos desse trabalho possam ser imprevisíveis, já que dependem também da assimilação individual dos alunos perante o conhecimento aprendido e discutido, é importante pensarmos em como temas históricos, especialmente os eventos traumáticos, quando bem trabalhados educacionalmente, podem ser capazes de nutrir um sentimento de responsabilidade coletiva nas crianças e adolescentes. É nesse contexto que os romances gráficos surgem como uma poderosa ferramenta para o ensino crítico.

Levine *et al.* (2020), ao argumentarem em favor de um incremento crítico no ensino de literatura e ciências no ensino básico nos Estados Unidos, concluem que

Quando contextualizadas dentro da complexa dinâmica da história, raça, classe e gênero, essas características podem ser usadas como guias na concepção de

³⁶ “is not limited to a recollection of past experiences aiming at creating a counter memory, but they also foster a new version of history by focusing on the nature of the suffering, the victims, the relation between the trauma and the audience, and demands for accountability.”

experiências de aprendizagem expansivas e transformadoras em sala de aula que envolvem criticamente a travessia de fronteiras culturais, sociais e ideológicas e desmantelam 'expectativas estabelecidas' [...] (Levine *et al.*, 2020, p. 155, tradução nossa).³⁷

Assim, a proposta dos autores vem ao encontro das propostas deste texto no sentido de incluir tais objetivos no ensino de literatura e ciências na escola, tornando assuntos que de outra forma poderiam parecer distantes mais próximos dos contextos dos alunos.

Os romances gráficos, a nosso ver e em acordo com os autores aqui citados, podem facilitar o entendimento de que os eventos do passado representam fatos que estão incluídos no passado da sociedade, e não apenas no passado de um grupo específico de pessoas. Portanto, compreender características e eventos históricos, principalmente traumáticos, que são comuns a todos é um movimento capaz de gerar sentimentos de reconhecimento, pertencimento e conscientização. Nessa perspectiva, o objetivo seria colocar os eventos passados na posição de uma memória que reflita no presente, além de permitir o aumento da nossa sensibilidade e responsabilidade não só com o outro, mas com um futuro mais justo e acolhedor para todos.

7 Conclusão

Este trabalho objetivou refletir sobre o impacto do ensino de acontecimentos traumáticos por meio do uso de romances gráficos. Especificamente, como foi visto, a obra *Maus*, escrita por Art Spiegelman (2009[1980]), utiliza imagens, quadrinhos e personificação de animais para contar as histórias do pai do autor, judeu polonês, como sobrevivente do Holocausto, e, consequentemente, os impactos de sua história na vida do filho.

Para possibilitar tal reflexão, buscou-se a pesquisa teórica e o conhecimento acerca do conceito de pós-memória, seus impactos e seu ensino. O trabalho baseou-se, assim, principalmente, em Hirsch (1992-1993), Mattos e Caetano (2018; 2019) e Chun (2009). Esses autores abordam, respectivamente, a pós-memória, a relação desse conceito com o ensino crítico de línguas estrangeiras, e o uso de romances gráficos para ensinar eventos históricos traumáticos em aulas de língua inglesa.

A obra *Maus* (Spiegelman, 2009[1980]) permite aos estudantes questionarem sua própria realidade ao entrar em contato com a realidade de pessoas que vivenciaram o Holocausto, mas que também tinham aflições, aspirações e expectativas, apesar da realidade complexa em que estavam inseridos. Dessa maneira, acreditamos que é possível gerar um sentimento de responsabilidade e empatia pelo outro, e não de trauma a partir do sofrimento do outro. Por meio da história de Art Spiegelman e sua família, o aluno tem o estímulo de praticar a alteridade para com as vítimas do genocídio nazista, o que permite a conexão pessoal e subjetiva das crianças e adolescentes com a história, para, a partir disso, abrir a

³⁷ "When contextualized within the complex dynamics of history, race, class, and gender, these characteristics can be used as guideposts in the design of expansive and transformative classroom learning experiences that critically engage cultural, social, and ideological border crossing and dismantle 'settled expectations'."

possibilidade para o entendimento do evento em vários níveis e, por fim, reescrever o mundo, como sugere Janks (2013).

Portanto, o evento abordado na obra se torna uma ponte para a reflexão também sobre as diferentes culturas e grupos que estão presentes no mundo, na sociedade brasileira, e também dentro do ambiente escolar. É uma oportunidade de entender e problematizar atos de abuso de poder e violência vivenciados atualmente no Brasil, desenvolvendo a compreensão do aluno sobre o evento específico que aconteceu no passado e os efeitos que este pode ter causado – e pode ainda causar – nos eventos atuais. Sendo assim, esse é um importante papel dos romances gráficos, por meio do letramento crítico e do letramento visual, na manutenção da memória intergeracional, a pós-memória, e, conseqüentemente, na elaboração e (re)criação de futuros possíveis, menos violentos e mais justos para todos.

Algumas reflexões propostas por Hirsch (2014), que também podem contribuir para os objetivos finais deste trabalho, podem ser assim adaptadas: É possível olhar para o passado e confrontar nosso longo legado de violência política tanto no Brasil quanto no mundo? Como podemos reagir ao conhecimento visceral de assassinatos genocidas e o lamento que tais imagens podem trazer do passado? Como podemos permitir que o conhecimento das atrocidades do passado possa nos tocar sem nos paralisar, permitindo reacender nossa memória no interesse do engajamento ativista para a justiça e a mudança social? (Hirsch, 2014, p. 334-335, resumido e adaptado).

Tais reflexões e questionamentos não possuem respostas fáceis ou imediatas. É preciso buscá-las constantemente no nosso dia a dia como professores conscientes de que é necessário fazer um trabalho crítico por meio da história e da memória para preservarmos a memória inter/transgeracional. Contar histórias sobre o passado é uma prática que pode trazer oportunidades para criar mudanças. Essas histórias “mostram como as experiências traumáticas sofridas pelos ancestrais podem ser herdadas pelas gerações seguintes em formas que oscilam entre pós-memória e rememoração, demonstrando como o passado está inevitavelmente ligado ao presente” (Arioli, 2022, p. 261, tradução nossa).³⁸ Os romances gráficos, segundo Arioli (2022) e Chun (2009) dentre outros, criam espaço para as experiências pessoais e assim permitem visualizar “como o trauma pode gerar temporalidades alternativas, conectando passado e presente, rejeitando assim a suposição de que todos experimentamos o tempo da mesma maneira” (Arioli, 2022, p. 264, tradução nossa).³⁹ Assim, os romances gráficos, como dissemos, podem reconectar o passado e o presente, mostrando como o trauma pode ser transmitido de uma geração para outra na forma de pós-memória (Hirsch, 1992-1993 e seguintes) e como as gerações atuais, descendentes de traumas coletivos, podem também ser consideradas de certa forma sobreviventes por direito próprio (Arioli, 2022).

Concluimos, portanto, este texto com a expectativa de que as reflexões e questionamentos aqui trazidos possam contribuir para que os objetivos propostos sejam alcançados, iluminando nosso momento atual e os efeitos das catástrofes e atrocidades do passado, para que a memória intergeracional seja preservada e multiplicada, objetivando a mudança social e um mundo mais justo para as futuras gerações.

³⁸ “show how traumatic experiences suffered by the ancestors can be inherited by subsequent generations in forms that oscillates between postmemory and rememory, demonstrating how the past is inevitably linked to the present.”

³⁹ “how trauma can generate alternative temporalities, connecting past and present, thus rejecting the assumption that we all experience time in same way.”

Agradecimentos

Todas as autoras deste texto são pesquisadoras do Núcleo de Estudos Críticos sobre Linguagens, Letramentos e Educação (NECLLE), um grupo registrado no CNPq.

Financiamento

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento recebido para a pesquisa que deu origem a este artigo, na forma de Bolsa de Produtividade à primeira autora (Processo n. 308243/2020-O) e de Iniciação Científica à terceira autora por meio do programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UFMG, de agosto/2021 a setembro/2022 e de outubro/2022 a outubro/2023.

Referências

- AMORIM, M. A.; DOMINGUES, D.; KLAYN, D. V.; SILVA, T. C. *Literatura na escola*. São Paulo: Contexto, 2022.
- ARIOLI, M. Telling and Performing Past, Present, and Future Histories in Comics: Residential Schools as Cultural/Historical Trauma. *Comparatismi*, v. 7, p. 250-265, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.14672/20222051>.
- AUSCHWITZ BIRKENAU MEMORIAL E MUSEU. *Museu Auschwitz-Birkenau*: Ingressos e tours. Nova Iorque: Headout Inc., [entre 2020 e 2025]. Disponível em: <https://www.theauschwitztours.com/pt/auschwitz-birkenau-memorial-and-museum/>. Acesso em: 20 out. 2024.
- AUSCHWITZ MEMORIAL. *The 'Victims' Trend of Tiktok Can Be Hurtful & Offensive*. 31 ago. 2020. X: @AuschwitzMuseum. Disponível em: <https://x.com/AuschwitzMuseum/status/1300384235866542080>. Acesso em: 17 jun. 2024.
- BALDISSERA, R.; TEIXEIRA, M. C. Memorial do Holocausto: memória e sentidos. *Revista Gatilho*, v. 19, n. 2, p. 173-186, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34019/1808-9461.2020.v19.30172>.
- BBC News. *'Doloroso e ofensivo': a reação à onda de pessoas 'imitando' vítimas do Holocausto no TikTok*. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-53940022>. Acesso em: 04 abr. 2024.
- BRAGA, S. C. Fiction, Postmemory and Transgenerational Trauma: Literary Possibilities through the Shoah Paradigm. *Práticas da História*, n. 17, p. 263-294, 2023. Disponível em: www.praticasdahistoria.pt. Acesso em: 11 mar. 2023.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 3 nov. 2022.

CANDAU, J. Bases antropológicas e expressões mundanas da busca patrimonial: memória, tradição e identidade. *Revista Memória em Rede*, v. 1, n. 1, p. 43-58, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria/article/view/9564/6415>. Acesso em: 19 jan. 2017.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html. Acesso em: 30 mar., 2007.

CHUN, C. W. Critical Literacies and Graphic Novels for English-Language Learners: Teaching *Maus*. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, v. 53, n. 2, p. 144-153, Oct. 2009.

DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

FERRAZ, D. M. EELT – Education Through English Language Teaching in a Brazilian Technical School. *Revista Crop*, n. 15, p. 102-119, 2010. Disponível em: <http://200.144.182.130/revistacrop/images/stories/edicao15/v15a07.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2018.

FERRAZ, D. M. *Letramento visual: a leitura de imagens nas aulas de inglês*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

FERRAZ, D. M. *Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos*. Curitiba: Editora CRV, 2015.

FERRAZ, D. M. Letramento visual: as imagens e as aulas de inglês. In: TAKAKI, N.; MACIEL, R. (org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 255-270.

FERRAZ, D. M. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Parábola, 2018. p. 103-117.

FERRAZ, D. M.; MATTOS, A. M. A. *Educação crítica de LE, estudos de gênero e sexualidade: problematizando algumas práticas pedagógicas*. Palestra apresentada no evento Letras Debate: Linguagens e Ensino. Belo Horizonte: Fale/UFGM, 23 mai. 2015.

FOOHS, M. M.; TOLEDO, E. E.; CORRÊA, G. S. Quadrinhos, letramento e tecnologia: uma proposta. In: TONELLI, F.; SOUZA, L. (org.). *Linguística, Letras e Artes: culturas e identidades 2*. Ponta Grossa: Atena Editora, 2021. p. 36-49.

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

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

HIRSCH, M. Family Pictures: *Maus*, Mourning, and Post-Memory. *Discourse*, v. 15, n. 2, p. 3-29, Winter 1992-1993. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/41389264>. Acesso em: 30 ago. 2021.

HIRSCH, M. Past Lives: Postmemories in Exile. *Poetics Today*, v. 17, n. 4, p. 659-686, 1996. Disponível em: <http://links.jstor.org/sici?sici=0333-5372%28199624%2917%3A4%3C659%3APLPIE%3E2.o.CO%3B2-K>. Acesso em: 19 jan. 2017.

HIRSCH, M. *Family Frames: Photography, Narrative, and Postmemory*. New York: Havard University Press, 1997.

- HIRSCH, M. The Generation of Postmemory. *Poetics Today*, v. 29, n. 1, p. 103-128, Spring 2008. Disponível em: <http://poeticstoday.dukejournals.org/content/29/1/103.full.pdf+html>. Acesso em: 19 jan. 2017.
- HIRSCH, M. Presidential Address 2014: Connective Histories in Vulnerable Times. *PMLA/Publications of the Modern Language Association of America*, v. 129, n. 3, p. 330-348, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1632/pmla.2014.129.3.330>.
- JANKS, H. Critical Literacy in Teaching and Research. *Education Inquiry*, v. 4, n. 2, p. 225-242, 2013.
- JONATHAS. MAUS – A sensível e necessária passagem pelo passado. *Bolsa Nerd*, 24 jun. 2020. Disponível em: <https://bolsanerd.home.blog/2020/06/24/maus-a-sensivel-e-necessaria-passagem-pelo-passado/>. Acesso em: 27 set. 2025.
- JORDÃO, C. M. Conversas com formadores de professores de línguas: Clarissa Menezes Jordão. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- LEVINE, S. *et al.* Hybrid Argumentation in Literature and Science for K-12 Classrooms. In: NASIR, N. S.; LEE, C. D.; PEA, R.; ROYSTON, M. M. (ed.). *Handbook of the Cultural Foundations of Learning*. New York: Routledge, 2020. p. 141-159. DOI: 10.4324/9780203774977-10.
- LIZARAZU, M. R.; VINCE, R. Memory Studies Goes Planetary: An Interview with Stef Craps. *Exchanges*, v. 5, n. 2, p. 1-15, 2018. DOI: <https://doi.org/10.31273/eirj.v5i2.245>.
- MATTOS, A. M. A. Educating Language Teachers for Social Justice Teaching. *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 14, n. 2, p. 125-151, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/6738/4644>. Acesso em: 6 jan. 2015.
- MATTOS, A. M. A. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- MATTOS, A. M. A. O rinoceronte e o mundo: uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018. p. 25-38.
- MATTOS, A. M. A.; CAETANO, E. A. Memory, Postmemory and Critical Language Teacher Education. *Analecta Política*, v. 8, n. 15, p. 235-254, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18566/apolit.v8n15.a04>.
- MATTOS, A. M. A.; CAETANO, E. A. Memória, pós-memória e formação crítica de professores de línguas. *Línguas & Letras*, v. 20, n. 46, p. 167-186, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20190010>.
- MATTOS, A. M. A.; COURA, M. A. História, Memória e Pós-memória: presente, passado e futuro na formação crítica de professores de inglês. In: CAETANO, E. A. (org.). *Pós-memória e decolonialidade no ensino de línguas no Brasil: as origens do status quo*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 179-221.
- MATTOS, A. M. A.; FERRAZ, D. M.; MONTE MOR, W. *Letramentos e formação de professores de LE*. Trabalho apresentado no III Congresso Nacional de Estudos Linguísticos, na UFES, em Vitória, em 20 de novembro de 2015.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (org.). *Formação “desformatada”: práticas com professoras de língua inglesa*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

MENEZES, F. A. R. *No bestiário dos campos, a animalização do homem*: Primo Levi, Yoram Kaniuk, Art Spiegelman. 2023. 199 f. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Literários) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/50510>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MONTE MÓR, W. Foreign Languages Teaching, Education and the New Literacies Studies: Expanding Views. In: GONÇALVES, G. R. et al. (org.). *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009. p. 177-189.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Línguas estrangeiras e formação cidadã*: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

MONTE MÓR, W. Learning by Design: Reconstructing Knowledge Processes in Teaching and Learning Practices. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. New York: Palgrave MacMillan, 2015. p. 186-209.

NORA, P. Between Memory and History: Les lieux de mémoire. *Representations*, v. 26, p. 7-24, 1989.

OLIVEIRA, A. Identidade, memória e a ecnização. O indivíduo e a experiência na era hipermoderna. *Vista*, n. 2, p. 264-283, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/37690187/Identidade_mem%C3%B3ria_e_a_ecniza%C3%A7%C3%A3o._O_indiv%C3%ADduo_e_a_experi%C3%Aancia_na_era_hipermoderna. Acesso em: 19 jan. 2019.

OLIVEIRA, L. G.; FRANCO, M. A. M. O uso de histórias em quadrinhos no ensino de ciências: perspectivas de letramento científico. In: TONINI, A. M; CORRÊA, H. T. (org.). *Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa*: letramentos múltiplos e multiletramentos: entre teorias e práticas. Várzea Paulista/Ouro Preto: M&W Comunicação Integrada/UFOB, 2017. p. 203-213. Disponível em: https://multdics.cead.ufop.br/sites/default/files/multdics/files/pacto_nacional_pela_alfabetizacao_na_idade-certa.pdf?m=1589589513. Acesso em: 02 out. 2023.

ONU (Brasil). *Honrando vítimas do Holocausto, autoridades da ONU condenam ascensão do antissemitismo*. Brasília: Nações Unidas Brasil, 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/169874-honrando-v%C3%ADtimas-do-holocausto-autoridades-da-onu-condenam-ascens%C3%A3o-do-antissemitismo>. Acesso em: 20 out. 2024.

PENNYCOOK, A. Critical and Alternative Directions in Applied Linguistics. *Australian Review of Applied Linguistics*, v. 33, n. 2, p. 16.1-16.16, Monash University Press, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.2104/ara11016>.

RIBEIRO, O. M.; KHAN, S. P. Entrevista com Bruno Sena Martins: memória; resistência; temperança; sul; revoluções. *Revista de Letras*, série III, n. 4, p. 97-106, nov. 2022. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/103978/1/Entrevista%20com%20Bruno%20Sena%20Martins.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2022.

SANTOS, M.; SILVA, C. Literacy Practices and Representations in the Comic Books Genre Produced by Undergraduate Students in Rural Education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 23, n. 2, 2023, e18460. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202318460>.

SHAPIRA, S. *Yolocaust*. 2017 Disponível em: <https://yolocaust.de/>. Acesso em: 14 jun. 2024.

SMITH, P. Spiegelman Studies Part 1 of 2: *Maus*. *Literature Compass*, v. 12, n. 10, p. 499–508, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/lic3.12262>.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998.

SPIEGELMAN, A. *Maus: a história de um sobrevivente*. Tradução de Antonio de Macedo Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

STERN, A. *Nota de falecimento*. 7 abr. 2022. Instagram: @andorstern. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CcDU9BuQmT/?utm_source=ig_embed&ig_rid=51023d7d-3cc2-4a2d-a088-5ef559fia3bc. Acesso em: 05 dez. 2022.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TAKAKI, N. R.; MONTE MÓR, W. *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. *27 de janeiro, Dia Internacional da Lembrança do Holocausto: lembrar para não repetir*. 2021. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/bibliotecacecult/noticias/328-27-de-janeiro-dia-internacional-da-lembanca-do-holocausto-lembrar-para-nao-repetir>. Acesso em: 05 dez. 2022.

Histórico

Data de submissão: 20/10/2024.

Data de aprovação: 26/05/2025.

Editora responsável

Andréa Machado de Almeida Mattos, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais/MG, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/774922257907067>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3190-7329>, e-mail: andreamattos@ufmg.br.

Contribuição das autoras

As três autoras deste artigo contribuíram, de forma relativamente equânime, para sua concepção, planejamento e para a redação do artigo e sua revisão.

Declaração de Conflito d.e Interesses

Não há conflitos de interesse a declarar.

Declaração de disponibilidade de dados

Por se tratar de um ensaio, este artigo não trabalha com dados e, portanto, não há dados a serem disponibilizados.

Uso de IA

Não foi utilizado nenhum tipo de inteligência artificial para a escrita deste artigo.

Pareceres

Como parte do compromisso assumido pela Revista Brasileira de Linguística Aplicada com a Ciência Aberta, a revista publica os pareceres emitidos a respeito dos trabalhos nela publicados, quando autorizado por todas as partes envolvidas.

Parecer 1

O artigo apresenta temática pertinente e relevante para os estudos em Linguística Aplicada, sobretudo para o ensino de línguas. Trata-se de uma reflexão ancorada na noção de pós-memória e suas possibilidades de articulação com o ensino, a partir de perspectivas baseadas no letramento crítico e visual, o que acena para certo ineditismo da proposta. O texto está bem escrito e fundamentado e apresenta percurso teórico consistente com os objetivos propostos.

Emitido em: 03/01/2025

Recomendação: Aceitar submissão.

Parecer 2

O artigo está bem estruturado e apresenta caráter inédito e relevância sócio-histórica por se tratar de um tema contemporâneo diretamente relacionado à linguística aplicada e à formação para a justiça social – a pós-memória. O uso de romances gráficos para o ensino de língua inglesa, tendo como pano de fundo eventos traumáticos, possibilita a construção, por professores e alunos, de um capital cultural que os conecta a diferentes realidades e expande suas perspectivas em relação à importância de se ensinar e aprender uma língua estrangeira de forma integral. O referencial teórico está coerente, atual e apresenta uma cronologia compatível com os objetivos propostos. Dessa forma, considero o artigo aprovado para publicação.

Emitido em: 25/05/2025

Recomendação: Aceitar submissão.