UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUCIANE BONACE LOPES FERNANDES

*Pelos olhos da criança: concepções do universo
concentracionario nos desenhos de Terezín*

Versão Corrigida

São Paulo

2015

LUCIANE BONACE LOPES FERNANDES

*Pelos olhos a criança: concepções do universo
concentracionário nos desenhos de Terezín*

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Iavelberg

São Paulo

2015

FOLHA DE APROVAÇÃO

FERNANDES, Luciane Bonace L. **Pelos olhos da criança: concepções do universo concentracionário nos desenhos de Terezín.** Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos meus desenhistas favoritos:

Adrianinho, David e Samuel

Agradecimentos

Agradeço ao meu Pai Celeste, que me inspirou e ampliou meu entendimento para que este trabalho pudesse ser escrito.

À minha querida família pelo apoio, em especial aos meus filhos pela compreensão e ao meu amado marido, Adriano Vítor Fernandes, que nunca deixou de acreditar que eu fosse capaz de concluir esta etapa tão importante, e por sua paciência em ouvir tantas histórias sobre a Segunda Guerra Mundial.

À Profa. Dra. Rosa Iavelberg, pelos anos de aprendizado, pela atenção, acolhimento e por não ter medido esforços para me apoiar durante este percurso. Agradeço à leitura atenta do trabalho, às sugestões, indicações, contribuições, questionamentos e total disponibilidade. Guardarei com carinho os anos de formação ao seu lado.

Ao Prof. Dr. Moacir Amâncio, pela constante disponibilidade, pelo apoio, sugestões e total incentivo.

À Profa. Dra. Carmen Aranha, por ter me ajudado a escrever o projeto que deu origem a este trabalho.

Ao Prof. Dr. Márcio Seligmann-Silva, pelas indicações e pela atenção e disponibilidade.

Ao Sr. Thomas Venetianer e à Sra. Dita Polachová-Kraus, por terem compartilhado seus preciosos testemunhos.

Ao Museu Judeu de Praga, pelas informações e por ter cedido todas as imagens que compõem o corpus de análise da pesquisa. Em especial, gostaria de agradecer à Sra. Michaela Sidenberg, Curadora de Artes Visuais do Museu, e ao Sr. Eduard Feureis, responsável pelo arquivo.

Ao Sr. Eliot Nidam Orvieto, coordenador de pesquisas acadêmicas do Yad Vashem, por ter se empenhado em encontrar a Sra. Dita Polachová-Kraus.

À Letícia Orlandi, pela revisão atenta.

À Fundação CAPES, pela concessão de bolsa de doutorado e pelo apoio financeiro para realização desta pesquisa.

*Cantei meu canto
tumbas cavei
cobri-me de cinzas
hauri vossos corpos
construí vossas casas
pari vossos filhos
senti vossas dores
fruí vosso prazeres
apouquei-me
engrandeci-me
rebelei-me
supliquei
amei vossos amores
odiei vossos ódios
sonhei vossos sonhos
soluçando
rindo
unindo
desunindo
pacificando
dando
tomando
perdoando
sendo

descansai agora¹*

¹ ARNHOLD, Edith. *Terezín (Theresienstadt)*. São Paulo: Edith Arnhold, 1981. Edith Arnhold é uma escritora nascida na Alemanha e radicada no Brasil. A publicação citada traz um conjunto de poemas que homenageiam algumas das crianças que passaram por Terezín. Esses poemas foram escritos após sua visita a uma exposição dos desenhos realizados pelas crianças no campo. Alguns deles foram utilizados na tese, para abrir os subcapítulos do Capítulo 3.

Resumo

FERNANDES, L. B. L. **Pelos olhos da criança: concepções do universo concentracionário nos desenhos de Terezín**. 2015. 468 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

A presente tese tem como objetivo geral investigar, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, 367 trabalhos artísticos produzidos por 26 crianças, nascidas entre 1926 e 1938, que estiveram confinadas no campo de concentração nazista de Terezín, na República Checa, durante a Segunda Guerra Mundial, visando levantar outras informações sobre o universo concentracionário, perdidas, esquecidas ou não tocadas pelos sobreviventes. Objetiva também investigar como contextos violentos foram assimilados por essas crianças e quais estratégias simbólicas e narrativas elas desenvolveram para tematizá-los por meio da arte. Busca estabelecer diálogo entre sua produção e as concepções estéticas e pedagógicas promovidas pela Arte Moderna, pelo Movimento Escola Nova, tendências em voga no período de pré-ocupação nazista, e por Friedl Dicker-Brandeis, professora que orientou os trabalhos no campo. Os procedimentos metodológicos adotados na realização da pesquisa foram seleção e leitura de fontes escritas e análise de fontes de outras naturezas, como entrevistas, filmes e documentários. Partimos da hipótese de que esses desenhos possuem *teor* e *valor testemunhal*, sendo um outro testemunho do Holocausto, um registro poético pautado na percepção da criança sobre os eventos e em sua forma muito particular de expressá-los. Partimos também do princípio de que esses trabalhos artísticos expressam as imagens de seus pensamentos, seus medos, lembranças, sonhos e esperanças. A análise se pautou na bibliografia de autores que se dedicaram a compreender como e por que a criança desenha, e que desenvolveram suas teorias no contexto da Arte Moderna, do Movimento Escola Nova e da contemporaneidade. A análise do corpus da pesquisa indicou a presença exígua de trabalhos com temas ligados a eventos insistentemente

citados pelos sobreviventes ou registrados em seus diários. Por outro lado, indicou a existência de um grupo considerável de trabalhos pautados em memórias anteriores à guerra e de outros dois grupos que têm como tema o campo de Terezín. O primeiro apresenta formas mais simbólicas e subjetivas para figurar a experiência concentracionária, que perpassam lugares, pessoas, cenas observadas e diferentes modos de percepção do campo. O segundo grupo apresenta um viés mais objetivo, representacional, ligado à transmissão da experiência assimilada prioritariamente pelo sentido da visão. Notamos também que figurações do campo de Terezín não aparecem nos desenhos das crianças nascidas entre 1933 e 1938. Os resultados, de modo geral, ampliam nossa compreensão sobre os eventos e demonstram a contribuição da arte infantil para a construção de outras narrativas sobre o universo concentracionário.

Palavras-chave: Arte Infantil; Testemunho; Holocausto Judeu; Nazismo; Bauhaus.

Abstract

FERNANDES, L. B. L. **Through the child's eyes: conceptions of the concentrationary universe in Terezín's drawings.** 2015. 468 f. Thesis (Ph.D.) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

This thesis has as main objective to investigate, from a socio-historical perspective, 367 artworks produced by 26 children, born between 1926 and 1938, which were confined at Terezín, a Nazi concentration camp, in the Czech Republic, during the Second World War, aiming to raise other information about the concentrationary universe, lost, forgotten or not touched by the survivors. It also aims to investigate how violent contexts were assimilated by these children and what symbolic and narrative strategies they have developed to thematize it through art. Seeks to establish dialogue between its production and the aesthetic and pedagogical concepts promoted by Modern Art, the New School Movement, trends in vogue in the Nazi pre-occupation period, and by Friedl Dicker- Brandeis, teacher who had supervised the artistic work in camp. The methodological procedures used in conducting the research were selection and reading of written sources and analyzing sources of other types, such as interviews, movies and documentaries. Our hypothesis is that these drawings have *testimonial content* and *value*, being another testimony of the Holocaust, a poetic record founded on the child's perception of the events and in his very particular way of expressing them. Also we assume that these artworks express the images of their thoughts, their fears, memories, hopes and dreams. The analysis was guided on the literature of authors who have dedicated themselves to understand how and why the child draws, and that developed their theories in the context of Modern Art, the New School Movement and the contemporary. The analysis of the research corpus indicated the meager presence of works with themes related to events repeatedly cited by survivors or recorded in their daily books. On the other hand, indicated the existence of a considerable group of work guided by memories of earlier the war and other two groups which

have as subject the Terezín camp. The first presents more symbolic and subjective forms to figure the concentrationary experience that underlie places, people, observed scenes and different modes of perceptions of the camp. The latter group presents a more objective bias, representational, connected to transmission of the experiment assimilated by the sense of sight. We also note that figurations of Terezín camp does not appear in the drawings of children born between 1933 and 1938. The results, in general, expand our understanding of the events and demonstrate the contribution of child art for building other narratives about the concentrationary universe.

Keywords: Children's Art; Testimony; Jewish Holocaust; Nazism; Bauhaus.

Resumen

FERNANDES, L. B. L. **Por los ojos del niño: concepciones del universo de concentración en los dibujos de Terezín.** 2015. 468 f. Tesis (Doctorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

La presente tesis tiene como objetivo general investigar, a partir de una perspectiva socio-histórica, 367 trabajos artísticos producidos por 26 niños, nacidos entre 1926 y 1938, que estuvieron confinados en el campo de concentración nazista de Terezín, en la República Checa, durante la Segunda Guerra Mundial, objetivando levantar otras informaciones sobre el universo de concentración, perdidas, olvidadas o no tocadas por los supervivientes. Objetiva también investigar cómo contextos violentos fueron asimilados por esos niños y cuáles estrategias simbólicas y narrativas ellos desarrollaron para tematizarlos por medio del arte. Busca establecer diálogo entre su producción y las concepciones estéticas y pedagógicas promovidas por el Arte Moderno, por el Movimiento Escuela Nueva, tendencias vigentes en el período de pre-ocupación nazista, y por Friedl Dicker-Brandeis, profesora que orientó los trabajos en el campo. Los procedimientos metodológicos adoptados en la realización de la investigación fueron la selección y lectura de fuentes escritas y análisis de fuentes de otras naturalezas, como entrevistas, filmes y documentarios. Partimos de la hipótesis que esos dibujos poseen *tono* y *valor testimonial*, siendo un otro testimonio del Holocausto, un registro poético basado en la percepción del niño sobre los eventos y en su forma muy particular de expresarlos. Partimos también del principio de que esos trabajos artísticos expresan las imágenes de sus pensamientos, sus miedos, recuerdos, sueños y esperanzas. El análisis se basó en la bibliografía de autores que se dedicaron a comprender cómo y por qué el niño dibuja, y que desarrollaron sus teorías en el contexto del Arte Moderna, del Movimiento Escuela Nueva y de la contemporaneidad. El análisis del corpus de la investigación indicó la presencia continua de trabajos con temas

conectados a eventos insistentemente citados por los supervivientes o registrados en sus diarios. Por otro lado, indicó la existencia de un grupo considerable de trabajos basados en memorias anteriores a la guerra y de otros dos grupos que tienen como tema el campo de Terezín. El primero presenta formas más simbólicas y subjetivas para figurar la experiencia de concentración, que ultrapasan lugares, personas, escenas observadas y diferentes modos de percepciones del campo. El segundo grupo presenta una mirada más objetiva, más representativa, relacionada a la transmisión de la experiencia asimilada prioritariamente por el sentido de la visión. Observamos aún que figuraciones del campo de Terezín no aparecen en los dibujos de los niños nacidos entre 1933 y 1938. Los resultados, de modo general, amplían nuestra comprensión sobre los eventos y demuestran la contribución del arte infantil para la construcción de otras narrativas sobre el universo de concentración.

Palabras-clave: Arte Infantil; Testimonio; Holocausto Judío; Nazismo; Bauhaus.

Zusammenfassung

FERNANDES, L. B. L. **Durch die Augen des Kindes: Ansichten des Universums des Konzentrationslagers in den Zeichnungen aus dem Lager von Theresienstadt.** 2015. 468 S. Doktorarbeit – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Hauptziel dieser Doktorarbeit ist die Untersuchung aus einer sozio-historischen Perspektive der 367 Kunstwerke von 26 zwischen 1926 und 1938 geborenen Kindern, die während des zweiten Weltkriegs im nationalsozialistischen Konzentrationslager von Theresienstadt in der Tschechischen Republik gefangen waren, um weitere Informationen über die Realität des Konzentrationslagers zu erlangen, welche verloren, vergessen oder von den Überlebenden nicht erwähnt werden. Es soll auch untersucht werden, wie gewalttätige Zusammenhänge von diesen Kindern assimiliert wurden und welche Symbolik und Erzählstrategien sie entwickelt haben, um sie mittels der Kunst zu thematisieren. Die Forschungsarbeit zielt darauf hin, den Dialog zwischen ihrer Produktion und den ästhetischen und pädagogischen Konzepten von Moderner Kunst, und der New School-Bewegung herzustellen, übliche Trends aus der Zeit vor der Nazi-besatzung und bei Friedl Dicker-Brandeis, die Lehrerin, die die Arbeit auf diesem Gebiet geleitet hat. Die bei der Durchführung der Forschung verwendeten methodischen Verfahren bestanden in der Auswahl und Lektüre von schriftlichen Quellen und auch in der Untersuchung von Quellen anderer Art, wie Interviews, Filme und Dokumentare. Unsere Hypothese ist, dass diese Zeichnungen sowohl *Zeugnisinhalt* wie *Zeugniswert* besitzen. Sie sind eine weitere Aussage über den Holocaust, eine poetische Darstellung, die in der kindlichen Wahrnehmung der Ereignisse wurzelt und in der den Kindern sehr eigenen Art sie wiederzugeben. Außerdem gehen wir davon aus, dass diese Kunstwerke ihre Gedanken, ihre Ängste, ihre Hoffnungen und ihre Träume ausdrücken. Die Analyse orientiert sich an der Literatur von Autoren, die sich damit beschäftigten zu ergründen, wie und warum die Kinder zeichnen, und deren Theorien im

Kontext der Moderne, der New School-Bewegung und der Zeitgenössischen Sensibilität entwickelt wurden. Die Untersuchung des Forschungskorpus ergab, dass es wenige Werke über die Themen gibt, die an gewisse Geschehnisse gebunden sind, die von den Überlebenden immer wieder zitiert oder in ihren Tagebüchern aufgezeichnet wurden. Auf der anderen Seite, verriet es die Existenz einer beträchtlichen Sammlung von Arbeiten, die sich mit Vorkriegserinnerungen beschäftigten und auch zwei anderen Sammlungen, deren Thema das Konzentrationslager von Theresienstadt ist. Bei der ersten wird die Erfahrung des Konzentrationslagers eher durch symbolische und subjektive Formen dargestellt, denen die Plätze, die Leute, beobachtete Szenen und unterschiedliche Representierungsweisen des Lagers zugrunde liegen. Die zweite Gruppe zeigt einen objektiveren Einstieg, sie sind gebunden an eine Erfahrung, die hauptsächlich von dem geprägt ist, was die Kinder gesehen haben. Wir stellten ferner fest, dass keine Figurationen vom Konzentrationslager von Theresienstadt in den Zeichnungen der zwischen 1933 und 1938 geborenen Kindern vorhanden sind. Die Ergebnisse tragen in der Regel zu unserem Einblick in die Ereignisse bei und erweisen die Wichtigkeit der Kinderkunst zur Entstehung von anderen Erzählungen über das KZ-Universum.

Stichwörter: Kinderkunst; Zeugenaussage; Jüdischer Holocaust; Nationalsozialismus; Bauhaus.

Sumário

Introdução	17
Metodologia	33
CAPÍTULO 1	
Sobre meninos e lobos: duas faces da ideologia nazista	41
1. A situação das crianças durante o Holocausto	42
2. Nazismo: intolerância levada ao extremo	44
3. Perseguição e ódio na antiga Checoslováquia.....	49
4. A educação das crianças no programa nazista	54
5. A criança perseguida.....	60
6. O processo de desumanização dos campos de concentração	64
7. O campo de Terezín	74
7.1. Os transportes.....	84
7.2. A visita da Comissão da Cruz Vermelha dinamarquesa em Terezín.....	87
7.3. A vida cultural em Terezín.....	90
CAPÍTULO 2	
Pedagogia e arte em Friedl Dicker-Brandeis	95
1. Concepções artísticas e pedagógicas da Escola Bauhaus de Weimar	97
2. Trabalho artístico e profissional	100
3. O programa de ensino clandestino em Terezín	105
4. Aulas de arte em Terezín	107
5. A proposta de ensino de arte em Terezín e sua relação com os mestres de Viena e da Bauhaus	113
5.1. Franz Cizek.....	114
5.2. Johannes Itten.....	119
5.3. Paul Klee.....	125
CAPÍTULO 3	
Os desenhos de Terezín: um outro testemunho do Holocausto.....	129
1. A criança e sua capacidade criadora	133
2. Breve apresentação do perfil e das principais ideias dos autores selecionados	139
3. Análise do corpus da pesquisa.....	148
4. Pelos olhos da criança: outras narrativas de Terezín	392
Considerações Finais	421
Referências Bibliográficas	427
ANEXOS	439

Introdução

Figura 1 - Crianças judias com a estrela de Davi²

² Fonte: Blog Lisboa – Jerusalém. Disponível em: http://lisboa-telaviv.blogspot.com.br/2010/04/yom-hashoah_5170.html. Acesso em: 30 jun. 2014.

Diante de meus velhos poemas infantis perde a validade a exigência de deixar de lado interpretações e dedicar-se somente aos documentos. Quem só tem vivências, sem se preocupar com rimas ou pensamentos, corre o risco de perder a razão [...]. Nunca perdi a razão, compus rimas. Os outros, que ficam diante de documentos bidimensionais, naturalmente também não perdem o juízo, pois não são confrontados com os fatos e sim apenas com um clichê desgastado. Quem quer se aproximar do que aconteceu, com a mente e o coração, necessita de interpretações dos fatos. Os fatos, por si só, não bastam (KLÜGER, 2005, p. 116)³

³ Professora emérita da Universidade da Califórnia, Irvine. Autora de diversos livros de história e crítica literária. Sobrevivente dos campos de Terezín, Auschwitz-Birkenau e Christianstadt, Ruth Klüger é um dos expoentes da literatura de testemunho.

Muito já foi escrito sobre a Segunda Guerra Mundial, uma das maiores tragédias do século XX. O caráter particularmente hediondo da Segunda Guerra se deu, entre outras razões, pela natureza cruel do Holocausto. O termo “Holocausto” foi utilizado pela primeira vez por Elie Wiesel⁵ (1928) para nomear o genocídio dos judeus perpetrado pelos nazistas alemães.

O termo Holocausto é mais popular, mas a palavra hebraica *Shoah*, que significa “catástrofe” ou “devastação”⁶, representa de forma mais ampla e correta a situação do povo judeu europeu dizimado pela política racista alemã entre 1939 e 1945. Cabe lembrar que Holocausto ou *Shoah* são termos utilizados para identificar o genocídio do povo judeu, mas o Partido Nacional-Socialista e seus colaboradores arquitetaram e executaram uma verdadeira “fábrica da morte”, que resultou na perseguição e extermínio de aproximadamente 20 milhões de pessoas, sendo 6 milhões de judeus e os outros cerca de 14 milhões compostos por militantes ciganos, comunistas, doentes físicos e mentais, homossexuais, negros, prisioneiros políticos, testemunhas de Jeová e todos aqueles que se posicionaram contra os ideais do Partido Nacional-Socialista.

Além da imensa bibliografia sobre o Holocausto, o tema também foi bastante explorado pelo cinema, pela literatura, está presente nos acervos de vários museus e nos documentários produzidos a partir do testemunho de sobreviventes. O impacto das imagens e a crueldade

⁴ Filósofo, poeta e crítico cultural e literário espanhol, George Santayana (1863-1952) é um dos principais nomes da Filosofia Clássica Americana. Ele nasceu em Madri, mas, por ter sido criado e educado nos Estados Unidos, sua obra está escrita em língua inglesa.

⁵ Escritor húngaro-romeno de origem judaica sobrevivente dos campos de Auschwitz e Buchenwald. Recebeu, em 1986, o Nobel da Paz pelo conjunto de 57 obras dedicadas a resgatar a memória do Holocausto e a defender grupos vítimas de perseguições. Seu livro mais conhecido, *A noite*, publicado em 1955, relata suas experiências como um jovem prisioneiro dos campos de concentração.

⁶ De acordo com Agamben (2008, p. 40), o termo *Shoah* implica muitas vezes a ideia de uma punição divina, segundo a Bíblia: “Pois bem, que fareis no dia da visitação, quando a ruína vier de longe?”

exposta através dos relatos dos sobreviventes inevitavelmente chamam a atenção de uma parcela considerável da população, o que pode ser facilmente comprovado pelo sucesso da filmografia voltada a apresentar e discutir temas relacionados ao Holocausto e à Segunda Guerra Mundial⁷ de forma geral.

A profusão de informações e meios de apresentação e representação do Holocausto não significa que o tema tenha se esgotado; ele não se esgotou e nunca se esgotará enquanto estivermos trabalhando para conhecer melhor o comportamento humano e buscarmos formas pacíficas de conviver, sem confrontos diretos ou indiretos.

Dessa forma, o presente trabalho não pretende apenas realizar o levantamento histórico e bibliográfico do tema ou pesquisar e agrupar memórias e testemunhos. Acima de tudo, propõe reconhecer a importância do desenho infantil enquanto registro poético de *teor e valor testemunhal* produzido por crianças judias que vivenciaram os horrores da guerra no campo de concentração nazista de Terezín, localizado na República Checa, durante a Segunda Guerra Mundial.

Dentre os milhares de campos de concentração construídos pelos nazistas, Terezín foi escolhido para contextualizar a análise pela quantidade considerável de desenhos infantis que foram produzidos lá. Isso se deu pelo fato de Terezín ter sido utilizado pelos nazistas como um modelo de assentamento, com o objetivo de neutralizar os boatos de que Hitler estaria matando, perseguindo ou fazendo experiências científicas com o povo judeu. Visando a boa propaganda, foram confinados em Terezín grandes artistas, cientistas, músicos, escritores e outras personalidades renomadas da Boêmia, Morávia⁸ e regiões circunvizinhas, que ajudaram a

⁷ Dentro deste conjunto de filmes podemos citar *A lista de Schindler* (1993, Steven Spielberg), *O pianista* (2002, Roman Polanski), *O menino do pijama listrado* (2008, Mark Herman), *A vida é bela* (1997, Roberto Benigni), *A trégua* (1997, Francesco Rosi), *O diário de Anne Frank* (1959, George Stevens), *A escolha de Sofia* (1982, direção de Alan J. Pakula), entre outros.

⁸ O Protetorado da Boêmia e Morávia foi uma região de maioria étnica checa invadida e dominada pela Alemanha nazista a partir de 15 de março de 1939. Essa região corresponde hoje ao território da República Checa.

fomentar uma rica vida cultural no campo. Em Terezín houve um programa sistemático de ensino para as crianças, inclusive com aulas de arte, poesia e música.

Sendo assim, propomos como objetivo principal da pesquisa a análise dos desenhos⁹ produzidos por algumas das crianças que estiveram em situação de confinamento no campo de Terezín, a partir de uma perspectiva sócio-histórica¹⁰, a fim de ampliar a compreensão da visão da criança sobre o universo concentracionário.

A pesquisa objetiva também ampliar a compreensão sobre como contextos violentos foram assimilados por essas crianças e quais estratégias simbólicas e narrativas elas desenvolveram para tematizá-los por meio da arte. Além disso, a análise busca encontrar nos desenhos elementos que expressem a situação concentracionária imposta às crianças em Terezín e que não foram encontrados em seus testemunhos e diários. Em outras palavras, elencamos também como objetivo da pesquisa a busca por impressões pessoais e percepções do mundo real e simbólico infantil nos desenhos e que não puderam ser encontrados nos relatos orais e escritos das crianças confinadas em Terezín.

Além de investigar os desenhos sob a perspectiva de seus produtores, a pesquisa objetiva também contextualizar o momento histórico da arte e do ensino da arte para crianças e jovens na Europa, traçando um perfil da Arte Moderna e da Escola Nova, tendências em voga no período de pré-ocupação da Alemanha nazista, buscando diálogo entre as concepções estéticas

⁹ Na bibliografia consultada e nas exposições realizadas é comum encontrarmos a expressão “desenhos de Terezín” ou “desenhos das crianças de Terezín”. Cabe lembrar que o conjunto da produção artística das crianças que estiveram confinadas em Terezín durante a Segunda Guerra Mundial engloba, além de desenhos, colagens, pinturas e bordados. Durante a tese optamos por continuar a utilizar as expressões acima citadas ou apenas “desenhos”.

¹⁰ A pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, entre outras coisas, em compreender os eventos investigados buscando relações entre o individual e o social, o que procuramos fazer através do uso dos testemunhos e anotações dos diários, que objetivaram dimensionar o coletivo a partir do particular. Também acordando com a abordagem sócio-histórica, procuramos atentar para a especificidade dos indivíduos pesquisados, buscando compreendê-los como sujeitos sociais e históricos imersos num universo diferente do universo do pesquisador.

e pedagógicas promovidas por esses movimentos e o trabalho realizado pela professora que orientou as crianças em Terezín, Friedl Dicker-Brandeis.

Apesar de abordar áreas do conhecimento humano como a Antropologia, a História e a Sociologia, este trabalho é primordialmente sobre Educação, Arte e Infância. Propomos ainda, como objetivo secundário, uma discussão sobre o poder da educação como resistência ao ódio e ao preconceito e seu impacto para os perseguidos, focando a perspectiva da criança sobre os eventos. Outro aspecto que ressaltamos é o poder de denúncia que estes desenhos cumprem.

Também como objetivo secundário, o presente trabalho objetiva demonstrar, a partir da lógica criada para a construção dos textos, as múltiplas facetas da natureza humana, sua capacidade destrutiva, cruel e criminosa e, por outro lado, seu potencial construtivo e criativo mediante a tragédia.

Compõem o corpus de análise da pesquisa 367 desenhos¹¹ produzidos por 26 crianças, entre dezembro de 1942 e outubro de 1944¹², elencados a partir dos critérios estabelecidos no tópico Metodologia, e parte dos testemunhos de alguns sobreviventes do campo. Dentre os quase 6.000 trabalhos artísticos produzidos, podemos encontrar desenhos, pinturas, colagens e bordados realizados a partir da observação de objetos, lugares e pessoas, cópias de obras de grandes mestres da História da Arte, exercícios rítmicos, de composição de forma e cor, trabalhos realizados a partir das memórias das crianças ou a partir da narração de histórias fantásticas e propostas de livre expressão.

Partimos do pressuposto de que esses desenhos podem trazer novas informações, ainda não tocadas, perdidas ou esquecidas pelos sobreviventes do Holocausto, visto que não são

¹¹ Todos os trabalhos artísticos que compõem o corpus de análise da pesquisa foram cedidos pelo Museu Judeu de Praga.

¹² Essas datas correspondem, respectivamente, à chegada de Friedl a Terezín e sua deportação para Auschwitz, conforme explicitado no Capítulo 2.

apenas produtos de memórias, mas também da observação e da imaginação, sendo provas materiais que resistiram ao tempo e expressam, por intermédio das imagens, a visão das crianças sobre a dura experiência dos campos nazistas.

Apoiados na hipótese de que o desenho infantil tem o potencial de expressar as impressões e percepções da criança sobre ela mesma e sobre o mundo, entendemos a produção das crianças em Terezín como um registro de origem poética apto a corroborar a História em sua constante reconstrução. Entendemos também essa produção como uma forma de expressão que deve ser estudada, pesquisada e analisada de acordo com suas especificidades, tendo como parâmetro autores que se debruçaram sobre o tema.

Segundo Seligmann-Silva (2003), a produção literária a partir do testemunho de sobreviventes, que atingiu seu auge no século XX, marcado por catástrofes históricas, não se restringe apenas a um tipo de literatura de testemunho, mas expande seus limites para o que o autor conceituou como uma produção com *teor testemunhal*¹³. Para Seligmann-Silva este teor testemunhal não estaria presente apenas na literatura, mas em toda produção com base no testemunho, inclusive na arte.

Sendo assim, partimos do pressuposto de que esses desenhos podem ser considerados fonte de pesquisa e informação, podendo trazer novos e diferenciados pontos de vista, até então desconhecidos, sobre os eventos ocorridos no campo de concentração de Terezín. Partimos também do pressuposto de que os desenhos seriam uma escritura mais viva que o testemunho dos sobreviventes, visto que esses testemunhos, ou seja, esses discursos elaborados a partir das memórias do campo, são uma reconstrução incerta e tecida também a partir de experiências presentes¹⁴ (BOSI, 1994).

¹³ Para mais informações sobre o assunto consultar SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.). *Memória, História e Literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

¹⁴ Para mais informações sobre o assunto consultar BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

Partimos ainda do pressuposto de que existe uma influência das orientações estéticas promovidas pela Bauhaus, por Franz Cizek e pelo Movimento Escola Nova nos trabalhos das crianças, visto que Friedl Dicker-Brandeis passou pela formação com Cizek, em Viena, e pela Bauhaus de Weimar, escola orientada por muitos artistas modernos.

Sendo assim, além de ampliar o entendimento histórico, a pesquisa busca analisar o desenvolvimento artístico de cada criança analisada, compreender sua visão sobre os eventos ocorridos durante a Segunda Guerra Mundial, suas estratégias simbólicas, modos de concepção e expressão da experiência concentracionária e as influências das orientações da professora Friedl Dicker Brandeis sobre sua produção.

O presente trabalho justifica-se pelo fato de voltar-se à análise e ao estudo sistemático de conhecimento artístico e pedagógico que envolve realidades sociais em que tanto o campo das Artes quanto o da Educação têm muito a contribuir para o desenvolvimento humano. Portanto, pretendemos produzir horizontes de significados e contemplar alguns aspectos de áreas como a Sociologia, as Artes, a História, a Literatura e a Educação. Justifica-se também pelo fato de levantar novas informações sobre o campo de Terezín, no qual milhares de pessoas estiveram confinadas durante a Segunda Guerra Mundial.

Diferencia-se por propor a aproximação teórica entre diferentes áreas do conhecimento humano e pela análise dos desenhos de Terezín sob a perspectiva da criança e de seu contexto histórico e social. Para Makarova (1999), seria impossível, numa perspectiva da crítica da arte, fazer uma avaliação dos desenhos de crianças condenadas à morte, dado o contexto e seu impacto sobre os produtores. A autora esclarece que, mesmo assim, alguma avaliação deve existir. Dessa forma, acreditamos que numa perspectiva sócio-histórica e das teorias sobre a expressão infantil seja possível nos aproximarmos das intenções da criança e analisarmos seu desenvolvimento social, estético e cognitivo, assim como pontuam Lowenfeld e Brittain (1970)

ao discorrerem sobre as diferentes áreas de desenvolvimento da criança perceptíveis em seus desenhos.

Historicamente, no campo da Antropologia (este trabalho propõe uma perspectiva de investigação sócio-histórica, assim como trabalha a Antropologia com crianças), as crianças foram marginalizadas, não sendo consideradas como um tema importante e nem relevante para análise e pesquisa. De acordo com Cohn (2005), desde as abordagens clássicas até muito recentemente, as crianças só foram incluídas em alguns trabalhos e, raramente, como categoria central na condução das investigações e análises. Na contramão, este trabalho busca maior compreensão sobre os eventos ocorridos durante a Segunda Guerra Mundial por meio dos registros produzidos por crianças, propondo, assim como o campo da Antropologia, compreender os fenômenos sociais em seus contextos.

Além de todos os objetivos e justificativas pontuados acima, este trabalho luta contra o esquecimento, para que os desenhos dessas crianças perseguidas, confinadas ou mortas durante o Holocausto possam ser conhecidos, no intuito de que elas sejam recordadas e essa lembrança possa levar a humanidade a nunca mais repetir os eventos ocorridos durante o Nazismo.

Jaffe nos recorda de que “o fato de o nazismo ter tido sua singularidade como educação de e para a extinção de humanos [...] exige que todos prestem uma atenção diferente aos seus significados” (2012, p. 186). Primo Levi afirma que seus escritos objetivam “fornecer documentos para um sereno estudo de certos aspectos da alma humana” (1988, p. 7).

Em *Educação após Auschwitz* (1995), Adorno atenta para o fato de que o único poder efetivo contra a repetição de Auschwitz é a conquista da autorreflexão e autodeterminação para a não participação da barbárie. Nesse sentido, propor uma discussão sobre Terezín é um dos caminhos para essa reflexão.

As palavras de Adorno (1995) ecoam de forma cada vez mais forte e profunda numa era de intolerância, em que “micronazismos¹⁵” instauram-se em vários níveis sociais, atingindo nossas crianças: “a exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. Discutir sobre como sujeitos supostamente normais foram capazes de cometer tais atrocidades pode revelar os mecanismos que os tornaram aptos a isso e ajudar a nos conscientizarmos da possibilidade de repetição de tais atos e a priorizarmos uma educação que caminhe na contramão do preconceito e da intolerância, em que a arte pode e deve ter papel fundamental no processo de sensibilização do homem (p. 119).

Algumas ações presentes em nosso cotidiano podem corroborar a ideologia nazista, não em sua totalidade, mas como dito, em forma de micronazismos. Para Levi, o que aconteceu nos campos de concentração nazistas “é o produto de uma concepção de mundo levada às últimas consequências com uma lógica rigorosa. Enquanto a concepção subsistir, suas consequências nos ameaçam” (1988, p. 7).

O regime nazista diferenciou de forma clara fortes e fracos, dominadores e dominados, raça superior e aqueles cuja “a vida não vale a pena ser vivida”¹⁶, e, portanto, a esses foi infligida punição física, verbal ou psicológica. Conforme lembra Adorno (1995), aquilo que “[...] outrora era exemplificado apenas por alguns monstros nazistas pode ser constatado hoje a partir de casos numerosos, como delinquentes juvenis, líderes de quadrilhas e tipos semelhantes, diariamente presentes no noticiário” (p. 129-130). Esse trecho está presente em *Educação após Auschwitz*, palestra transmitida via rádio em 18 de abril de 1965 e, posteriormente, publicada.

Adorno continua:

A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se

¹⁵ O conceito de “micronazismo” está desenvolvido no artigo de Maria Helena Rolim Capelato, citado nas Referências Bibliográficas.

¹⁶ A expressão é usada por Maria Helena Rolim Capelato em seu artigo (1995), ver Referências Bibliográficas.

na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância (ADORNO, 1995, p. 121).

A partir de todas essas questões, o presente trabalho apresenta-se organizado em três partes distintas que promovem diálogo entre si:

O Capítulo 1 propõe contextualizar o objeto de pesquisa e seus produtores. Para tanto, discuti, de forma geral e breve, o que foi o Nazismo, seus princípios, objetivos, seu alcance e dimensão; apresenta, historicamente pontuados, os fatos ocorridos durante a invasão da Alemanha nazista na antiga Tchecoslováquia; em seguida, traz reflexões sobre a educação em direção ao ódio e ao preconceito recebida pelas crianças alemãs antes da explosão da Segunda Guerra Mundial, o que possibilitou o estabelecimento dos princípios nazistas; dá voz, por meio dos diários e depoimentos, a algumas crianças judias perseguidas pelo regime nazista; discorre sobre o processo de desumanização imposto aos sujeitos confinados nos campos de concentração; por fim, descreve física e organizacionalmente o campo de Terezín. Não se propõe a esboçar ou discutir um projeto de educação nestes termos, apenas levar ao conhecimento essas questões.

O Capítulo 2 traz informações sobre a vida e obra de Friedl Dicker-Brandeis, professora que orientou os trabalhos artísticos das crianças em Terezín; descreve sua formação acadêmica, experiência profissional como *designer*, artista e professora e faz uma breve análise de alguns momentos de sua produção artística; ressalta os movimentos da Escola Nova e da Arte Moderna como norteadores do pensamento artístico e pedagógico de seus mestres e, portanto, forte influência em seu trabalho; propõe uma reflexão sobre as orientações artísticas e pedagógicas de Franz Cizek, Johannes Itten e Paul Klee e dos primeiros anos da Bauhaus de Weimar (1919-1923), de forma geral, e a relação dessas orientações com a abordagem de ensino e aprendizagem da arte promovida por Friedl com as crianças em Terezín; descreve e discute o programa de ensino clandestino de Terezín em linhas gerais, dando ênfase às aulas de arte.

O Capítulo 3 apresenta os desenhos que fazem parte do corpus da pesquisa; apresenta também a análise desses desenhos sob vários pontos de vista:

- buscando diálogo entre a produção das crianças e as teorias de alguns autores que investigaram aspectos do desenvolvimento da arte infantil, no contexto da Arte Moderna, do Movimento Escola Nova e da contemporaneidade;

- enfocando a visão das crianças confinadas em Terezín sobre os acontecimentos, visando encontrar informações sobre as imagens, percepções, impressões, sonhos, desejos e medos que povoaram suas mentes;

- buscando informações novas e ainda não tocadas pelos sobreviventes, tendo como parâmetro de análise seus testemunhos e diários;

- estabelecendo relações entre a produção das crianças e as teorias, primariamente do campo literário, de autores que se dedicaram a estudar, pesquisar e analisar as particularidades do testemunho de vítimas de catástrofes históricas;

- propondo relações entre os desenhos das crianças e a abordagem de ensino e aprendizagem da arte proposta por Friedl Dicker-Brandeis;

- por fim, tendo como parâmetro de análise as concepções da Escola Nova, da Arte Moderna e a formação de Friedl.

Antecedentes da investigação

O presente trabalho tem motivações pessoais que remetem à minha infância. Quando criança, estudei na escola pública estadual Professor José Liberatti, localizada no centro do município de Osasco, São Paulo. Tinha aproximadamente 11 anos de idade quando minha professora de História, D. Ideni, nos solicitou uma pesquisa sobre as bombas de Hiroshima e Nagasaki que explodiram no Japão em 6 e 9 de agosto de 1945, respectivamente, encerrando de forma catastrófica os eventos da Segunda Guerra Mundial.

Fiquei bastante impressionada após realizar a pesquisa bibliográfica e não consegui compreender como fora possível algumas pessoas – ou mesmo um país – decidirem destruir a vida de centenas de pessoas. Os livros de História que havia encontrado na biblioteca de minha escola me informavam datas, nomes, número de mortos e fatos históricos, mas para mim, mesmo sendo uma criança, havia várias questões sem resposta: quem eram essas pessoas? Como elas morreram? O que elas sentiram? O que elas deixaram? Quem elas deixaram? Por que elas tiveram de passar por isso? Quem mais passará por isso? Qual o alcance desta catástrofe?

Se você lê história, você percebe que as pessoas nunca aprendem com isto. Você aprende datas e nomes, mas não o porquê (GRUENBAUM, 2004, p. 150, tradução nossa)¹⁷.

Inquietada por tais questionamentos, pedi a orientação de minha mãe no sentido de me informar onde eu poderia encontrar uma grande concentração de imigrantes japoneses em São Paulo para tentar obter algumas entrevistas. Nosso destino foi o bairro da Liberdade, na capital paulista, reduto da imigração japonesa nesta cidade, onde fui acompanhada de minha mãe e de mais duas colegas de classe que desenvolviam a pesquisa no mesmo grupo que eu.

Lembro-me de caminhar pelas lojas em busca de alguém que pudesse ampliar meu entendimento sobre os eventos ocorridos no Japão ao final da Segunda Guerra. Finalmente entramos em uma determinada loja e, ao expor nossas intenções, percebemos que a jovem que nos ouvia atentamente ficou paralisada. Ela pediu um minuto, foi até os fundos da loja e, pouco tempo depois, retornou. Pediu que nós a seguissemos até os fundos.

Entramos numa pequena área reservada para alimentação e descanso dos funcionários e nos deparamos com um senhor idoso de cabeça baixa e olhar muito triste. Ele havia sido

¹⁷ Trecho citado por Robin, sobrevivente de Terezín.

informado pela jovem dos propósitos de nossa visita e começou a contar-nos *sua* história sobre a explosão da bomba de Hiroshima.

Ele não falava português, mas, felizmente, uma de minhas colegas era de origem japonesa e pôde compreender e traduzir sua narração. Tudo o que ele nos disse não estava nos livros de História que eu havia consultado, eram particularidades sobre aquele fatídico dia que ampliavam centenas de vezes o caráter hediondo e terrível do evento.

Ele chorou e seu olhar carregava uma tristeza profunda, tanto que não pude esquecê-lo. A partir daquele dia entendi o valor e a grandiosidade do testemunho de sobreviventes e que a narração feita por alguém que viu, sentiu ou viveu algo era um fator determinante em direção à melhor compreensão dos fatos. O que para mim era a história da Segunda Guerra Mundial, para aquele senhor era uma tragédia pessoal que fazia parte de *sua* história pessoal, uma história que ele não pôde e nunca poderia esquecer.

Em agosto de 2007 ingressei no Programa Interunidades em Estética e História da Arte (ECA-FAU-FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP) para realizar um mestrado. A pesquisa objetivou levantar subsídios teóricos e orientar o desenvolvimento de trabalhos artísticos pautados em temáticas contemporâneas junto a alunos de uma escola pública de artes, localizada no município de Osasco.

Apoiada na bibliografia de Canton¹⁸, os temas *memória* e *identidade* foram selecionados para a pesquisa por serem recorrentes na produção de artistas contemporâneos da década de 1990.

Ao propor aos alunos a temática *memória* como objeto de estudo e suas possibilidades de

¹⁸ CANTON, Katia. *Novíssima arte brasileira: um guia de tendências*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

reflexão e construção de trabalhos artísticos, a série *Memória apropriada: lembranças de guerra* foi desenvolvida, compondo o quarto capítulo da dissertação.

Memória apropriada: lembranças de guerra foi uma série de trabalhos desenvolvidos por alunos com faixa etária entre 14 e 75 anos sobre a memória do trauma. O objetivo desse trabalho era que os alunos pudessem reconstruir, através do desenho, as lembranças de uma colega de sala que havia sobrevivido a Auschwitz e se dispôs a compartilhar sua história. Pautada na bibliografia de Seligmann-Silva (2003) sobre as características do testemunho de pessoas que passaram por situações traumáticas, como o caso da aluna, e em Bosi (1994), que discorre sobre como a construção da memória ocorre a partir do presente, o quarto capítulo da dissertação objetivou encontrar os subsídios teóricos desses autores nos trabalhos realizados para a série *Memória apropriada* e na fala da aluna.

Esse embate entre o absurdo vivido e a impossibilidade de transformá-lo em um discurso coerente deu corpo ao testemunho da aluna: fragmentado, incompleto, falho, distorcido. Para Appelfeld, “a característica principal da literatura de testemunho é que o sobrevivente, ao contar e revelar, está, ao mesmo tempo, escondendo”. Aquele que testemunha apresenta a história da perda; é o testemunho de um desaparecimento (SELIGMANN-SILVA, 2003, p.20).

Nos resultados observamos reconstruções pautadas nas imagens descritas pela narradora, mas também em concepções pessoais dos alunos a respeito da Segunda Guerra Mundial e do universo concentracionário, o que acordou com a bibliografia de Bosi (1994).

Esse primeiro contato, em 2007, com os campos da memória e do testemunho em situações de opressão e guerra geraram inquietações e o desejo de pesquisar mais sobre o assunto. Em levantamento exploratório, realizado a partir de 2009, constatamos que uma série de trabalhos produzidos por crianças dentro do campo de concentração nazista de Terezín

retratavam o cotidiano do campo, rememoravam o lar perdido e proporcionavam às crianças a possibilidade de sonhar com uma realidade diferente daquela imposta pelos nazistas. Parte desses desenhos foram escolhidos para compor o corpus de análise da presente pesquisa.

Metodologia

O objeto de pesquisa está inserido num contexto muito particular, com regras sociais, políticas e econômicas de uma situação de guerra. Portanto, a metodologia se pautou, num primeiro momento, no levantamento de materiais que pudessem auxiliar a compreensão do cenário em que os desenhos e a abordagem de ensino e aprendizagem da arte proposta por Friedl às crianças estão inseridos, partindo-se do princípio de que ensinar e aprender são indissoluvelmente ligados ao contexto.

Como propomos investigar dos fatos ocorridos na antiga Checoslováquia, antes do confinamento dos sujeitos em Terezín e durante sua estada no campo, este trabalho apoia-se em depoimentos e diários de crianças que vivenciaram a guerra nesse ambiente e em autores que refletiram sobre o universo concentracionário, a exemplo de Primo Levi (1988, 2004, 2010), Elie Wiesel (2001) e Ruth Klüger (2005).

Os materiais utilizados na pesquisa foram: corpo bibliográfico, duas entrevistas semiestruturadas realizadas pessoalmente com o Sr. Thomas Venetianer e por telefone com a Sra. Dita Polachová-Kraus, sobreviventes de Terezín; um documentário realizado pela Fundação Spielberg com o depoimento do Sr. Thomas Venetianer; filmes que contextualizam a Segunda Guerra Mundial e, em especial, a perseguição e morte sistemática dos judeus pelo regime nazista; e um vídeo produzido pelo programa “Arte na tela”, da Boa Vontade TV (Canal 23 da Sky em São Paulo), sobre a exposição dos desenhos das crianças de Terezín, ocorrida na Embaixada de Israel no Brasil em 2006. As imagens foram cedidas pela Embaixada.

A metodologia compreendeu os seguintes procedimentos de pesquisa e análise dos materiais:

- Seleção bibliográfica de fontes escritas: levantamento de material objetivando

encontrar uma quantidade suficiente de informações sobre o objeto de pesquisa a fim de ampliar nosso conhecimento sobre o assunto;

- Fontes de outras naturezas:

- entrevista semiestruturada realizada em agosto de 2012 com Sr. Thomas Venetianer. Essa entrevista objetivou recompor a história do campo e, principalmente, sua situação física e emocional durante a perseguição e o confinamento, no intuito de nos aproximarmos da situação enfrentada pelas outras crianças em Terezín;

- entrevista semiestruturada realizada em 15 de junho de 2015 com a Sra. Dita Polachová-Kraus. Essa entrevista objetivou levantar mais informações sobre o campo, sobre as aulas de arte e sobre Friedl Dicker-Brandeis;

- análise do documentário feito pela Fundação Spielberg com depoimento de quatro horas do Sr. Thomas Venetianer. Essa análise objetivou levantar informações sobre a perseguição sofrida por ele, quando criança, e sobre suas lembranças do campo;

- análise de filmes (a lista consta nas Referências Bibliográficas) que contextualizam a situação dos judeus antes e durante o confinamento nos campos de concentração nazistas e, especificamente, no campo de Terezín, visto que existe filmografia sobre o assunto. Essa análise partiu do princípio de que o cinema, assim como cita Cohn, pode ser uma rica fonte de reflexão sobre o que é ser criança e sobre sua ação no mundo em contextos específicos e objetivou ampliar a compreensão do contexto em que o objeto de pesquisa está inserido (2005, p. 48);

- análise do vídeo produzido pelo programa “Arte na tela”, da Boa Vontade TV, sobre a exposição dos desenhos das crianças de Terezín. Essa análise objetivou coletar outras informações sobre os desenhos;

- visita à exposição “As meninas do quarto 28”, realizada no Museu Brasileiro de Escultura - MuBE, em São Paulo, entre 23 de maio e 29 de junho de 2014. Foram expostos 30 desenhos feitos por algumas das meninas que estiveram confinadas no quarto 28 do prédio L410 de Terezín. Os desenhos foram cedidos pelo Museu Judeu de Praga. A visita objetivou conhecer outros desenhos não disponíveis na bibliografia editada sobre o tema ou no site do Museu Judeu de Praga. Outras informações sobre as aulas de arte de Friedl Dicker-Brandeis também foram levantadas;

- pesquisa realizada no site de busca de referências bibliográficas da Universidade de São Paulo (USP) (dedalus.usp.br):

- Busca pela palavra “nazismo” (Todos os campos/ Catálogo geral): a pesquisa retornou 457 registros. Desses, foram selecionados cinco títulos para a pesquisa;

- Busca pela palavra “Holocausto” (Todos os campos/ Catálogo geral): a pesquisa retornou 273 registros. Desses, foram selecionados seis títulos para a pesquisa;

- Busca pela palavra “Terezín” (Todos os campos/ Catálogo geral): a pesquisa retornou oito registros. Todos esses já eram conhecidos;

- Busca pela expressão “educação clandestina” (Todos os campos/ Catálogo geral): a pesquisa retornou quatro registros. Desses, foi selecionado um título para a pesquisa.

- Busca pela expressão “representação da catástrofe” (Todos os campos/ Catálogo geral): a pesquisa retornou sete registros. Desses, foram selecionados três títulos para a pesquisa.

- Busca por “Márcio Seligmann-Silva” (Autor): a pesquisa retornou 14 registros. Desses, foi selecionado apenas um título para a pesquisa. A escolha pelo autor justifica-se pelo

fato do prof. Dr. Márcio Seligmann-Silva, docente da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), possuir vasta bibliografia sobre o testemunho de sobreviventes do Holocausto e representações de catástrofes históricas, entre outros assuntos correlacionados.

- pesquisa realizada no site do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp (www.iel.unicamp.br):

- A busca pelos docentes da área de Teoria e História Literária retornou diversos nomes. O link com o nome do prof. Dr. Márcio Seligmann-Silva nos levou a uma página eletrônica com 60 artigos escritos por ele. Desses, sete foram selecionados e consultados;

- pesquisa de trabalhos científicos realizada no site do Scielo (www.scielo.org):

- Busca pela palavra “testemunho” (Método “integrada”/ Regional): a pesquisa retornou 149 registros. Nenhum título foi selecionado para pesquisa;

- Busca pela palavra “Terezín” (Método “integrada”/ Regional): a pesquisa retornou três registros. Desses, foi selecionado um título para a pesquisa;

- Busca pela palavra “Holocausto” (Método “integrada”/ Regional): a pesquisa retornou 24 registros. Nenhum título foi selecionado para pesquisa;

- Busca pela palavra “*Shoah*” (Método “integrada”/ Regional): a pesquisa retornou dez registros. Desses, foi selecionado um título para a pesquisa;

- pesquisa realizada no site do Museu Judeu de Praga (<http://www.jewishmuseum.cz/>):

- Busca pelos desenhos das crianças de Terezín e outras informações que pudessem ser relevantes para a pesquisa. Existem alguns poucos desenhos disponíveis no site.

- pesquisa realizada em diversos sites (a lista consta nas Referências Bibliográficas) objetivando encontrar mais informações sobre as crianças que compõem o corpus de análise da pesquisa, sobre os autores utilizados na análise dos desenhos e sobre algumas especificidades desses desenhos.

De acordo com o Museu Judeu de Praga, não é possível precisar o número exato de crianças que foram ensinadas por Friedl e, conseqüentemente, realizaram ao menos um desenho dado que muitos dos trabalhos não possuem identificação do produtor. Mas o Museu nos informou que o número total de trabalhos realizados em Terezín pelas crianças é de 5.849. Desse universo foram selecionados para o corpus de análise da pesquisa 367 trabalhos artísticos realizados por 26 crianças (ver ANEXO A). O critério de seleção estabelecido foi a idade das crianças, uma vez que parte dos autores escolhidos para a análise dos desenhos desenvolveram suas teorias a partir do pressuposto de que a criança possui fases de desenvolvimento que têm relação com sua idade.

Segundo a bibliografia consultada, as aulas de Friedl foram frequentadas por crianças nascidas entre 1926 e 1938. Como nem todos os desenhos possuem data e as aulas ocorreram entre 1942 e 1944, pressupomos que as crianças tinham no mínimo cinco anos e no máximo 18 anos. Para cada faixa etária foram selecionadas cinco crianças cuja data de nascimento consta na bibliografia consultada, sendo que, para algumas faixas etárias não conseguimos encontrar esse número de crianças. Os nomes selecionados foram enviados ao Museu Judeu de Praga que nos retornou os respectivos desenhos já catalogados e digitalizados. Dessa forma obtivemos o corpus de análise da pesquisa.

Para a análise desses desenhos optamos pela utilização da bibliografia de autores que pesquisaram e desenvolveram suas teorias sobre o ensino e aprendizagem da arte para crianças e adolescentes no contexto histórico da Escola Nova e da Arte Moderna e outros, como Brent

e Marjorie Wilson, Al Hurwitz e Rosa Iavelberg, que desenvolveram concepções contemporâneas sobre o tema. O que diferencia nossa análise da abordagem dos diversos autores selecionados é que, assim como em outros trabalhos, eles elaboraram suas teorias a partir da observação da ação da criança ao desenhar. Em nosso caso a análise pautou-se estritamente na observação do produto final e não do processo.

Os autores selecionados são: Franz Cizek (1936), professor de Friedl e reconhecido arte-educador que iniciou o Movimento de Arte Infantil em Viena, em 1887; Viktor Lowenfeld (1970), imigrante europeu que radicou-se nos Estados Unidos no período que antecedeu a Segunda Guerra Mundial; William Lambert Brittain (1970), professor de Desenvolvimento Humano e Estudos Familiares da Cornell University, em Nova Iorque; Georges-Henri Luquet (1972), um dos pioneiros a estudar o desenvolvimento do desenho infantil, fornecendo concepções muito relevantes sobre esse campo; Arno Stern (198-), arte-educador que, em 1946, trabalhou com órfãos de guerra e também desenvolveu concepções e teorias sobre o desenho infantil; Brent Wilson (1982, 1987), professor da Penn State University, na Pensilvânia, autor de diversos livros, ensaios, artigos e pesquisas sobre ensino da arte e desenho infantil, juntamente com Marjorie Wilson (1982, 1987), também professora da Penn State University; Albert Hurwitz (1987), autor de diversos livros sobre arte infantil que partiram de suas experiências observando desenhos de crianças de diferentes partes do mundo e Rosa Iavelberg (2003, 2008, 2013a, 2013b), pesquisadora e professora da Universidade de São Paulo que se dedicou a estudar a produção artística infantil, dialogando com os autores acima citados e outros de grande importância no campo do ensino e aprendizagem da arte.

Os autores Lowenfeld, Brittain e Luquet defendem a teoria de que o desenho infantil pode ser melhor compreendido a partir de fases do desenvolvimento da criança que estabelecem relação com sua idade. Sendo assim, optamos pela estratégia de analisar os desenhos por faixa

etária, de acordo com os estágios descritos por esses autores.

Já a influência das orientações estéticas e pedagógicas da Bauhaus, em particular de Johannes Itten e Paul Klee, foram analisadas tendo como parâmetro as ideias de Wick (1989) sobre a pedagogia da Bauhaus e textos de Paul Klee e Johannes Itten que refletiram a própria experiência didática na escola. Para a análise das influências de Cizek utilizamos a bibliografia de Viola (1936).

Para a análise optamos por trabalhar individualmente cada uma das 26 crianças elencadas no corpus, partindo do pressuposto de que os desenhos testemunham os sonhos, medos, desejos, interesses e pensamentos de cada sujeito e de que cada testemunho é único, seja na visão dos fatos ou na forma de expressá-los. Corroborando essa opção metodológica, um dos autores selecionados para dar suporte à análise, Arno Stern, afirmou que a criança possui uma “maneira pessoal” de se expressar artisticamente, possível de ser identificada mesmo “ao compararmos [seus] trabalhos [...] em diferentes graus de evolução” (198-, p. 47). À ideia de Stern, adicionamos as reflexões de Primo Levi (2004) que afirmou que cada prisioneiro, objetiva ou subjetivamente, viveu o campo a seu modo, ou seja, teve uma percepção diferenciada do universo concentracionário e, no caso, as crianças, perceberam e interpretaram seu entorno de forma única.

Por último, os desenhos foram analisados tendo como parâmetro os testemunhos e diários escritos pelas crianças durante sua estada em Terezín, objetivando levantar outras informações sobre o universo concentracionário ainda não tocadas, perdidas ou esquecidas pelos sobreviventes. Compõem esse conjunto as bibliografias de Brenner (2014), Gruenbaum (2004), Klüger (2005), Thomson (2011) e Weiss (2013). Também foram estabelecidas relações entre a produção das crianças e autores que discorreram sobre as complexidades do testemunho de vítimas do trauma ou de catástrofes históricas. Essa análise não foi individualizada, os desenhos

foram considerados no conjunto.

Para a construção da análise, os 367 desenhos que compõem o corpus foram impressos em pequenos tamanhos, com mais ou menos 4 cm por 6 cm cada, e divididos em uma pasta por criança. Depois, os desenhos impressos foram dispostos e analisados como conjunto da produção de cada criança e, posteriormente, no todo, em que buscamos estabelecer relações temáticas, técnicas, de cor, forma e meios de expressão, partindo-se do pressuposto de que seria possível encontrar modos compartilhados de conceber e expressar o mundo. Também foi criada uma tabela para agrupar por temas as principais ideias dos autores que dão suporte à análise, facilitando o diálogo entre eles e entre os desenhos.

CAPÍTULO 1

Sobre meninos e lobos: duas faces da ideologia nazista¹⁹

Figura 2 - Desenho de Edita Pollaková, nove anos ²⁰

¹⁹ A teoria política clássica costumava excluir completamente o tirano do gênero humano, chamando-o, de acordo com Platão, de “lobo em forma humana”. O título do capítulo faz menção a essa ideia, também citada por Hannah Arendt na obra *Entre o passado e o futuro*. *Sobre meninos e lobos* também é título do livro de Dennis Lehane (2001) que deu origem ao filme homônimo com direção de Clint Eastwood (2003).

²⁰ Edita morreu em 4 de outubro de 1944, no campo de concentração de Auschwitz. Edita foi uma das crianças homenageadas por Edith Arnhold com um poema. Fonte da imagem: *The kids who lived and drew the Holocaust*. Disponível em <http://kurioso.es/english-2/the-kids-who-lived-and-drew-the-holocaust>. Acesso em: 21 jul. 2014.

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar

Nelson Mandela²¹

1. A situação das crianças durante o Holocausto²²

Cerca de um milhão e meio de crianças morreram durante o Holocausto. Destas, aproximadamente um milhão eram judias. As outras 500 mil eram ciganas, crianças alemãs deficientes físicas e mentais, crianças polonesas e aquelas que moravam na parte ocupada da União Soviética.

Os nazistas e seus colaboradores não pouparam as crianças consideradas pertencentes a grupos “indesejáveis” ou “perigosos”, pelo contrário, acreditavam que elas apresentavam risco ao futuro e à pureza racial “ariana”²³ e seu extermínio era considerado medida preventiva de segurança. Dessa forma, a aniquilação foi quase completa: menos de dez por cento das crianças judias sobreviveram ao Holocausto na Europa (SACKS [s. d.]²⁴).

As crianças não foram poupadas de nenhuma forma, eram obrigadas a obedecer ordens e trabalhar duramente. Elas passaram pela segregação, estigmatização, uso da estrela de Davi costurada na roupa, separação do convívio com os pais, superlotação dos guetos, esconderijos, fuzilamentos, deportações, trabalho escravo, campos de concentração, torturas, experimentos

²¹ Nelson Mandela (1918-2013) recebeu, em 1993, o prêmio Nobel da Paz e, em 1994, foi eleito presidente da África do Sul.

²² O conteúdo deste subtítulo foi também baseado nas informações fornecidas pelo site do United States Holocaust Memorial Museum, disponível em <http://www.ushmm.org/>. Acesso em: 5 jul. 2014.

²³ Termo nazista para membros das “raças superiores” retratados tipicamente como os europeus do norte, de pele e cabelos claros, favorecidos pela legislação e pelas ordens alemãs durante a era nazista. Os judeus eram, por definição, não arianos.

²⁴ O Professor Jonathan Sacks é o Rabino Chefe da Inglaterra. As informações foram extraídas de seu artigo intitulado *O grito de uma criança*, publicado no site http://www.pt.chabad.org/library/article_cdo/aid/664695/jewish/O-Grito-de-uma-Criana.htm. O artigo não está datado.

médicos, humilhação, fome, frio, sede, medo, doenças e assassinatos em massa nas câmaras de gás (SACKS [s. d.]).

As experiências com crianças judias (menores de 13 anos) na Europa durante o Holocausto foram variadas. O mais comum, no entanto, era a constante e avassaladora sensação de medo que aquelas crianças enfrentavam diariamente. Nos primeiros anos, enfrentavam as mesmas humilhações pelas quais seus pais passavam; discriminação racial e abuso por parte dos colegas (e adultos, com o apoio do Estado), segregação da sociedade, expulsão das escolas e de toda a vida pública (SACKS [s. d.]).

Nos guetos e campos as crianças morriam de fome e doenças. Os alemães eram indiferentes às suas necessidades e as consideravam improdutivas e consumidoras inúteis de comida. Portanto, as crianças tinham dois caminhos: as mais velhas eram enviadas aos campos de trabalho e serviam como escravas, com longas jornadas de trabalho, e as mais novas eram enviadas, juntamente com os idosos e doentes, para as câmaras de gás. Ou ainda colocadas à beira de enormes valas, onde eram metralhadas em grupo. Algumas crianças também foram encarceradas em campos de concentração para experimentos “médicos” cruéis que, invariavelmente, resultavam em suas mortes.

Outras crianças conseguiram sobreviver à guerra. Sobreviveram aos guetos através da mendicância ou de atividades ilegais e perigosas, como o contrabando de medicamentos. Poucas, milagrosamente, sobreviveram aos campos de concentração. Outras foram enviadas para os acampamentos judeus, com ou sem os pais. Eram colocadas no *Kindertransport*, transporte de crianças para países como a Grã-Bretanha, França, Itália e Bélgica, e escondidas dos nazistas por não-judeus.

Algumas crianças judias foram escondidas por amigos ou vizinhos não-judeus e, por caridade ou mediante pagamento, foram recolocadas na sociedade disfarçadas de cristãos, correndo o frequente risco, principalmente os meninos, que eram circuncidados, de serem descobertos. Nestes casos, as crianças tinham de adotar um novo nome, aprender preces cristãs,

entre outros costumes não comuns ao seu universo. Ao final da guerra elas, geralmente, haviam esquecido de seus pais biológicos e até mesmo de seus verdadeiros nomes.

Outras crianças, como no caso da conhecida história de Anne Frank, ficaram anos confinadas em sótãos, porões, celeiros e outros esconderijos, sem ver a luz do dia ou sem refeições apropriadas. Depois da guerra muitas se encontraram órfãs e tiveram de mendigar nas ruas. Sacks encerra seu ensaio com as seguintes palavras:

"Como crianças podem lidar com algo tão horrível?", perguntei à minha prima israelense anos depois enquanto tomávamos um café num terraço ensolarado com vista para o Mediterrâneo. "Naqueles tempos, as crianças não eram crianças," disse ela baixinho. "Deixamos de ser crianças para enfrentar a morte" (SACKS [s. d.]).

2. Nazismo: intolerância levada ao extremo

Os princípios nazistas (a palavra “nazismo” é uma abreviação de Nacional-Socialismo²⁵) têm sua origem muito antes da Segunda Guerra Mundial. O nazismo, apesar de ter sido um processo muito particular dentro da História por ter “arquitetado”²⁶ uma indústria da morte, infelizmente não foi único. Houve outros episódios de perseguição e eliminação de supostos inimigos. A chacina de civis e militares ocorrida nos primeiros dias da invasão da União Soviética por tropas nazistas em 1941, a deportação e massacre de mais de 1 milhão de armênios que viviam no Império Otomano, durante o governo dos chamados *Jovens Turcos*, entre 1915 e 1917, com a intenção de exterminar sua presença cultural e econômica, as leis escravocratas regulamentadas em vários países das Américas, além do Brasil, e as perseguições a negros,

²⁵ O Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães iniciou suas atividades em 1918 como “Comitê livre para a paz dos trabalhadores alemães”, mudando seu nome posteriormente. Surgiu na Baviera e, em pouco tempo, transformou Adolf Hitler em seu líder.

²⁶ Para mais informações sobre como foram projetados e executados os princípios nazistas ver filme *Arquitetura da destruição* (Peter Cohen, 1992).

católicos, judeus e asiáticos por grupos extremistas como a *KuKluxKlan*²⁷, somam-se ao conjunto de “crimes cometidos contra a humanidade”²⁸.

A essas catástrofes históricas podemos acrescentar, de acordo com Primo Levi (2004),

o horror de Hiroshima e Nagasaki, a vergonha dos Gulags, a inútil e sangrenta campanha do Vietnã, o autogênocídio cambojano, os desaparecidos na Argentina e as muitas guerras atrozes e estúpidas a que em seguida assistimos [...]. Ninguém absolve os conquistadores espanhóis pelos massacres por eles perpetrados na América durante todo o século XVI (p. 17).

O autor continua suas reflexões sobre a dimensão dos crimes cometidos pelos nazistas que, em nossa compreensão, são fenômenos que se assemelham às catástrofes acima citadas, mas que não se igualam a elas pois

o sistema concentracionário nazista permanece ainda um *unicum*, em termos quantitativos e qualitativos. Em nenhum outro tempo e lugar se assistiu a um fenômeno tão imprevisto e tão complexo: jamais tantas vidas humanas foram eliminadas num tempo tão breve, e com uma tão lúcida combinação de engenho tecnológico, de fanatismo e de crueldade (Ibid., p. 17).

As origens do Nacional-Socialismo estão intrinsecamente ligadas ao fanatismo racial, ao nacionalismo²⁹ extremista, ao alto índice de desemprego, às injustiças sociais e ambições militares da Alemanha, o que resultou na instituição do regime ditatorial e da chamada “Era Nazi”³⁰ (1933-1945). Por sua vez, as origens desse fanatismo estão no *pangermanismo*³¹ e no *antisemitismo*³² manifestados a partir da segunda metade do século XIX.

²⁷ Organização racista que criou raízes nos Estados Unidos e expandiu-se pela Europa.

²⁸ Menção à bibliografia de Maria Luiza Tucci Carneiro (2002).

²⁹ O nacionalismo constituiu-se como movimento de massa, orientado por fervorosa crença que se tornou a força maior do movimento.

³⁰ Assim chamada por Pinsky & Pinsky.

³¹ Movimento político do século XIX que defendia a união dos povos germânicos da Europa central.

³² Preconceito exercido contra judeus baseado no ódio por seu histórico étnico, cultural e religioso. O antisemitismo é um fenômeno histórico bastante antigo. Para mais informações consultar material do United States Holocaust Memorial Museum. Disponível em <http://www.ushmm.org/outreach/ptbr/article.php?ModuleId=10007691>. Acesso em: 08 jul. 2015.

O nazismo formou uma geração voltada para a morte. A violência, a luta, o sangue, a guerra são elementos constitutivos do imaginário social alimentado pela propaganda. Mas os imaginários sociais [...] só proliferam onde encontram chão propício. Esse chão se mostrou extremamente fértil na conjuntura do entre guerras, mas foi preparado ao longo da história alemã, fazendo parte da sua cultura (CAPELATO, 1995).

O racismo como justificativa ideológica apoiava-se no fato de que, para os alemães, os judeus constituíam uma raça à parte, diferente da raça alemã, cuja “malignidade estaria no sangue”, portanto, a alternativa na preservação da unidade racial seria a eliminação da presença judia de seu meio. “Só membros da nação podem ser cidadãos do Estado, apenas aqueles com sangue alemão, qualquer que seja seu credo, podem ser membros da nação. Consequentemente, nenhum judeu pode ser membro da nação” (PINSKY & PINSKY, 2004, p. 104).

Antes da constituição do III Reich alemão as ações contra aqueles denominados indesejáveis eram públicas, mas individuais, sem assumir um caráter de Estado. A partir de 30 de janeiro de 1933, quando Hitler foi nomeado chanceler da Alemanha, começou a haver um boicote institucionalizado que, aos poucos, foi tirando os direitos dessa parcela da população, como frequentar locais públicos ou atuar profissionalmente. Grande parte da sociedade apoiou essa ideologia de cunho racista, enxergando em Hitler a figura messiânica de um salvador para a Alemanha destruída pela Primeira Guerra Mundial, o escolhido para cumprir a missão de devolver dignidade à nação e salvar o mundo da presença do mal. Ele soube como conquistar as massas em seu momento de dificuldade, explorando bem os sentimentos de humilhação, impotência e insegurança. “Conquistou as massas e o poder porque foi sensível aos anseios do povo. Propôs, nesse momento de crise aguda, um projeto de domínio do mundo pela raça ariana” (CAPELATO, 1995).

A crise nacional, intensificada pela recém terminada guerra, foi terreno fértil na proliferação de um ideal para o povo alemão, pautado pela criação de inimigos comuns à nação – judeus, comunistas, homossexuais, negros, ciganos, deficientes, entre outros – e na ideia de

que esses inimigos deveriam ser excluídos do convívio popular. A ideologia nazista estava fundamentada no fanatismo e no ódio gratuito, na ideia de que “se somos odiados, devemos odiar também”.

Para a criação desse consenso coletivo, o Partido Nacional-Socialista lançou mão da propaganda e da mídia para atingir as grandes massas: panfletagem, cartazes, cinema, rádio, revistas ilustradas, álbuns de figurinhas, grandes comícios e festas. O nacionalismo trouxe consigo sentimentos de repulsa contra “os outros”, o que levou a nação a uma neurose coletiva.

Sentimentos de ódio e repúdio aos judeus e a outras minorias étnicas, dentre elas os ciganos, foram moldados interferindo no plano emocional dos indivíduos comuns que, seduzidos pelos inflamados discursos proferidos por Adolf Hitler, Hermann Goering e Joseph Goebbels³³, ficaram fascinados com a possibilidade de poder pertencer a uma elite. A doutrina do arianismo veio ao encontro dessa tendência, oferecendo ao homem comum a ilusão de fazer parte de um grupo seletivo segundo critérios raciais (PINSKY & PINSKY, 2004, p.116).

Com suas mentes moldadas por um ideário estético, biológico e racista – “de cada dez alemães, nove eram seguidores de Hitler”-, os alemães apoiaram e levaram a efeito as leis e normas de exclusão e, posteriormente, a chamada *Solução Final*³⁴, o extermínio dos indesejáveis. “A morte [matar ou morrer] simbolizava sacrifício à glória da nova humanidade” (CAPELATO, 1995).

Sobre o apoio do povo alemão aos nazistas, Noemi Jaffe (2012) afirma que

O nazismo incorporou ao seu discurso vários ideais do indivíduo burguês pós-Revolução Francesa, romântico e ciente de seus direitos e deveres coletivos: nação, justiça social, proteção à natureza, liberdade e bem-estar comum. A diferença – a mais significativa e mais poderosa – é que, no nazi-fascismo, para que se atingissem esses objetivos, seria necessário exterminar o maior empecilho à sua realização: as impurezas. Os judeus, os ciganos, os homossexuais, os deficientes. A justificativa era

³³ Hermann Goering foi um militar e político alemão, líder do Partido Nazista. Joseph Goebbels foi um político alemão e Ministro da Propaganda do III Reich da Alemanha de 1933 a 1945.

³⁴ Ou *Solução Final da Questão Judaica* refere-se ao plano de remoção (extermínio) da nação judaica de todo o território ocupado pela Alemanha nazista.

supostamente nobre; a causa também. Mas foi o meio o que mais apaixonou a todos. É claro que os fins, como em todas as políticas e práticas absolutistas e totalitárias, faziam com que os meios se tornassem mais razoáveis, mesmo que duros (p. 209).

As *Leis Raciais de Nuremberg* foram promulgadas em setembro de 1935 e oficializaram a primeira parte do plano de *Solução Final*. Essas leis definiam quem era ou não judeu, institucionalizando a participação ou eliminação de todos os setores da vida social e política. Em 1939, o Partido organizou e comandou o assassinato de milhares de pessoas consideradas inferiores: idosos, doentes incuráveis, deficientes físicos e mentais; tudo em nome da pureza racial. Os familiares dessas pessoas simplesmente nunca mais as encontraram ou, o mais assombroso, consentiram com a morte em favor do bem da Alemanha, pois já que não podiam ser bons soldados para Hitler, era melhor que estivessem mortos.

Para tanto, o Partido Nacional-Socialista contou com duas Unidades Combatentes, a S.A. (*Sturmabteilung*, Tropas de Choque) e a S.S. (*SchutzSttaffel*, Guarda de Elite). O grupo da S.A. desempenhou seu papel na sociedade com brutalidade e violência, invadindo teatros, cinemas, cabarés, espancando e interrogando todo aquele que não fazia parte da suposta elite. Além disso, foram construídos milhares de campos de concentração por toda a Alemanha e nos países dominados que cumpriam três funções básicas: campos de trabalho, campos de extermínio e campos de transição, para posterior extermínio. O mais conhecido dentre todos foi Auschwitz, na cidade polonesa de Oswiecim. Auschwitz foi um grande complexo com três subcampos: Auschwitz I, para trabalhos forçados, Birkenau, Auschwitz II ou campo familiar, onde foram exterminadas cerca de 1.6 milhão de pessoas e Buna-Monowitz, ou Auschwitz III, um conjunto de 46 campos de trabalhos forçados.

O “sucesso” da doutrina nazista se deu, de acordo com Primo Levi (2004), devido à combinação de fatores como o estado de guerra alemão, seu perfeccionismo tecnológico e organizativo, o carisma de Hitler e a ausência de sólidas raízes democráticas na Alemanha (p. 75).

3. Perseguição e ódio na antiga Checoslováquia

A antiga República da Checoslováquia foi criada no Tratado de Versalhes de 1918, depois da Primeira Guerra Mundial, a partir da população checa e eslovaca. Mais tarde, em 1938, o acordo de Munique³⁵ apaziguou Hitler por cerca de 5 meses e, em 15 de março de 1939, as tropas alemãs invadiram Praga, capital da atual República Checa. Algumas questões contribuíram para a invasão, entre elas a ocupação dos Sudetos pela população de origem alemã. Depois da invasão, a Checoslováquia passou a ser chamada de Protetorado da Boêmia e Morávia³⁶ e seus habitantes, principalmente os judeus, passaram a sentir o peso da intolerância nazista. A invasão alemã mudou a vida dos judeus checos.

Os diários e depoimentos de sobreviventes checos nos dão pistas da situação caótica enfrentada em todo o país após a invasão alemã:

[Zdenka Ehrlich]³⁷: Era quarta-feira, em março de 1939, por volta das seis horas da manhã [...]. Meu pai veio nos acordar e disse, “Rápido, rápido, crianças, venham até a janela. Há colunas de motocicletas do exército alemão atravessando a cidade” (THOMSON, 2011, p. 8, tradução nossa).

Desde 15 de março [1939] não se passou um dia calmo. Houve ordens, uma depois da outra, que nos reprimem e ferem mais e mais. Não se passa um dia sem uma nova turbulência. O pior recaiu sobre nós, os judeus. [...] Somos a causa de uma coisa depois da outra e tudo é culpa nossa, mesmo que não tenhamos feito algo errado. [...] O antissemitismo está crescendo, os jornais estão cheios de artigos contra os judeus (WEISS, 2013, p. 31).

³⁵ O acordo de Munique foi um tratado assinado em 29 de setembro de 1938, na cidade alemã de Munique, entre os líderes das maiores potências da Europa na época: Adolf Hitler, da Alemanha, Neville Chamberlain, Primeiro-Ministro britânico, Edouard Deladier, da França e Benito Mussolini, Primeiro-Ministro da Itália. O tratado foi a conclusão da conferência organizada por Hitler para tratar da situação de mais de 3 milhões de alemães que habitavam os Sudetos, região da Morávia e fronteira da Boêmia com a Silésia alemã e a Saxônia. Desde o início do século XX, havia conflitos entre checos e alemães nesta região. A Checoslováquia não foi convidada para a conferência. O tratado concedia à Alemanha apenas a região dos Sudetos, a partir de 10 de outubro de 1938. Pouco tempo depois, em março de 1939, desrespeitando o Tratado, Hitler invadiu o resto da Checoslováquia.

³⁶ As regiões da Boêmia e Morávia formam a atual República Checa.

³⁷ Sobrevivente de Terezín.

Antes da invasão alemã começaram os *progroms*, ataques sistemáticos aos judeus e às instituições judaicas. Os ataques se intensificaram. Nos dias 9 e 10 de novembro de 1938 aconteceu a chamada *Noite dos Cristais*. Cerca de mil sinagogas foram queimadas ou demolidas. Propriedades de judeus na Áustria e na Alemanha foram saqueadas, profanadas e queimadas. Aproximadamente trinta mil homens foram aprisionados em campos de concentração.

[Ela Stein]³⁸: Foi uma noite horrível. Uma turba de cerca de 300 nazistas reuniu-se na cidade e marchou aos berros em direção à nossa casa, acompanhada por batidas de tambor. [...] Enquanto os nazistas quebravam tudo lá embaixo, minha mãe rezava. Na manhã seguinte, a casa estava toda imunda com suásticas e inscrições tais como “Fora, judeus”, “Judeus, voltem para a Palestina” (BRENNER, 2014, p. 190-191).

Assim que os tanques nazistas atravessaram a fronteira, os alemães encorajaram os judeus a imigrar. O nazismo desencadeou um êxodo em massa. Até maio de 1939, centenas de milhares de pessoas deixaram o país, muitos por meios ilegais. A partir de junho de 1939, a saída do país foi dificultada. Em novembro do mesmo ano uma taxa de imigração foi imposta.

Uma série de decretos foram emitidos contra os judeus, de acordo com as *Leis Raciais de Nuremberg*³⁹, impondo restrições em todos os setores – político, econômico e social. Essa política antijudaica alemã foi introduzida no Protetorado da Boêmia e Morávia em 21 de junho de 1939. Primeiramente, os homens entre 19 e 40 anos de idade tiveram de se registrar nos campos de trabalho alemães.

Em julho de 1939 novas leis e restrições para os judeus foram comunicadas diariamente. Em agosto alguns restaurantes foram declarados fora dos limites ou proibidos. Havia segregação nas piscinas municipais e em alguns hospitais e casas de idosos. Judeus deveriam

³⁸ Ela Stein nasceu em 30 de julho de 1939 e sobreviveu à guerra.

³⁹ As *Leis Raciais de Nuremberg* foram decretadas em um congresso do Partido Nacional-Socialista ocorrido na cidade de Nuremberg. Essas leis tinham como objetivo a “proteção do sangue e da honra dos alemães”. Dessa forma, os alemães estavam proibidos de ter cônjuges judeus.

reportar às autoridades se tivessem ouro, prata, pérolas ou joias. Houve também o impedimento de contratação de judeus para cargos governamentais e por “arianos”.

Estudantes judeus não tinham permissão para matricular-se em escolas de língua alemã, eram apenas permitidos em escolas checas, mas o total de matrículas para crianças judias era limitado a quatro por cento das classes. Nas escolas, os alunos judeus eram obrigados a sentarem-se em bancos só para judeus. Isto significava que, em breve, todas as crianças judias estariam excluídas.

No *Yom Kippur*, o maior feriado judaico, os alemães confiscaram todos os rádios de ondas curtas, anunciando que qualquer um que tivesse um rádio seria morto. Judeus também tinham que entregar seus equipamentos de fotografia, máquinas de escrever, fonógrafos e discos, botas de ski, casacos de pele e lã. Depois, os nazistas congelaram suas contas bancárias e permitiram-lhes sacar apenas 1.500 coroas (cerca de 50 dólares), a não ser que tivessem permissão especial.

Em outubro de 1939, todos os empregados judeus foram demitidos de seus empregos. No início de 1940 um decreto proibiu judeus de ir ao teatro, cinema, ou a parques públicos. Em março de 1940 cada judeu foi obrigado a ir até a sede da polícia para ter seu cartão de identidade carimbado com um “J”.

[John F.]⁴⁰: Nós judeus fomos os mais atingidos. Placas *Juden Verboten* (judeus não são permitidos) apareceram em cinemas, cafeterias, bondes, prédios públicos, etc. Escolas foram ordenadas a não permitir judeus. Piscinas públicas foram proibidas para nós. Certa vez, eu caminhava perto de minha casa, sozinho, e percebi meu professor do Terceiro Ano do outro lado da rua. Ele cruzou em minha direção e quando passou apertou minha mão rapidamente e disse, “seja forte”. Ele correu um grande risco: para os nazistas, mesmo falar com um judeu seria um crime para um não judeu... (GRUENBAUM, 2004, p. 15, tradução nossa).

⁴⁰ John F. é sobrevivente do quarto 9, edifício L417 de Terezín.

Um decreto de agosto de 1940 permitiu aos judeus realizarem suas compras apenas entre 15 e 17 horas. Judeus tinham permissão de viajar apenas no segundo vagão do bonde.

Em setembro de 1940 foi ordenado aos judeus que se mudassem para apartamentos onde já viviam outros judeus, cedendo seus próprios apartamentos para os alemães. Apenas poucos metros quadrados eram permitidos por pessoa. Em outubro de 1940 foram distribuídas cadernetas de racionamento. Judeus estavam proibidos de comprar qualquer roupa nova, podendo apenas adquirir roupas usadas.

As cadernetas de racionamento evitavam que os judeus comprassem sabão, maçãs, vegetais, tabaco, compotas, espuma para barbear, nozes, queijo, doces, aves, carne de veado, vinho, licor, cebolas, alho, carne de porco, laranjas e tangerinas, levedura ou mel. Apenas alguns itens eram permitidos, e em pequenas quantidades.

O que aconteceria conosco quando nossas economias tivessem acabado e não restasse nada para viver foi o grande ponto de interrogação. Nos acostumamos a comer menos comida e comida barata – pão sem manteiga, batatas e, apenas raramente, carne.

O que nós conseguimos com o cartão de racionamento é completamente inadequado. Nós poderíamos morrer de fome com isto. As crianças sentem fome o dia todo e nunca estão satisfeitas. As refeições não são saudáveis. Tudo é modesto (GRUENBAUM, 2004, p. 17, tradução nossa)⁴¹.

Em dezembro de 1940, algumas ruas foram consideradas fora dos limites para judeus. O horário em que estes poderiam cortar o cabelo também foi restrito. Em janeiro de 1941 os telefones foram retirados das casas judias. Entretanto, em 1942, judeus foram proibidos de usar telefones públicos e não tinham permissão de possuir uma carteira de habilitação.

A partir de 19 de setembro de 1941, judeus acima de seis anos de idade foram obrigados a usar sobre a roupa uma estrela de Davi amarela com a inscrição *JUDE* (judeu) em preto,

⁴¹Trecho da carta escrita pela mãe de John F. entre a invasão alemã e a deportação da família para Terezín.

sempre que saiam de casa. A pena para judeus que não a usassem seria a morte. Em outubro de 1941 os alemães fecharam todas as sinagogas.

Em 16 de outubro de 1941 o primeiro transporte de judeus de Praga foi enviado ao gueto de Lodz, na Polônia. A partir de 23 de outubro de 1941 a emigração foi proibida para todos os judeus da região. Fugir tornou-se também praticamente impossível.

Em 24 de novembro de 1941 o primeiro transporte, *Aufbaukommando* (trabalhadores de construção), chegou a Terezín. Eram duas tripulações formadas por 342 engenheiros, médicos, carpinteiros, artesãos e operários. Sua tarefa era a construção/adaptação do local para abrigar milhares de judeus da região. Dois mil judeus de Praga foram deportados para Terezín em dezembro de 1941. Até setembro de 1942 cerca de cinquenta mil pessoas já haviam sido deportadas, a grande maioria judeus checos.

Em fevereiro de 1942 judeus checos foram proibidos de usar lavanderias e barbearias. No verão de 1942 judeus foram proibidos de ter suas próprias bicicletas e instrumentos musicais. Com o assassinato de Reinhard Heydrich, em maio de 1942⁴², foi instituído um toque de recolher em Praga. Ninguém poderia sair após as 20 horas e a Gestapo, Polícia Secreta do Estado, controlava as ruas. Entre as inúmeras represálias dos nazistas pela morte de Heydrich, em 4 de junho foram organizados dez grandes transportes para Terezín.

Em 27 de julho de 1942 as aulas para crianças judias foram terminantemente proibidas. Organizaram-se aulas particulares em todo o país. Em agosto de 1942 carne, ovos, pãezinhos, bolos e leite (exceto para crianças abaixo de seis anos de idade) foram proibidos. Além disso, judeus foram proibidos de comprar jornais. Em setembro de 1942 também foram proibidos de usar bibliotecas públicas e mais restrições foram impostas em viagens pela ferrovia, pelos

⁴² Existe certa divergência na bibliografia consultada. Encontramos também a informação de que o toque de recolher foi imposto em setembro de 1939.

bondes ou outros meios de transporte. Em dezembro de 1942 impostos foram afixados para os judeus.

Nas ruas as prisões eram constantes. A Gestapo encontrava-se por toda a cidade de Praga. Seus homens espalhavam terror e medo. Neste mesmo ano as “convocações” vieram aterrorizar ainda mais a população. As famílias judias foram convocadas a partirem em transportes que, teoricamente, as levariam a uma antiga fortaleza, onde estariam protegidas. Aos poucos, todas as famílias checo-judias foram convocadas e seus bens confiscados pelos nazistas. Elas foram enviadas ao campo de Terezín.

[Judith Schwarzbart]⁴³: Eu ainda lembro muito bem. Fiquei feliz por ir embora! Aqui a situação estava carregada, explosiva como dinamite. Vivíamos sobre um barril de pólvora. Ao receber a ordem de deportação pensei: finalmente teremos um pouco de paz (BRENNER, 2014, p.138).

4. A educação das crianças no programa nazista

Mesmo antes da Primeira Guerra Mundial, a Alemanha proporcionara a seus jovens uma educação patriótica e de caráter militarista. Exemplo disso foi a formação dos batalhões de estudantes voluntários da Primeira Guerra Mundial. Os jovens fracassaram, mas o que subsistiu foi o sentimento e a imagem de uma juventude corajosa, obediente, dedicada à pátria e disposta a matar ou morrer por um ideal.

O Partido Nacional-Socialista fazia-se presente em todos os setores, direcionado à conquista de diferentes segmentos sociais, que foram divididos por sexo, faixa etária e categorias sócioprofissionais. Com o propósito de conquistar as massas e doutriná-las para o combate, o Partido Nacional-Socialista criou algumas organizações para crianças e jovens: a *Hitlerjugend* (Juventude Hitlerista), que chegou a contar com sete milhões de jovens entre 15 e 18 anos; o *Pimpf*, para meninos entre seis e dez anos; a *Jungvolk*, para meninos entre dez e 14

⁴³ Sobrevivente de Terezín.

anos, a *Jungmaedel*, para meninas de até 14 anos; a *Bund Deutscher Maedel* (Liga das Moças Alemãs) para moças entre 14 e 21 anos. A partir de 1936 a incorporação dos jovens entre dez e 18 anos ao movimento passou a ser obrigatória.

Gregor Athalwin Ziemer (1899-1982) foi um educador, correspondente e escritor americano que viveu na Alemanha entre 1928 e 1939, trabalhando como diretor da “Escola Americana em Berlim”. Intrigado com a forma como seus alunos – estrangeiros e judeus – eram maltratados pelas crianças alemãs, Ziemer convenceu o Estado a deixar-lhe pesquisar seu sistema de educação neste período: “Eu não poderia compreender o poder exercido sobre a criança nazista se me limitasse à leitura de teorias em livros e folhetos”. Suas anotações mais tarde foram publicadas no livro “Educação para morte: aspectos da educação nazista”, com tradução de Ana Maurício de Medeiros (ZIEMER, 1942, p.10).

Quando questionado sobre a forma violenta como os meninos nazistas tratavam os alunos da Escola Americana, o Reitor da Escola Pública alemã respondeu a Ziemer que os mestres os aconselhavam a serem firmes em seus princípios, pois todos eles – judeus, estrangeiros etc – eram inimigos da Alemanha, e a lutar e morrer pelo *Führer*, caso necessário. Disse ainda que as pedradas e os ataques contra os estrangeiros eram apenas um pequeno treino.

Em sua obra, Ziemer descreve de forma apurada os procedimentos utilizados pelo Partido Nacional-Socialista na formação de uma massa de jovens preparada para guerra e educada a odiar os inimigos predeterminados. “A Escola Alemã, conforme pude verificar, era auxiliar do exército e seus métodos eram guardados como se fossem segredos militares” (Ibid., p.10).

O fanatismo político e ideológico entendido, a partir da obra de Ziemer, como uma conduta aprendida, era incitado desde a tenra idade, mesmo nas jovens mães que, ainda grávidas, faziam seus juramentos de compromisso com o Partido Nacional-Socialista. Em troca da lealdade, o Estado oferecia ao cidadão “ariano” a esperança de um futuro renovado.

A pedagogia nazista preparava os jovens para a morte. O juramento feito nos rituais de passagem selava o compromisso de sacrificar a vida pela causa. Com o início da guerra, os esforços educacionais se voltaram para a formação do futuro soldado. Nas escolas eram realizados trabalhos práticos em contato com a natureza; estudava-se a química dos explosivos, a geografia aplicada à estratégia de combate e exercícios de orientação no terreno; a história focalizava os feitos de arma e os heróis guerreiros (CAPELATO, 1995).

De acordo com a doutrina de Hitler, as crianças lhe pertenciam e seriam educadas para serem soldados e mães de futuros soldados. Sendo assim, toda disciplina (“disciplina é poder”⁴⁴) passava por este crivo maior: o ideal de toda formação alemã tinha fins bélicos, não importando o tipo de frieza necessária para se alcançar esse objetivo. Meninos e meninas se familiarizavam com a ideia de que pertenciam ao *Führer* desde a idade pré-escolar. “A ideologia é o que importa. Os professores nazistas devem ser seus propagadores e os estudantes, ouvintes disciplinados da palavra de Hitler” (ZIEMER, 1942, p.25).

O Partido começava a se interessar pela criança alemã mesmo antes de ser gerada, orientando as mães a procriarem mais e mais, dentro ou fora do casamento, com o intuito de aumentar o contingente de raça “ariana”. As mães alemãs dedicavam seus filhos a Hitler mesmo antes de seu nascimento. Aos seis anos de idade, a criança assumia pela primeira vez o compromisso de dar sua vida pelo *Führer*; esse compromisso era renovado mais tarde aos dez e aos 14 anos de idade.

O sistema controlava a conduta desde seu nascimento até o momento em que a escola se encarregasse dela e concluísse seu trabalho. As mães de crianças em idade pré-escolar eram visitadas para se verificar se a doutrina nazista estava sendo ensinada nos lares, pelos pais. Para aquelas crianças cujos pais necessitavam trabalhar o dia todo, o Partido se encarregava delas

⁴⁴ Frase retirada do filme *alemão Die Welle, A onda*, em português (Dennis Gansel, 2008).

através de creches onde eram fornecidos alimentação, brinquedos, gravuras e uniformes especiais, mesmo para bebês de seis meses.

As crianças cuidadas pelas creches do Partido Nacional-Socialista eram ensinadas a amar o *Führer*, a considerá-lo o salvador da Alemanha e a odiar todos os outros que não apoiavam Hitler: “Nós seremos soldados – acrescentou um lourinho, cujos olhos reluziam como botões. Quero matar um francês”. A máxima do pensamento nazista com relação à criança pequena pode ser expressa no *slogan* das instituições pré-escolares: “Dai a Hitler a criança desde que comece a falar e pensar, pois ela lhe pertence!” (ZIEMER, 1942, p. 53).

Dos seis aos dez anos de idade os meninos integravam o *Pimpf*. O *Pimpf* era o primeiro passo para o ingresso nas atividades da Juventude Hitlerista. Ao ingressar, eles recebiam uma carteira onde eram inscritas suas notas, seu desenvolvimento físico, suas proezas militares e seus progressos ideológicos. Sua atividade em casa era vigiada e devidamente registrada pelo Partido Nacional-Socialista.

Aos dez anos os meninos eram submetidos a um rigoroso teste para verificar seus conhecimentos acerca do manual de instruções do *Pimpf* e, então, ter o direito de ser promovidos à *Jungvolk*. Aqueles que fracassavam eram rejeitados e humilhados perante os demais. Nesse estágio as crianças já tinham em suas mentes a ideia clara e segura de que deviam estar prontos a morrer pela Alemanha. “O menino sabia o que isso significava. Se ele não fosse promovido à *Jungvolk*, nunca poderia ser da Juventude Hitlerista, nem S.A. Sem S.A. não teria posição, nem emprego, nem classe, nem coisa alguma” (Ibid., p.77).

Nos rituais de passagem de cada estágio da formação nazista, as crianças e jovens faziam juramentos de matar e morrer pelo *Führer* e pela Alemanha:

Perante esta bandeira de sangue, que representa o nosso *Führer*, juro dedicar todas as minhas energias e toda minha força ao salvador de nossa Pátria. Adolf Hitler. Estou

pronto e ansioso por dar minha vida por ele, assim queira Deus. Um povo, uma Nação, um *Führer* (ZIEMER, 1942, p.61).

A *Jungvolk* era constituída pelos rapazes de dez a 14 anos e precedia o ingresso na Juventude Hitlerista. Os rapazes eram submetidos a testes espartanos, realizavam longas marchas, períodos de jejum mais frequentes (para se acostumarem a ficar sem comida numa situação de guerra) e as atividades físicas eram mais intensas.

“Hitler e seus instrutores conhecem a psicologia infantil. Desse modo, procuram dirigir todos os seus impulsos naturais, todas as suas emoções apenas despertadas, no sentido que lhes convêm e que ficará eternamente gravado em suas almas” (Ibid., p. 107).

Para as meninas era requerido que fossem fortes e saudáveis e se tornassem mães de futuros soldados, assim que a maturidade de seu corpo o permitisse. Até os 14 anos as meninas nazistas integravam o *Jungmaedel*. Além de outros conhecimentos, elas tomavam consciência de sua missão no III Reich: serem produtoras de filhos sadios e doá-los ao Estado. Sendo assim, a educação sexual era iniciada desde muito cedo e de modo realístico.

“O estado se interessa principalmente pela sua saúde física. As *Jungmaedel* devem ser fortes de corpo, estoicas de espírito e inabaláveis em sua convicção de que Adolf Hitler é o salvador da Alemanha” (Ibid., p.85).

Toda a estrutura curricular oferecida a essas meninas girava em torno da educação nazista e de seus interesses. A maior parte do currículo era dedicada ao estudo da ciência doméstica, eugenia e educação física. As aulas de Alemão eram destinadas à familiarização das meninas com a literatura nazista. As aulas de História e Geografia tinham como objetivo esclarecer e reafirmar a superioridade da raça “ariana” e as aulas de canto eram destinadas ao aprendizado de cânticos nazistas.

De acordo com os professores, a estrutura curricular era um mero detalhe. Em todas as aulas as meninas eram ensinadas sobre Hitler, o que ele dizia e pensava. Aprendiam também como serem boas mães e donas de casa. Todos os assuntos eram subordinados a esse tema, levando as meninas ao pensamento de que não poderiam ser outra coisa senão futuras mães alemãs.

Outra estratégia do Partido Nacional-Socialista na formação de suas crianças e jovens era instigar o ódio em seus alunos. Os professores utilizavam boa parte das aulas contando como checos, poloneses, franceses, ingleses e americanos odiavam a Alemanha e como eles deveriam ser igualmente odiados: “As meninas pareciam fascinadas. Elas ardiam de ódio contra os poloneses, quando a classe debandou” (ZIEMER, 1942, p. 95).

As jovens de 14 a 21 anos posteriormente integravam o *Bund Deutscher Maedel*, em que se preparavam para sua grande missão: ter filhos para servirem como soldados de Hitler. “Ela sentia-se realmente orgulhosa de levar no seio um filho sem a benção matrimonial. Haviam-lhe ensinado que esse era o seu dever”. Aquelas que não se alistavam eram consideradas inimigas do Estado (Ibid., p.131).

Já os rapazes entre 14 e 18 anos pertenciam à Juventude Hitlerista. Constituíam o segundo exército de Hitler. A educação nazista estendia-se até o nível superior, nos diferentes cursos oferecidos.

Primo Levi (2004) é bastante assertivo ao encontrar a origem da frieza e brutalidade dos soldados nazistas em sua educação: “tinham sido educados para a violência, [ela] corria em suas veias, era normal, óbvia. Transbordava de seus rostos, de seus gestos, de sua linguagem. [...] Simplesmente tinham sido submetidos por alguns anos a uma escola em que a moral corrente era invertida”. O autor continua dizendo que aqueles que foram capazes de tais atos não eram monstros, eram seres humanos mediados, comuns, mas mal educados (p. 105; 175).

5. A criança perseguida

Toda moeda tem dois lados; toda ação provoca uma reação; todo perseguidor tem uma vítima. A perspectiva da criança nazista, dita forte, corajosa, brava, disposta a dar a própria vida, é muito diferente da perspectiva da criança perseguida: com medo, um medo não compreendido por ela mesma, uma situação de confusão e desordem que aos poucos foi se instaurando em sua vida; fome, muita fome; frio; doenças.

Graças aos diários escritos durante a perseguição nazista e aos relatos dos sobreviventes do Holocausto é possível mensurar em que condições essas crianças viveram.

Hitler deu aos “seus meninos e meninas” o poder de decidir sobre a vida de outros, de matar, espancar, humilhar, o que foi visto com bons olhos pelos pais e líderes e os encantava: a sensação de poder, mesmo para crianças. Os diários e depoimentos de sobreviventes estão repletos de trechos de perseguições, surras, humilhações, episódios de fome, cansaço físico e mental e o constante medo do desconhecido: o que virá depois? Para onde vamos? O que farão conosco? Retornaremos?

Como dito, as *Leis Raciais de Nuremberg* excluía os “indesejáveis” dos locais públicos, lugares esses nos quais as crianças estavam acostumadas a frequentar, como parques, cinemas, restaurantes e lojas. Depois tiveram de usar estrelas amarelas costuradas às suas roupas, identificando sua “falta de pureza racial”, o que causava grande constrangimento às crianças. Em muitos casos seus pais estavam desempregados e sem perspectiva de mudar a atual situação.

A notícia de que judeus não poderiam ser empregados em cargos governamentais causou agitação entre as famílias. Depois, nenhum “ariano” [...] poderia dar emprego a um judeu [...] Entre outras, houve uma ordem que realmente me deixou chateada: a expulsão de crianças judias de escolas públicas.

Foi adicionado um aviso aos cardápios de todos os restaurantes, impresso em letras grandes para ninguém deixar de ver: ‘Judeus não são permitidos’[...] (WEISS, 2013, p. 31; 34).

[Pavel]⁴⁵: Eu me lembro de ser perseguido em Praga. Nós tínhamos de vestir uma estrela amarela e nossa liberdade de movimento e oportunidades de brincar com outras crianças era restrita (GRUENBAUM, 2004, p. 109, tradução nossa).

Mísa é um dos sobreviventes de Terezín. Ele relatou suas experiências no campo na bibliografia de Gruenbaum (2004). Segundo Mísa, a perseguição antes do confinamento em Terezín foi um período terrível, seu pai ficou desempregado e perdeu todas as suas propriedades. Mísa e sua família tiveram de se mudar de um apartamento grande e espaçoso para um bem menor.

Depois, ele teve de ir morar com a avó e sua irmã foi morar com uma tia, depois com seus avós. Toda conta bancária havia sido confiscada e sua família ficou numa situação financeira bem complicada. Mísa conta que teve de fazer cintos e vender nas ruas. Ele andava em torno da cidade tentando encontrar bitucas de cigarro para reutilizar o tabaco e fazer novos cigarros. A mãe começou a trabalhar em um berçário judaico, ao lado de seu prédio.

Segundo Mísa, o que lhe incomodava profundamente era o fato de ter de usar a estrela amarela costurada à roupa. As outras crianças o perseguiam e jogavam pedras nele, o que era muito assustador. Suas aulas tinham de ser escondidas em vários lugares diferentes, pois as escolas haviam sido proibidas aos judeus.

Os tempos eram muito ruins para mim, mesmo não estando consciente de tudo o que estava acontecendo. Em novembro de 1942 minha mãe, minha irmã e eu fomos chamados para um transporte. Nos permitiram levar apenas alguns de nossos bens conosco. Marchamos através de Holesovice para a estação de trem. Eu me lembro de ter visto muitas pessoas na rua principal assistindo àquele estranho desfile; notei nossa velha governanta tristemente acenando para nós. Nós fomos amontoados no edifício *Fairground* e tivemos de ficar lá por alguns dias e noites, dormindo no chão, uma pessoa junto da outra. Eu ainda me lembro de estar perto de um deficiente mental que comia seu próprio excremento [...].

⁴⁵ Sobrevivente de Terezín.

Para mim, ir para Terezín foi quase um alívio, já que eu não tinha que me preocupar mais com crianças jogando coisas em mim (GRUENBAUM, 2004, p. 83-84, tradução nossa).

Ruth Klüger também relatou suas experiências quando criança durante a Segunda Guerra Mundial. Ela narra como foi hostilizada em sua cidade natal, Viena⁴⁶, e as dificuldades pelas quais teve que passar:

Passei por oito escolas diferentes em cerca de quatro anos. Quanto menos escolas sobravam para nós [judeus], tanto mais distante era o caminho até elas, tínhamos de tomar o bonde e outros transportes urbanos nos quais não nos era permitido sentar. Quanto mais longa a distância tanto menor a chance de evitar encontros e olhares hostis. Chegava-se à rua e pisava-se em terra inimiga. Pouco mitigava esta sensação desagradável o fato de que nem todos os transeuntes eram hostis.

Na aula de trabalhos manuais, minhas coleguinhas aprendiam agora a fazer suásticas recortando e colando papel colorido, nós, quatro ou seis meninas judias, podíamos colar o que quiséssemos [...]. De vez em quando as meninas arianas aproximavam-se e deixavam que admirássemos seu lindo trabalho de colagem. Podíamos criticar e comparar. Era óbvio que isso não poderia continuar assim, e as autoridades logo perceberiam. As crianças judias foram expulsas das escolas públicas e encaminhadas à sua própria escola (2005, p. 17; 39).

Depois das perseguições e da segregação vieram os campos de concentração e todo o processo de desumanização executado neles. Antes de serem enviadas a Terezín, as crianças passaram pela dolorosa espera pelos transportes. Não havia certezas sobre para onde as famílias seriam mandadas e nem como seriam as condições de vida neste lugar, o que gerou grande medo e ansiedade na população checa.

Ao chegar a Terezín, as crianças eram separadas de suas mães e pais e levadas aos alojamentos para meninos e meninas, onde viviam em quartos superlotados. As crianças bem pequenas (a bibliografia consultada não menciona a idade, mas acreditamos que seja abaixo

⁴⁶ A Áustria foi anexada à Alemanha em 13 de março de 1938.

dos oito anos de idade) eram enviadas a um berçário ou creche, onde podiam receber a visita dos pais com frequência. Todos os quartos dos alojamentos infantis possuíam cuidadores.

[Na chegada a Terezín], com olhos saudosos, famintos, fitamos o último ponto onde vimos os maridos, pais, irmãos e filhos. Mesmo garotos de quatorze anos são contados como adultos e não podem ficar com suas mães (WEISS, 2013, p. 71).

A falta de regras claras, as mudanças repentinas de humor dos guardas, a incerteza, de forma geral, eram estratégias utilizadas pelos nazistas para confundir e amedrontar os detentos nos campos de concentração.

Amanhã pode vir uma ordem diferente. Aqui ninguém tem certeza de nada.

[...] todos os habitantes do gueto, desde as crianças mais novas no *Säuglingsheim* [lar de bebês] até os mais velhos, foram levados a uma imensa campina (a bacia Bohusovice), alinhados às centenas e mantidos de pé desde o raiar do dia até a mais profunda escuridão, sendo rearranjados e recontados a todo momento [...] (WEISS, 2013, p. 83, 106-107).

[Alice Herz-Sommer]⁴⁷: Enquanto o dia passava, cada vez mais pessoas (especialmente as idosas) desmaiavam, caindo no chão. Algumas perdiam a consciência. Outras, embora conscientes, eram incapazes de se manter em pé. Mesmo muitos dos prisioneiros mais jovens estavam esgotados. Alguns se esgueiravam furtivamente para o final das filas, onde se agachavam sem que a polícia e os homens da SS percebessem, para descansar seus corpos esgotados durante alguns minutos (BRENNER, 2014, p. 237).

Em Terezín, as piores situações enfrentadas pelas crianças eram a fome constante, pois a ração era insuficiente para crianças, adultos e principalmente idosos, as doenças contagiosas, que dizimaram muitas pessoas, o fato de estarem separadas de seus pais, a falta de higiene, as pragas e, principalmente, o medo dos transportes que partiam de Terezín rumo ao leste Europeu. Esses aspectos podem ser observados nas anotações realizadas por Helga Weiss⁴⁸ em seu diário:

⁴⁷ Sobrevivente de Terezín. Neste trecho, tanto Helga Weiss quanto Alice Herz-Sommer, referem-se à contagem ocorrida em Terezín, em 11 de novembro de 1943. Relatos sobre essa contagem aparecem no depoimento de outros sobreviventes.

⁴⁸ Helga Weiss nasceu em 1929, em Praga. Depois de sobreviver ao Holocausto, Helga voltou à sua cidade natal, onde cursou a Academia de Belas Artes. Em 2013 foi publicado no Brasil o diário com suas memórias de guerra.

Pensamos que, por estar em Terezín, seríamos poupados de mais situações como essas. Agora, parece que esses “transportes” nunca terão fim.

Nossa ração é um pedaço de pão para três dias e, além do mais, mofado.

Dizem que algumas crianças polonesas estão a caminho. [...] Seu aspecto é terrível. É impossível adivinhar as idades. Têm rostos cansados, envelhecidos e corpinhos minúsculos. Grande parte não tem meias e só algumas estão calçadas. Elas retornam da *Entwesung* [Desinfestação] com as cabeças raspadas; ouvimos dizer que tinham piolhos. Todas têm olhares aterrorizados e resistiram, amedrontadas, quando lhes mostraram os banheiros. Tinham medo de que fosse gás?⁴⁹

Icterícia e tifo estão fora de moda. Surgiu uma doença nova: encefalite.

Eca, esses percevejos nojentos! É impossível dormir. [...] Eles se arrastam pelas paredes, pelos edredons, por todo o corpo, caem em nosso rosto.

[...] um banho pela primeira vez em três anos (2013, p. 79, 81, 105, 111, 112, 124, 125).

Algumas crianças também enfrentaram uma rotina de trabalho. Kikina, Mísa e Pavel relataram suas experiências de trabalho em Terezín e outros campos:

Nós trabalhávamos ao ponto da exaustão. Estávamos desgastados e dormíamos enquanto caminhávamos.

Era inverno e estava ficando um pouco frio. Nós não tínhamos comida suficiente e nem roupas quentes. [...] Nossa saúde estava deteriorando. Eles [nazistas] nos mudavam de campo para campo. Nós estávamos no meio da floresta e eles estavam construindo fábricas clandestinas, e nos mandaram fazer um trabalho duro, o que era difícil para a idade de 13 e 15 anos (GRUENBAUM, 2004, p. 74, 109, tradução nossa).

6. O processo de desumanização dos campos de concentração

É isto um homem?

*Vocês que vivem seguros
em suas cálidas casas,
vocês que, voltando à noite,
encontram comida quente e rostos amigos,
pensem bem se isto é um homem*

⁴⁹ Neste trecho Helga Weiss se refere ao comboio de crianças vindas da cidade polonesa de Bialystok.

*que trabalha no meio do barro,
que não conhece paz,
que luta por um pedaço de pão,
que morre por um sim ou por um não.
pensem bem se isto é uma mulher,
sem cabelos e sem nome,
sem mais forças para lembrar,
vazio os olhos, frio o ventre,
como um sapo no inverno.*

Pensem que isto aconteceu:

eu lhes mando estas palavras.

Gravem-nas em seus corações,

estando em casa, andando na rua,

ao deitar, ao levantar;

repitam-nas a seus filhos.

Ou, senão, desmorone-se a sua casa,

a doença os torne inválidos,

os seus filhos virem o rosto para não vê-los (LEVI, 1988, p. 9).

Como descreve Primo Levi em sua obra *É isto um homem?*, alguns sentimentos regiam as relações nos campos de concentração: a fome, a sede, o frio e o medo (das ações dos nazistas e dos próprios prisioneiros, dos transportes e seleção para as câmaras de gás).

Antes mesmo de chegar aos campos da morte, os deportados sofriam com a fome, a sede e a falta de espaço nos transportes, que muitas vezes demoravam dias para chegar ao seu destino. Para Levi (2004), o início de cada memória do período de confinamento é marcado pela lembrança da crueldade dos transportes, já que os mesmos representaram a ruptura entre a vida de homem livre e a vida de prisioneiro.

Em geral, as pessoas eram transportadas em vagões de carga superlotados de acordo com a hierarquia atribuída pelos nazistas: judeus provenientes da Europa Oriental eram, para estes e seu sistema, mercadoria totalmente desprovida de valor e, nesse caso, os vagões transportavam uma quantidade de passageiros tão grande que era praticamente impossível se

sentar para descansar, por mais que algumas viagens durassem até quinze dias. Os transportados também não recebiam comida ou água e suas necessidades fisiológicas deveriam ser realizadas numa espécie de balde (se houvesse no vagão), publicamente. Essa situação de extremo desconforto também foi citada pelos sobreviventes de Terezín.

Elie Wiesel e Primo Levi registraram suas memórias sobre os transportes:

Impossível esticar o corpo, e também não havia como todos se sentarem. Decidimos nos sentar por turnos. O ar estava rarefeito. Felizes os que estavam perto de uma janela, podiam ver a paisagem florida. [...] Ao fim de dois dias de viagem, a sede começava a nos torturar. Depois, o calor tornou-se insuportável (WIESEL, 2001, p. 41).

Era isso mesmo, ponto por ponto: vagões de carga, trancados por fora, e, dentro, homens, mulheres e crianças socados sem piedade, como mercadoria barata, a caminho do nada, morro abaixo, para o fundo (LEVI, 1988, p. 15).

“[...] No campo, o assunto principal era a comida e muitos, provavelmente, sobreviveram para lembrar da comida, para conversar sobre a comida, além de para poder comer. Não se comia para viver; vivia-se para comer”, cita Noemi Jaffe acerca das lembranças e do diário de sua mãe, Lili Jaffe, sobrevivente de Auschwitz (2012, p. 107).

De acordo com Primo Levi (2004) a fome crônica podia ser sentida pelos prisioneiros alguns dias após a chegada ao campo. Essa fome regulamentar, que os acompanhava dia e noite e não os deixava em paz, impossibilitava-os de se concentrarem em qualquer outra coisa que não fosse meios de obter comida. Elie Wiesel (2001) afirma que sua percepção sobre si mesmo não era mais a de um homem, mas que se reduzira a um estômago faminto, que não vivia por outro motivo que não fosse a comida.

Em Terezín a fome também era uma companheira constante dos prisioneiros. Quem mais padecia eram os idosos, cuja ração era reduzida. Além de pouca, a comida também era

inadequada. Após ser deportada de Terezín para Auschwitz, Helga Weiss⁵⁰ registrou em seu diário alguns apontamentos sobre esse tema:

É melhor deitarmos e dormirmos para esquecer a fome. Pouco depois eles traziam a sopa – aqui chamada *zupa* -, não muito gostosa e na qual boiava tudo o que era possível (e impossível). Nabo podre, sabugo de milho, pedaços de tutano congelados, talos e raízes de beterraba, o que dava à mistura uma cor rosada (2013, p. 143-145).

É certo que o frio castigava os prisioneiros, pouco vestidos e famintos, mas no verão eles encontraram outro obstáculo à sobrevivência, mais duro do que a fome:

Em agosto de 1944, fazia muito calor em Auschwitz. [...] Minha equipe fora mandada a um depósito para retirar os escombros, e todos sofriamos com a sede; um castigo novo, que se somava ou, antes, se multiplicava com o velho castigo da fome. [...] a sede nos atormentava. É mais imperiosa que a fome: a fome obedece aos nervos, concede adiamento, pode ser temporariamente coberta por uma emoção, uma dor, um medo [...]; mas não a sede, que não dá trégua. A fome extenua, a sede enfurece; naqueles dias ela nos acompanhava de dia e de noite [...] (LEVI, 2004, p. 69).

Primo Levi (1988) bem esclarece o que a chegada do inverno significava para os prisioneiros do campo: “no decorrer destes meses, de outubro a abril, de cada dez de nós sete morrerão”. Significava um sofrimento constante, durante o dia no trabalho sem roupas apropriadas ao clima e à noite nos alojamentos desprovidos de calefação. Significava também ter que “gastar” parte da ração em troca de luvas e qualquer tecido ou papel que pudesse ser colocado nos pés ou abaixo do uniforme, como proteção, o que era terminantemente proibido pelas regras do campo, mas praticado pelos prisioneiros (p. 125).

Em suas memórias, Lili Jaffe lembra como as pessoas se apertavam umas contra as outras durante a noite para se aquecerem, fugindo do frio.

Ao entrevistar alguns sobreviventes de Terezín para escrever a obra “As meninas do quarto 28: amizade, esperança e sobrevivência em Theresienstadt”, Hannelore Brenner afirma

⁵⁰ Os trechos da autora citados neste subcapítulo referem-se ao período em que ela esteve em Auschwitz.

que a lembrança mais forte narrada é a do frio que sentiram durante a contagem de 11 de novembro de 1943. O fato também foi registrado por Helga Weiss em seu diário, como observado no subcapítulo **5. A criança perseguida**.

Em Auschwitz, Helga Weiss voltou a passar por uma situação semelhante:

Depois do café da manhã, houve a chamada, quando fizeram a contagem, deixando-nos esperando por uma hora, talvez duas [...] Só nos deixaram voltar ao prédio quando lhes parecemos cansadas e congeladas. Ainda estamos em outubro [1944], porém é um frio cortante quando ficamos paradas a céu aberto às quatro horas da manhã [...] e quase nuas [...] e os pés descalços precisam ser enfiados em tamancos holandeses [...] E, o pior, as cabeças raspadas; é a parte que fica mais fria (WEISS, 2013, p. 143-144).

Elie Wiesel (2001) afirma que ainda mais forte que a fome ou o frio era o terror, o medo. Uma constante no depoimento daqueles que tinham plena consciência da existência das câmaras de gás era o medo de ser selecionado para elas. Helga Weiss afirma que, a partir do momento que tomou consciência das câmaras, não deixou de se preocupar com elas.

Em Auschwitz essa questão era muito clara, os guardas constantemente ameaçavam os prisioneiros dizendo que a única maneira de sair do campo era pela chaminé. Em Terezín, depois do retorno de alguns deportados, as suspeitas sobre as câmaras de gás tornaram-se realidade.

Anna Flachová, sobrevivente de Terezín que atualmente vive em Brno⁵¹, conta sobre o impacto da cena e o medo sentido ao vislumbrar o retorno dos prisioneiros provenientes de outros campos e das marchas da morte. Ela e outras pessoas se deram conta da dimensão daquilo que estava ocorrendo com os judeus e demais grupos perseguidos:

Pensávamos que era o exército se aproximando. Mas eram os mais pobres dos pobres, os mulçumanos⁵². Foi horrível – alguns deles simplesmente caíram e ficaram ali,

⁵¹ De acordo com Brenner (2014). Anna Flachová (26.11.1930 -) era conhecida pelas demais colegas de quarto como Flaska.

⁵² Para Levi, com a palavra “Mulçumano” os veteranos do campo designavam os fracos, ineptos, irreversivelmente exaustos e destinados à seleção. De acordo com o autor (2004), eles foram assim chamados

caídos. Eram seres completamente depauperados, doentes e esfomeados, suas roupas estavam despedaçadas (BRENNER, 2014, p. 360).

O comportamento autoritário dos guardas visava, segundo Klüger (2005, p. 103), diminuir e até mesmo negar a existência humana do prisioneiro. A autora também afirma que os guardas precisavam provar para si mesmos, através de suas “atrocidades insolentes, que aqueles seres inferiores não eram gente” (p. 130). Para tanto, fazia parte do processo de humilhação dos prisioneiros as surras constantes e públicas. Primo Levi (1988) as cita constantemente em sua obra. Elie Wiesel também as narra: “os kapos nos batiam de novo, mas eu tinha deixado de sentir a dor” (WIESEL, 2001, p. 57).

O uso contínuo de uniformes descaracterizava qualquer traço de singularidade ou particularidade, criando dois polos massificados: guardas e prisioneiros. Além do que, os uniformes – camisa, cuecas, casaco e calças de brim – eram extremamente inapropriados para o clima europeu, para enfrentar invernos absolutamente congelantes, as longas marchas e jornadas de trabalho extenuantes, muitas vezes ao céu aberto e sempre “tendo dentro de si fraqueza, fome e a consciência da morte que chega”. De acordo com Levi (1988), “a morte começa pelos sapatos. Eles se revelaram para a maioria de nós, verdadeiros instrumentos de tortura que, após umas horas de marcha, criam feridas dolorosas, sujeitas a infecções na certa (p. 126; 32-33).

A ausência de normas e a incapacidade de compreender os desmandos dos nazistas era outra questão que causava grande inquietação, ansiedade e medo nos prisioneiros. Para Klüger

pois, quando observados de longe, davam a impressão de árabes em oração. Dessa imagem derivou a definição de mulçumano, ou seja, aqueles que estavam morrendo de desnutrição, que não podiam mais se erguer e que, de acordo com Jean Améry (*Apud* AGAMBEN, 2004, p. 49), eram os prisioneiros que haviam abandonado qualquer esperança e que haviam sido abandonados pelos companheiros. Um cadáver humano em agonia, sem discernimento do bem e do mal, da nobreza e vileza, da espiritualidade e não espiritualidade. Outra explicação provável remete ao significado literal do termo árabe *muslim*, que significa “aquele que se submete incondicionalmente à vontade de Deus”. Agamben também alude ao fato do termo *Muselman* se aproximar de *Muschelmann*, homem-concha, ou seja, fechado em si mesmo. Para Klüger (2005), os mulçumanos eram aqueles que haviam perdido o instinto de sobrevivência e que reagiam como autômatos.

(2005, p. 117), a lógica não era um princípio básico do campo de concentração. Primo Levi – e isto também é discutido por Agamben (2008) – narra a forma como ocorria a seleção no desembarque, ao chegar em Auschwitz. Ele conta que, em geral, os prisioneiros eram separados entre sãos e doentes. O segundo grupo era imediatamente enviado às câmaras de gás. Mas podia haver outros critérios de seleção como, por exemplo, quando as portas dos vagões repletos de pessoas eram abertas dos dois lados do trilho, quem descia de um lado era selecionado para o trabalho e do outro era selecionado para as câmaras de gás. De acordo com Agamben,

essa ausência de normas comuns explica também porque os novos detentos foram geralmente derrubados já nos primeiros dias de sua estada no campo. Perdiam tempo e energia em tentar compreender aquilo que lhes acontecia, em querer entender que sistema regia o campo, em vez de se concentrar, desde o início, no único esforço válido, a saber: tentar sobreviver a qualquer custo [...] Auschwitz é exatamente o lugar em que o estado de exceção coincide, de maneira perfeita, com a regra, e a situação extrema converte-se no próprio paradigma do cotidiano (p. 9-10; 57).

Primo Levi (1988) afirma quão absurdamente complicado era o regulamento do campo, com inúmeras proibições, “infundáveis e insensatos” rituais obrigatórios de arrumação dos alojamentos, limpeza dos uniformes, controle de piolhos e sarnas, costura e remendo dos botões e casacos.

Um ritual bastante citado pelos sobreviventes são as contagens que ocorriam a céu aberto – na chuva, sol ou neve –, duravam horas, não poupavam os doentes, crianças ou idosos, não forneciam a mínima possibilidade de descanso, salvo alguns que se escondiam ao final da fila e agachavam a fim de aliviar o cansaço, arriscando a própria vida. Para o autor (2004), as chamadas eram cerimônias vazias, destituídas de sentido, mas dentro da lógica nazista eram repletas de significado pois, juntamente com a fome, o frio e o trabalho escravo contribuíam no processo de eliminação física e emocional dos prisioneiros.

“E ainda não falamos do trabalho, que por sua vez é um emaranhado de leis, tabus e problemas”. Para Levi, o campo “possui uma estrutura interna incrivelmente complicada e abriga em si o suficiente para confundir nossa necessidade de julgar” (2004, p. 32-33; 36).

Outra questão que para Primo Levi gerava grande confusão e ansiedade era o fato de conviverem no campo muitas línguas, ao que ele chama de “perpétua babel”. Os recém-chegados se encontravam acuados sem entender os gritos histéricos “em línguas nunca antes ouvidas” a que eram submetidos e muitas vezes era-lhes infligido castigo físico por não obedecerem às ordens não compreendidas. “Logo nos demos conta [...] de que saber ou não o alemão era um divisor de águas [...]. A maior parte dos prisioneiros que não conhecia o alemão [...] morreu nos primeiros dez ou quinze dias de sua chegada” (LEVI, 2004, p. 36; 79).

A ausência de lógica também permeou os trabalhos forçados executados pelos prisioneiros nos campos de concentração. A falta de objetivos claros ou um sentido para as tarefas que a tanto custo eram executadas por homens, mulheres, meninos e meninas, praticamente no cúmulo da exaustão e da fome, é, segundo Klüger (2005), a essência de um trabalho escravo, o que faz com que o “trabalhador-escravo” o despreze. Em Terezín, os prisioneiros de 14 anos ou mais eram obrigados a trabalhar, mas suas designações não eram tão ilógicas como em Auschwitz. Havia trabalhos forçados, mas com objetivo de subsistência do próprio campo (p. 137).

Primo Levi denomina o grupo de prisioneiros obrigados a executar certos trabalhos como pertencentes à “zona cinzenta”. Em Auschwitz, esse grupo era incumbido de levar homens, mulheres e crianças nus até as câmaras de gás e manter a ordem para que sua execução pudesse ocorrer com êxito. Depois, arrastar os cadáveres para fora, lavá-los com jatos d’água, verificar seus orifícios com o intuito de encontrar objetos preciosos, arrancar os dentes de ouro, cortar os cabelos das mulheres e lavá-los com cloreto de amônia, carregar os cadáveres até os fornos

crematórios, queimá-los e remover suas cinzas. Esse “Comando Especial” era periodicamente exterminado e mantido em absoluta segregação em relação aos demais. De acordo com o autor, “ter concebido e organizado os Esquadrões foi o delito mais demoníaco do nacional-socialismo” (2004, p. 45).

Bela Katz – o filho de um grande comerciante de minha cidade – havia chegado a Birkenau com o primeiro carregamento, uma semana antes de nós. Quando soube de nossa chegada, mandou-nos um recado dizendo que, escolhido por sua robustez, fora obrigado a introduzir no forno crematório o corpo de seu próprio pai (WIESEL, 2001, p. 55).

Em Terezín os prisioneiros não precisaram passar por situação tão extrema, mas foram, inclusive as crianças, incumbidos de carregar os mortos, incinerá-los e guardar suas cinzas em caixas. Horst Cohn, sobrevivente de Terezín nascido em Berlim, conta que em meados de novembro de 1944, aos 13 anos de idade, foi encarregado, juntamente com mais outras 19 crianças, de destruir as urnas com as cinzas dos mortos que eram depositadas no campo. Sobre essa tarefa, Cohn relatou:

A morte não nos assustava, assim como a cinza dos mortos não foi capaz de nos assustar. Nós sabíamos da existência do crematório onde os mortos eram queimados, e sabíamos que as cinzas eram guardadas. Também sabíamos que cada cadáver era queimado separadamente. Um prisioneiro judeu empurrava um cadáver para dentro do forno a uma temperatura por volta de 2.500 graus. Tudo era queimado, inclusive os ossos. Do outro lado do forno, outro prisioneiro juntava as cinzas com auxílio de um gancho de ferro, colocando-as em uma caixa de papelão, que depois fechava. A seu lado outro prisioneiro etiquetava as caixas: Nome, local de nascimento, data de nascimento e data do óbito (BRENNER, 2014, p. 342).

A morte rondava todos os lugares, trazendo um clima de extremo desconforto, medo e tensão: ela estava na fila da comida, na ração pobre que não saciava os famintos, nos companheiros de cama infectados, nas ações inesperadas dos nazistas e, principalmente, na fumaça que emanava das chaminés, no cheiro de carne queimada que anunciava o destino de todos:

“Não longe de nós, de uma fossa subiam chamas, chamas gigantescas. Alguma coisa estava sendo queimada ali. Um caminhão se aproximou do buraco e despejou sua carga: eram criancinhas. Bebês! Sim, eu vi, vi com meus olhos... Crianças em chamas” (WIESEL, 2011, p. 52).

[Spulka]⁵³: Houve um processo de dessensibilização lá. Pela manhã, quando nós saíamos dos quartos, as pessoas mais velhas estavam morrendo e nós estávamos pulando entre os cadáveres, jogando bola, e nós olhávamos para eles como se fossem objetos no chão que você tem que pular. Depois, eles eram colocados nos carrinhos e carregados até o crematório. Aquele tipo de experiência cria uma espécie de desmistificação da morte.

[Robin]: De alguma forma, nos campos, você considera a morte como certa. Depois que nós fomos para outros campos, vimos como as pessoas eram espancadas até a morte. Em um transporte [para Auschwitz], um colaborador veio e bateram nele até a morte e isto não significou nada. Nós vimos pessoas enforcadas e uma montanha de cadáveres e isto não significou nada (GRUENBAUM, 2004, p. 66; 143, tradução nossa).

Além das incongruências praticadas pelos nazistas, os próprios prisioneiros tinham suas leis e sistema de sobrevivência, e isso, seja em Auschwitz ou em Terezín, oprimia os “não privilegiados”, opressão essa que era a base da estrutura social do campo, de acordo com Levi (1988, p. 43).

Fechem-se entre cercas de arame farpado milhares de indivíduos, diferentes quanto a idade, condição, origem, língua, cultura e hábitos, e ali submetam-nos a uma rotina constante, controlada idêntica para todos e aquém de todas as necessidades; nenhum pesquisador poderia estabelecer um sistema mais rígido para verificar o que é congênito e o que é adquirido no comportamento do animal-homem frente à luta pela vida (Ibid., p. 88).

Em suas reflexões sobre a vida no universo concentracionário, Primo Levi (2004) observa que os prisioneiros viviam como animais subjugados, que estavam restritos a essa condição. Em outro trecho conclui que ele e seus companheiros haviam chegado ao fundo:

⁵³ Sobrevivente de Terezín.

Mais para baixo não é possível. [...] Nada mais é nosso: tiraram-nos as roupas, os sapatos, até os cabelos; se falarmos, não nos escutarão – e, se nos escutarem, não nos compreenderão. Roubarão também o nosso nome, e, se quisermos mantê-lo, deveremos encontrar dentro de nós a força para tanto, para que, além do nome, sobre alguma coisa de nós, do que éramos (LEVI, 1988, p. 25).

[Spulka]: Não havia mais nada que pudessem tirar de nós. (GRUENBAUM, 2004, p. 63, tradução nossa).

Seu pensamento lúcido e analítico vai além, afirmando que o processo de desumanização imposto pelos nazistas aos prisioneiros era uma forma de justificar suas mortes, tornando-os tão miseráveis que realmente merecessem aquele destino. “Para condicionar aqueles que deviam executar materialmente as operações. Para tornar-lhes possível fazer o que faziam” (LEVI, 2004, p. 108).

Para Levi, ainda havia alguns poucos prisioneiros que apresentavam traços de humanidade e que o faziam lembrar, raramente, de que ele ainda era um homem.

7. O campo de Terezín

O que acontecia nesta cidade-prisão era uma força de ação destrutiva, a se reerguer de uma maneira difícil de se imaginar, através de sua ação criadora. Artistas, escritores, músicos criavam, apesar das dificuldades: peças de teatro eram apresentadas, aulas de religião, filosofia, admiráveis concertos de piano e orquestra; e um público que ia se esvaziando lentamente, no ritmo de seus trens abarrotados a caminho das câmaras de gás.

Desapareciam também os músicos, sendo substituídos por outros, até os últimos acordes, as últimas vozes do coro.

Tudo ia aos poucos sendo destruído. A única coisa a restar eram os enfeites de faz-de-conta, executados no trabalho de embelezamento e limpeza da cidade, preparada para as visitas organizadas das delegações do Comitê Internacional da Cruz Vermelha.

Nestas ocasiões, milhares de doentes e velhos desapareciam, deportados nos vagões da morte.

As casas eram pintadas de cores alegres, arbustos e árvores plantados em falsos jardins. As cortinas e lençóis dos hospitais eram trocados nas salas, agora já vazias.

Este cartão de visita era apresentado para que as autoridades, voltando aos seus países, relatassem a mentira fantasiada, proclamada pela propaganda nazista como “A cidade doada aos judeus pelo Führer”.

Ao irem embora os visitantes, retornava a situação de penúria, fome e imundícia. Uma epidemia de tifo entre as crianças devastou grande parte dos que ainda restavam.

A bestialidade se difundia, assim como o sacrifício, a dedicação e o amor fraterno, tudo ali. Misturando-se numa onda fétida, subindo aos céus, espalhando-se pelos suaves campos verdes e colinas, testemunhas daquilo a que chamamos de vida. Junto ao odor, as últimas notas de um Réquiem de Verdi ainda soavam como lembrança dos músicos dali deportados e levados à execução (LEIRNER, 2005, p. 54-55).

Terezín é uma cidade-fortaleza construída em 1780 pelo Imperador da Áustria José II. A cidade recebeu este nome em homenagem à sua mãe, a imperatriz Maria Theresa. Localizada a 60 quilômetros ao noroeste de Praga e com uma área total de 67 hectares, seu objetivo era impedir a invasão do exército prussiano. Terezín foi escolhida pelos alemães por ficar perto de Praga e a poucos quilômetros da estação ferroviária. As excelentes fortificações, os muros altos, o profundo fosso ao redor, o alinhamento das ruas com apenas poucas entradas e sua organização racional possibilitou a rápida transformação num gueto⁵⁴ isolado.

Terezín tem a forma geométrica de uma estrela de muitas pontas. Klüger (2005) cita o escritor austríaco Ferdinand von Saar, da virada do século XX, que fez uma breve descrição da cidade:

[...] Pois além da praça principal, cercada por duas fileiras de árvores, onde havia praticamente apenas edificações militares, existiam apenas quatro ruelas. Estas seguiam no sentido dos pontos cardeais, em direção às portas de entrada e às muralhas, e nelas localizavam-se principalmente casinhas muito pequenas, quase cabanas [...] (SAAR *Apud* KLÜGER, p. 75).

⁵⁴ Terezín também é designada como gueto pois, de acordo com Klüger (2005), quando os judeus foram expulsos de suas casas, primeiramente tiveram de morar com outras famílias judias. Quando lhes foi dito que sairiam dessas casas para viverem em uma “colônia judaica” imaginaram que seria uma espécie de gueto, daí ter surgido a denominação. Em geral, os guetos foram áreas isoladas das cidades onde os judeus eram segregados. Terezín cumpriu sua função como campo de transição, ou, de acordo com a autora, “curral anexo ao matadouro” (p. 76).

A propaganda nazista a chamou de um “agradável assentamento judeu” e “um presente do *Führer* para os judeus”. Para o mundo exterior os nazistas a apresentaram como um modelo de assentamento, mas na realidade era um abrigo transitório onde judeus europeus aguardavam a deportação para os campos de extermínio do Leste, entre eles Auschwitz, Majdanek, Chelmno e Treblinka.

A cidade foi tomada pela Gestapo em 10 de junho de 1940. Heydrich evacuou seus 3.498 habitantes e, em novembro de 1941, estabeleceu um campo de concentração provisório para os “casos especiais”: judeus alemães heróis da Primeira Guerra Mundial, artistas plásticos, atores, músicos, escritores, intelectuais, cientistas; judeus eminentes cujo desaparecimento chamaria a atenção do resto do mundo. Com o tempo, toda a população judaica da Checoslováquia e regiões circunvizinhas foi enviada a Terezín.

Em uma reunião da SS, em outubro de 1941, ficou definido que Terezín seria o campo de concentração para toda Boêmia e Morávia. Em adição à suas funções como um campo de transição, Terezín também serviria como um lugar de dizimação, onde um número significativo de prisioneiros morreria como resultado das insuportáveis condições de vida. Terezín foi também chamado de “Sala de espera para Auschwitz”. Muitas das pessoas lá encarceradas eram altamente educadas, bem organizadas e com muita experiência nas atividades sionistas⁵⁵.

Em tempos de paz, Terezín abrigou cerca de 6.000 pessoas. Entre o final de 1941 e 8 de maio de 1945, data da libertação do campo pelo exército russo, aproximadamente 144.000 pessoas passaram pela cidade. Cerca de 33.000 internos morreram devido às condições precárias de vida (doenças e fome), aproximadamente 88.000 foram deportados e exterminados

⁵⁵ O Sionismo é um movimento internacional político e filosófico que defende o direito dos judeus à existência de um Estado nacional judaico independente e soberano, o que resultou na formação do Estado de Israel, em maio de 1948.

em Auschwitz e outros campos do leste europeu. Ao final da guerra havia 17.247 internos sobreviventes, desses, 93 eram crianças.

A cidade foi projetada para abrigar até 7.000 soldados e apoio pessoal. Entretanto, durante a guerra, aprisionou cerca de 60.000 homens, mulheres e crianças. No decorrer da guerra, 76.000 judeus foram transportados para Terezín vindos de 151 comunidades judaicas na Boêmia e Morávia. Outros 42.000 prisioneiros vieram da Alemanha, 1.100 da Hungria, 4.900 da Holanda, 15.000 da Áustria e 466 da Dinamarca.

Algumas crianças que sobreviveram à guerra prestaram seu testemunho sobre os acontecimentos do campo. Na bibliografia consultada, relatos sobre os transportes que levaram as famílias judias para o campo aparecem invariavelmente. Depois de convocada, a família partia nos transportes durante a noite. Marchavam pelo centro da cidade de Praga durante o dia, sob os olhares acusadores de seus moradores. Os sobreviventes se lembram o quão humilhante era isso. Cada pessoa tinha o direito de carregar consigo 50 quilos de seus pertences.

Depois da marcha, a família se apresentava no Collection Center e levava geralmente três dias para ser processada. As pessoas recebiam um *ticket* numerado e eram chamadas por esse número nas diferentes mesas, onde deveriam deixar as chaves de seus apartamentos, seus livros de racionamento, dinheiro, objetos de valor e documentos. Então deveriam preencher questionários e formulários.

Quando o processo era finalizado, a família era embarcada no trem para Terezín. Havia, usualmente, uma espera de muitas horas em pé, em torno do trem, enquanto este não partia. A viagem de Praga para Terezín levava de duas a três horas. No início, antes da malha ferroviária até o campo ter sido construída, as pessoas tinham que andar da estação de trem de Bohusovice (mais tarde renomeada pelos nazistas para Theresienstadt-Bauschowitz) até Terezín – cerca de 2 milhas – carregando todos os seus pertences pessoais em malas e sacolas.

O ponto de chegada para novos prisioneiros em Terezín era chamado de “comporta”. A cidade era formada por edifícios antigos de blocos de concreto amarelo. Depois que um grupo entrava, os guardas fechavam o portão e o mantinham fechado por todo o tempo; prisioneiros não tinham liberdade de ir e vir de Terezín. Assim que chegavam, os novos prisioneiros passavam diversas noites dormindo juntos nas casernas – homens, mulheres e crianças –, lugares bem apertados, antes de serem separados e alocados em seus respectivos alojamentos.

Eles também eram designados a algum tipo de trabalho obrigatório de acordo com suas habilidades e experiências profissionais. Friedl, por exemplo, foi mandada para o Departamento Técnico, liderado pelo artista Bedrich Fritta⁵⁶, para trabalhar com os demais artistas do campo como Leo Haas⁵⁷, Otto Ungar⁵⁸, Felix Bloch⁵⁹, Jo Spier⁶⁰, Peter Kien⁶¹ e Hilda Zadiková⁶². Ela protestou e, com considerável esforço, conseguiu ser mandada para o alojamento L410, a fim de cuidar das crianças (MAKAROVA, 1999).

Os edifícios eram sinalizados com um padrão de grade. Alguns tinham três andares e um pátio no interior. Era possível ir de um andar para outro do prédio. Os homens viviam no alojamento Sudeten e as mulheres nos alojamentos Hamburg e Dresden. Os alojamentos eram extremamente frios no inverno e insuportavelmente quentes no verão.

Os alojamentos infantis foram organizados no verão de 1942 pelo Conselho Judaico dos Anciãos⁶³, ou corpo de autogoverno, liderado primeiramente por Jakob Edelstein e,

⁵⁶ Artista checo nascido em 19 de setembro de 1906. Fritta morreu em Auschwitz, em 1944.

⁵⁷ Artista checo (1901-1983). Haas adotou o filho de seu amigo Bedrich Fritta, Thomas Fritta, após sua morte em Auschwitz.

⁵⁸ Artista alemão (1901-1945). Quando seus trabalhos foram descobertos em Terezín, Otto Ungar teve sua mão direita destruída para que não pudesse mais pintar. Ele morreu alguns meses depois.

⁵⁹ Artista gráfico e ilustrador (1898-1944) nascido em Viena. Felix morreu em Terezín.

⁶⁰ Artista holandês (1900-1978) que sobreviveu à guerra.

⁶¹ Artista e poeta checo (1919-1944) assassinado em Auschwitz.

⁶² Artista checa (1890-1974) que sobreviveu à guerra.

⁶³ A criação de Conselhos Judaicos de Anciãos com o intuito de haver uma liderança judaica nos guetos foi a instrução dada por Reinhard Heydrich através de uma carta de 21 de setembro de 1939. Além de Terezín, de acordo com Souza (2013), uma liderança judaica também se fez presente no gueto de Varsóvia. Uma reprodução da carta de Heydrich instituindo os Conselhos Judaicos encontra-se em SOUZA, Nanci Nascimento de. *Gueto de*

posteriormente, por Paul Epstein, e pelo Departamento do Bem-Estar da Juventude. Seu objetivo era possibilitar às crianças uma vida mais ou menos normal. Eles foram organizados por sexo e língua. Os quartos dos alojamentos eram divididos por idade. As crianças em idade entre 8 e 16 anos viviam separadas de seus pais, mães e irmãos.

As meninas checas viviam no alojamento L410. O L410 era um edifício grande de três andares e mais ou menos dez dormitórios que abrigavam cerca de 360 meninas. Cada dormitório possuía 24 lugares para dormir e uma mesa. Esses dormitórios também eram chamados de lares, pois era o único espaço habitado pelas crianças. Para cada um deles havia várias cuidadoras, sendo que uma delas tinha a responsabilidade sobre as outras. O alojamento para meninas era dirigido por membros do Departamento de Bem-Estar da Juventude.

Os alojamentos, em geral, tinham em média dois banheiros por andar, para atender cerca de 100 crianças, que na maioria das vezes se encontravam com diarreia, a doença crônica do campo. Os dormitórios também serviam de lavatório. Buscava-se água fria em vasilhas para a higiene. Sabonete era uma raridade. No porão era possível tomar um banho com água quente a cada duas semanas. Os banhos precisavam ser muito rápidos, pois logo a água quente era cortada.

As meninas acordavam cedo e todas as manhãs recebiam algumas tarefas. Essas tarefas consistiam em arejar as roupas de cama e cobertores, colocando-os na janela ou sobre os estrados ou mesa, limpar o chão, tirar o pó, buscar o almoço ou estar disponível para outros serviços.

Os meninos checos viviam no alojamento L417. Nesse alojamento havia uma cozinha e um quarto onde os mortos eram armazenados. O abrigo para meninos foi criado em 8 de julho

de 1942. Com base nesse modelo foram criados outros abrigos: O L318, abrigo para as crianças menores e o abrigo L414, onde viviam as meninas de língua alemã, provenientes da Alemanha e Áustria. De acordo com Ruth Klüger (2005), as meninas de língua alemã eram desprezadas pelas garotas de origem checa por falarem a mesma língua do inimigo.

Lactentes e crianças muito pequenas viviam com um dos pais e, durante o dia, ficavam em um berçário ou creche, dependendo da idade, para que os pais pudessem trabalhar. Nem todas as crianças do gueto conseguiam um lugar nos abrigos, onde as condições de vida eram relativamente melhores.

Cerca de 30 crianças viviam em quartos de aproximadamente 30m². Elas eram supervisionados por um *madrich* (do hebraico, instrutor, educador, monitor ou guia), não muito mais velho do que elas. Esses cuidadores viviam no mesmo prédio que as crianças. Havia um limite de tempo diário para interação com os pais. As crianças tinham uma ração de comida levemente maior que os adultos. Desde a fundação do campo, o Conselho Judaico havia decidido que os idosos deveriam abdicar de sua ração em prol dos mais jovens, principalmente das crianças. Muitos idosos morreram de fome em Terezín.

Era responsabilidade do *madrich* servir como um pai/mãe substituto, mantendo a disciplina e ordem no quarto, garantindo que as crianças não causassem problema e estivessem limpas, saudáveis e felizes, na medida do possível. Para distrair as crianças, os cuidadores utilizavam danças, música e esportes. A liderança Judaica do campo também confiava ao *madrich* a criação de algumas rotinas na vida das crianças, colocando-as nas classes que eram conduzidas clandestinamente. As crianças sempre se intercalavam nos turnos servindo como “olheiros” em caso de qualquer guarda se aproximar, enquanto o resto do grupo estava sendo ensinado.

As crianças dormiam em beliches ou treliches estreitos com colchões de palha, cobertos por lençóis. O aquecimento era mínimo. Havia pouca água para se lavar e para outras necessidades. Não havia espaço para guardar os pertences pessoais. O barulho era constante, o espaço insuficiente, não havia momentos de privacidade e as pessoas tinham que conviver com o mau cheiro uns dos outros.

Os prédios das crianças eram mantidos em condições um pouco melhores que os alojamentos dos adultos, mas eram habitados por muitos insetos: pulgas, piolhos e percevejos. O diário de Pajík⁶⁴ e outros depoimentos de sobreviventes relatam as noites sem dormir por conta da batalha contra os insetos. Lençóis e roupas de baixo limpos eram luxos raros entre as crianças.

As autoridades máximas em Terezín eram os SS, que se reportavam para o *Kommandant*, que por sua vez se reportava a Berlim. Mas quem fazia o policiamento eram os guardas da polícia checa. Entretanto, o Conselho Judaico era responsável pelas atividades diárias do campo, pelos alojamentos, saúde, comida, preparação de listas para os transportes, água, finanças e pelas crianças. O Conselho Judaico se reportava aos nazistas e isto os forçava a executar todas as suas ordens. De acordo com Brenner (2014), “o Conselho dos Anciãos [era] o mediador involuntário entre os alemães e os moradores do gueto” (p. 120-121). Para Arendt, “[...] em Theresienstadt a autonomia judaica foi levada tão longe que até o carrasco era um judeu” (ARENDR *Apud* BOSI, 2003, p. 90).

O Conselho Judaico se esforçou ao máximo para criar um ambiente bom para as crianças, apesar do fato de elas estarem separadas de seus pais, da alimentação ser insuficiente e inadequada e da educação não ser permitida. O objetivo do Departamento de Bem-Estar da Juventude era proteger e cuidar das crianças. Esse desejo foi expresso num discurso proferido

⁶⁴ Sobrevivente de Terezín.

por Fredy Hirsch⁶⁵ em meados de 1943, em Terezín: “Eu acredito que, mais tarde, as crianças terão boas lembranças do lar que tentamos criar para elas em Theresienstadt” (BRENNER, 2014, p. 31).

A administração judaica preocupou-se com [o] grande contingente infantil que desde logo foi rodeado por mestres devotados. Muitos deles, militantes comunistas ou sionistas, acreditavam numa sociedade fraternal a ser construída no futuro. Os alunos assimilaram suas utopias conforme os testemunhos que nos deixaram (BOSI, 2003, p. 91).

A educação era proibida, mas os nazistas não impediam que as crianças praticassem atividades esportivas ou cantassem. Eles queriam que elas se mantivessem ocupadas e longe de problemas. Apesar de as crianças estarem frequentemente com fome, os cuidadores as mantinham sempre entretidas e ativas, tirando o foco da falta de alimentos. Eles contavam com a ajuda de outras pessoas talentosas que também estavam confinadas em Terezín.

Além das aulas clandestinas, as crianças tinham atividades como futebol, contar histórias, escrever e produzir revistas. Algumas ficaram bastante conhecidas como *Kamarád* (22 números), *Rim-Rim-Rim* (sinal de reunião da turma, chegou a 21 números), *Vedem* (os mais de 50 números foram escritos pelos meninos do alojamento L417, que fundaram a República Skid) e *Nesar*. Eram manuscritas e ilustradas com lápis de cor e aquarela. Traziam críticas sobre o cotidiano do gueto, histórias em quadrinhos e narrativas de aventura.

O cardápio diário (ver ANEXO B) era sempre o mesmo: cevada para o desjejum, que era consumida com uma porção de pão e margarina, se houvesse margarina. O almoço era baseado em sopa, mas variava ligeiramente a cada dia. Poderia ter um pouco de milho nela, talvez batatas

⁶⁵ Jovem atleta e líder da juventude sionista da cidade alemã de Aachen. Em Terezín, Fredy Hirsch promoveu muitas atividades esportivas para as crianças e adolescentes e propagou os ideais sionistas. Fredy Hirsch foi deportado para Auschwitz-Birkenau em 6 de setembro de 1943, onde criou o Bloco das Crianças e continuou educando-as de forma clandestina. De acordo com Bosi (2004), Fredy Hirsch inventava histórias, jogos e canções para entreter as crianças, criando uma ilha de humanidade e de esperança dentro do sinistro espaço de Birkenau. Ele se suicidou em 1944, quando suas crianças foram enviadas à câmara de gás.

ou nabos. Ocasionalmente havia *goulash* (carne com legumes), cevada ou torta. Geralmente uma vez por semana a sopa vinha acompanhada com pão. O jantar era baseado em sopa três vezes por semana. Todos recebiam um pequeno pão a cada três dias, um pão de forma a cada semana, 20 gramas de margarina, uma colher de chá de geleia uma vez por semana e salsicha, também uma vez por semana. O pão era transportado nas mesmas carroças usadas para carregar tudo mais, inclusive os mortos.

Em Terezín houve várias epidemias. Uma das mais comuns e a maior causa de morte foi a gastroenterite. Os registros de julho de 1943, escritos pelo Dr. Rudolf Klein, médico responsável pelo alojamento L417, nos dão pistas da situação:

A partir de julho de 1942 até o final de 1942 (...) os abrigos passaram por uma forte epidemia de escarlatina, (...) em agosto e no início do outono houve uma epidemia de doenças diarreicas, seguidas por um aumento da incidência de icterícia infecciosa, enquanto o sarampo, a caxumba, a rubéola, a catapora e a coqueluche não eram tão preocupantes para nós e para os pacientes, exceto em casos complicados de sarampo, que sempre apresentavam uma evolução mais grave, mas que felizmente foram curados. Houve muitos casos de pneumonia e cirurgia por otite média.

A febre tifoide foi motivo de grande preocupação no final de janeiro de 1943. Em dois meses, cerca de 50 crianças adoeceram, algumas gravemente.

Quanto aos casos diários de doença, houve períodos em que 30 a 35% das crianças estavam doentes. Isso era um fardo pesado para nós, uma vez que a pequena equipe de enfermagem também adoecia ao mesmo tempo (BRENNER, 2014, p. 69).

Helga Polláková-Kinsky, sobrevivente que viveu no quarto 28 do alojamento L410, registrou em seu diário, em 29 de novembro de 1943, os vários casos de encefalite que foram diagnosticados no abrigo para meninas. Segundo suas anotações, praticamente todas as meninas sofreram de encefalite, ou “doença do sono”, como era chamada. Além das crianças, muitos adultos contraíram a doença. Ver ANEXO C (BRENNER, 2014, p. 240).

Em Terezín, prisioneiros usavam cigarros e pão como moeda de troca. Desde que os cigarros foram banidos pelos nazistas, eles se tornaram uma moeda universal de troca, era possível conseguir qualquer coisa com cigarros e pão.

De acordo com a bibliografia consultada e os depoimentos do Sr. Thomas Venetianer⁶⁶ e da Sra. Dita Polachová-Kraus⁶⁷, em Terezín funcionavam também quatro hospitais, um destinado às crianças, um lar de idosos, um crematório para os mortos, uma padaria, uma biblioteca, um manicômio e uma cafeteria, onde os prisioneiros tinham permissão de frequentar duas vezes ao ano, por um período máximo de duas horas. Durante esse período era servida uma xícara de “café” feito de chicória e adoçado com uma colher de açúcar. Apesar de a bebida não satisfazer a fome, a boa música podia ajudar a esquecê-la por alguns instantes. A biblioteca era formada por um conjunto de livros escritos em alemão que haviam sido roubados das casas dos judeus. O encarregado da biblioteca era o professor Dr. Emil Utitz.

7.1. Os transportes

Havia uma constante ameaça de ser deportado de Terezín. Mesmo sendo um lugar ruim, Terezín era bem melhor que os demais campos de concentração. Muitas pessoas pensaram que não haveria nada pior. Havia a sempre presente, mas nunca discutida abertamente, questão dos transportes. Para onde os transportes realmente iam e o que acontecia com as pessoas que embarcavam neles?

Oficialmente, a informação era de que os transportes levavam aos campos de trabalho, mas havia o transporte para os idosos. Certa ocasião os alemães decidiram remover os doentes e idosos. Nesse transporte as pessoas eram carregadas em macas, nas camas e em cadeiras de rodas até caminhões de plataforma. Ninguém acreditou que estas pessoas iriam para um campo

⁶⁶ O Sr. Thomas Venetianer é sobrevivente de Terezín. Ele reside em São Paulo e foi entrevistado pessoalmente.

⁶⁷ A Sra. Dita Polachová-Kraus é sobrevivente de Terezín e uma das 26 crianças que compõem o corpus de análise da pesquisa. Ela vive atualmente em Israel e foi entrevistada por telefone.

de trabalho. Por um período de mais de três anos transportes saíram de Terezín para os campos da morte do leste europeu ordenados pelos nazistas.

Existia um sempre presente medo e ansiedade em Terezín. Ninguém sabia quando alguém poderia ser deportado e para onde iria. Ser selecionado no transporte para Auschwitz era o mesmo que receber a sentença de morte.

Ninguém tinha certeza absoluta do destino dos transportes até que, certo dia, um prisioneiro que havia sido enviado para Auschwitz escapou e voltou para Terezín para avisar os líderes judaicos sobre as barbaridades cometidas lá. O Conselho Judaico decidiu não contar a verdade às pessoas, porque elas poderiam desistir de ter esperanças. Os prisioneiros fizeram de tudo para evitar a convocação dos transportes.

O primeiro transporte partiu de Terezín em janeiro de 1942⁶⁸. Os transportes continuaram sistematicamente até outubro de 1944. De acordo com Thomson (2011), 63 transportes partiram de Terezín, inicialmente com 1.000 pessoas e, posteriormente, esse número foi aumentado para 2.000, chegando a 5.000 prisioneiros por transporte. O total de pessoas que deixou Terezín rumo ao Leste foi de 86.934⁶⁹. Pouco menos de 3.000 sobreviveu.

O diário de Pajík, escrito quando ele tinha 12 anos de idade, relata a ameaça dos transportes que pairava sobre os prisioneiros:

14 de outubro de 1944: [...] De todo o quarto, apenas 15 garotos restaram. É quase inacreditável que todos os cozinheiros estão indo, todos os padeiros, todas as pessoas do armazém, todos os *Hausälteste* [diretores dos lares], dentre eles está também o Sr. Fleischer. Eu não sei o que eles estão fazendo conosco. As ruas estão tão silenciosas e vazias. [...] Os dias seguintes são terríveis. Talvez os piores de minha vida. Me sinto tão mal, tão sozinho, que eu gostaria de gritar para todo o mundo. Sim, para todo o mundo. Qualquer coisa que eu faça me aborrece e qualquer coisa que eu faça está

⁶⁸ Existe divergência na bibliografia. Para Thomson (2011), o primeiro transporte teria deixado Terezín em janeiro de 1942.

⁶⁹ Existe divergência na bibliografia. Para alguns autores, o número de deportados para os campos do Leste gira em torno dos 88.000.

errada. Vejo diante de mim o transporte de hoje. De novo, estou olhando desamparado, agora que Beran está me deixando. Agora eu estou realmente sozinho. Inteiramente sozinho. Com Beran, eu conversava o dia todo sobre idiomas, o que me fazia esquecer os eventos do dia. E agora? Eu não vou escrever mais. Eu preferiria terminar tudo. Eu perdi o desejo de viver, o desejo de trabalhar, o desejo de amar, e o desejo de fazer qualquer coisa que a mente de um garoto possa amar. Eu não sei o que mais dizer. Talvez isto seja uma fraqueza, talvez solidão, o que causa tudo isso. Ninguém me entende, nem mesmo minha própria mãe (GRUENBAUM, 2004, p. 41-42, tradução nossa).

As câmaras de gás viraram tema de conversas diárias, principalmente após a chegada do transporte eslovaco-húngaro de 23 de dezembro de 1943. Desse momento em diante o impacto dos transportes passou a ser muito maior. As dúvidas sobre o destino dos transportes e o que acontecia com os prisioneiros haviam cessado totalmente.

Alguns sobreviventes relataram o choque que tiveram ao ver algumas pessoas que haviam deixado Terezín nos transportes poucos meses antes e retornaram ao campo irreconhecíveis – apenas pele e ossos, muito doentes e com as cabeças raspadas. Pajík mencionou em seu diário um transporte que retornou em abril de 1945:

As pessoas dos transportes trouxeram consigo notícias terríveis em que não podemos acreditar. Todas as crianças, de 12 anos ou menos, e as pessoas de 65 anos ou mais foram intoxicadas. Apenas as pessoas capazes de trabalhar sobreviveram. O que nos espera será o pior possível: as sequelas da guerra (GRUENBAUM, 2004, p. 52, tradução nossa).

Havia razão para o alarme. Dos campos do Leste retornaram cerca de 13.000 prisioneiros. Esses trouxeram doenças e, em pouco tempo, houve uma epidemia de tifo, moléstia transmitida por piolhos. Os prisioneiros retornados foram isolados para evitar a transmissão da doença, mas muitos dos médicos e enfermeiras que os atenderam também contraíram tifo e morreram devido à falta de remédios, comida, roupas limpas e processos de desinfecção disponíveis. Felizmente isso ocorreu próximo à libertação do campo pelas tropas russas, que estavam mais preparadas para controlar a epidemia.

7.2. A visita da Comissão da Cruz Vermelha dinamarquesa em Terezín

Em 23 de junho de 1944, uma Comissão da Cruz Vermelha, liderada por Maurice Rossel, veio para averiguar se os judeus dinamarqueses estavam sendo bem tratados em Terezín. Antes da visita, planos foram meticulosamente elaborados pelos SS: a rota exata percorrida pela Comissão e as atividades que seriam apresentadas a eles. Algumas pessoas de Terezín foram movidas e aglomeradas, desocupando seus espaços para criar a ilusão de que os dinamarqueses tinham luxuosos alojamentos. Ao invés da usual treliche, aos dinamarqueses foram dadas camas individuais.

A Cruz Vermelha insistia no fato de que as crianças deveriam ser educadas. “A velha escola, que ficava próxima do escritório de engenharia e que até então servira de hospital, foi pintada e recebeu carteiras escolares”. Para resolver o problema da falta de alunos, um aviso foi afixado na porta: “Fechada para férias”. Antes da visita, diversos caminhões de comida foram mandados para o campo pela Cruz Vermelha e distribuídos aos prisioneiros (BRENNER, 2014, p. 293-294).

Antes da inspeção, os detentos foram obrigados a embelezar o campo ao longo do caminho por onde a Comissão iria passar, assim, um relatório favorável poderia ser escrito. O parque da praça central foi equipado com aproximadamente 73 bancos, oferecendo descanso a cerca de 360 pessoas. Também foram colocadas placas indicando “Banco”, “Cafeteria”, “Banheiros”, “Correio” etc. Os letreiros das falsas lojas (perfumaria, drogaria, produtos alimentícios, sapatos, roupas, lingerie) foram renovados, as vitrines foram decoradas e fixados vários cartazes de propaganda. Da noite para o dia, as vitrines se encontraram cheias de carne, frutas, legumes e linguiça, mas os detentos não tinham permissão para consumir nada.

Os doentes, especialmente as 1.200 pessoas contaminadas com tuberculose, portadores de deficiência, órfãos, mal nutridos ou qualquer um que ameaçasse causar má impressão foram

embarcados nos transportes para o Leste ou forçados a ficar trancados, além da vista da Comissão. Cerca de 7.500 prisioneiros foram deportados para Auschwitz-Birkenau antes da inspeção.

O diário de Pajík contém suas impressões sobre os preparativos para a visita da Comissão da Cruz Vermelha:

17 de junho de 1944: Papai e eu andamos através de Terezín e nós nos admiramos com a relativa beleza dessa cidade. Quando eu penso sobre minha chegada em Terezín, e Terezín naquele tempo e agora, eu concluo que houve uma tremenda mudança. Há bancos em todo lugar, as casas estão arrumadas etc. Por outro lado, quando eu vejo através das janelas da *Kavalírka* [um prédio para moradia dos anciãos], as pessoas – os idosos, todos amontoados – a impressão correta de Terezín retorna. Para os nazistas isto é apenas um mero detalhe. A Comissão ordenou que as crianças deveriam ser regularmente instruídas e que nós temos de ter vegetais e outros benefícios duas vezes por semana (GRUENBAUM, 2004, p. 44, tradução nossa).

No dia da visita, diversos grupos de música se apresentaram. Uma produção de ópera infantil, de autoria do compositor checo Hans Krása (1899-1944), detento de Terezín, chamada *Brundibár*, foi apresentada e, depois, os garotos se divertiram em uma partida de futebol. A programação de atividades dos nazistas dava ao campo um semblante de normalidade.

As anotações realizadas nos diários de Pajík e Mísa relatam os preparativos para a inspeção, as mudanças ocorridas no campo e a visita propriamente dita.

21 de junho de 1944: Na sexta-feira haverá a chegada da Comissão. O que está acontecendo ninguém pode acreditar. Apartamentos bonitos, Epstein [o administrador judeu] recebeu um carro, as crianças devem cantar, e nos escritórios há o aviso: ‘Não fume durante o trabalho’. Rahm [o Comandante SS] está completamente mudado.

23 de junho de 1944: Este é o Dia da Comissão.... Hoje o almoço está sendo servido entre 10:00 e 12:00. Nós temos língua, purê de batatas, cebolas e salada de pepino. Os números dos transportes não existem, Epstein está dirigindo seu próprio carro etc. Há um *Apell* [chamada] para instruir cada pessoa sobre seu quarto e mais algumas perguntas etc. A Comissão já está dentro. Epstein está liderando a Comissão. As crianças devem gritar, “*Onkel Rahm, schon wieder Sardinien*”, que significa, “Tio Rahm, sardinhas de novo?”. A Comissão consiste em aproximadamente dez homens.

Brundibár [a ópera infantil] está sendo apresentada por todo o dia. A banda também está tocando. Haindl e Bergel, os oficiais da SS, usam roupas de civis. Na *basta* [área gramada entre os muros], há partidas [de futebol] ocorrendo e todos estão esperando pela Comissão. Os entregadores da padaria usam luvas. Todas as pessoas estão observando a Comissão da Cruz Vermelha. A Comissão está no correio e é esperada na escola. Nós somos forçados a ler. Os visitantes irão apenas ver a Sala 1.

[Mísa]: Depois que o pessoal da Cruz Vermelha foi embora, as latas de sardinhas foram tiradas de nós (GRUENBAUM, 2004, p. 44-45, 85, tradução nossa).

Infelizmente, a Cruz Vermelha dinamarquesa acreditou no teatro comandado pelos nazistas em Terezín. “Ali estavam sentadas as pessoas especialmente escolhidas para a encenação – homens, mulheres e crianças cujos rostos não estampavam as agruras da vida no gueto” (BRENNER, 2014, p. 302).

Depois da inspeção, muitos artistas que haviam trabalhado duramente para embelezar o campo e criar espetáculos musicais para a Comissão foram enviados a Auschwitz e assassinados. Hans Krása foi um deles, assassinado em 17 de outubro de 1944. Alheio à situação, o relatório da Cruz Vermelha foi positivo.

Em abril de 1945, a Cruz Vermelha realizou outra visita. Ela também foi relatada por Pajík em seu diário:

13 de abril de 1945: Uma Comissão foi esperada em março, similar àquela da última primavera. Está sendo realizada com um rigor ainda maior. Novamente as calçadas são esfregadas. Finalmente o dia da Comissão chegou. Novamente o mesmo espetáculo começa como antes (GRUENBAUM, 2004, p. 45, tradução nossa).

Alguns dos artistas que haviam sido protegidos anteriormente foram deportados ou assassinados quando os alemães descobriram que eles haviam produzido imagens que mostravam a real condição de vida em Terezín, e que alguns desses trabalhos haviam sido contrabandeados para fora do campo.

7.3. A vida cultural em Terezín

No quarto ao lado, as meninas prepararam uma apresentação. Todos nos quartos vizinhos vieram assistir. Foi lindo. Nós cantamos e as garotas até apresentaram uma pequena peça. Por um tempo esquecemos tudo. Foi como se estivéssemos em casa ou em algum teatro, como se as velas, colocadas em malas e em canecas, brilhassem numa árvore de Natal e fôssemos livres.

Ninguém ouve, ninguém repara nas danças e nas canções das meninas. Na verdade elas não estão dançando. Seus pensamentos estão em outro lugar. Elas já não são prisioneiras nesses alojamentos frios e sujos. Já não enfrentam cada novo dia com a barriga vazia e medo constante. Estamos livres, muito além dos muros e dos portões do gueto que ocultam tanta desgraça e sofrimento, onde a morte espreita suas milhares de vítimas – longe daqui, ao redor de uma mesa farta, entre tantos rostos e coisas queridas. Aí estão os pensamentos de todos, e, no brilho das velas que ardem, vemos uma imagem linda e inesquecível ganhar vida... Lar.

Ficamos acordadas noite a dentro, lembrando-nos de nossos lares com lágrimas nos olhos (WEISS, 2013, p. 77).

O campo de Terezín ficou conhecido por sua rica vida cultural. Apesar da fome, das doenças e da ausência de espaço e liberdade de ir e vir, a atividade intelectual do gueto pode ser considerada de elevado nível: havia palestras, orquestras, grupos de jazz, produções de teatro para adultos e crianças, performances musicais, leituras de poesia, jornais e revistas feitos a mão, escolas, aulas de arte, sendo que até uma ópera (*Brundibár*), como dito, foi ensaiada e executada pelas crianças.

A arte era literalmente uma ferramenta de sobrevivência, tanto espiritual quanto física, pois os internos participantes dos grupos de jazz ou teatro, pintores que produziam para o Partido Nacional-Socialista e outros profissionais cujas habilidades pudessem ser aproveitadas ficavam fora das listas de deportação para o Leste. Espiritual porque, segundo Seligmann-Silva (2004), “a arte funcionava [...] como meio para extravasar o medo e a dor, a raiva e o ódio, permitindo assim uma espécie de purificação dessas paixões”.

Além de ferramenta de sobrevivência física e resistência cultural e espiritual frente à barbárie imposta pelos alemães, a arte em Terezín serviu também como um testemunho da vida

cotidiana do gueto. De acordo com Charlotte Buresova, pintora sobrevivente de Terezín, esse mergulho numa outra esfera, na esfera da arte, era uma forma de apresentar “todas as coisas incríveis que ela vira... para opor-se com a beleza ao desastre” (SELIGMANN-SILVA, 2004).

Segundo o Sr. Thomas Venetianer, os artistas se uniram em prol das crianças, havia um desejo de proteção e cuidado. Eles pretendiam, por meio da arte, ocupar o tempo delas para que pudessem suportar, e talvez por um momento até esquecer, os horrores vividos, as recorrentes mortes, o frio e a fome. Em Terezín houve toda uma movimentação, um esforço conjunto em benefício das crianças.

O fato de muitos músicos profissionais, professores e artistas terem sido aprisionados em Terezín possibilitou uma rara oportunidade cultural. De acordo com Thomson (2011), Karel Fleischman, renomado professor universitário, deu centenas de palestras sobre Ciência, Leis, Literatura, Filosofia, Música e Medicina no porão do alojamento para homens. As pessoas tinham que ficar em pé pois não havia mais cadeiras vagas.

[Hana Pravda]⁷⁰: Nós tínhamos apresentações quase todas as noites nos sótãos e porões. Nós tínhamos quatro pianos – apenas os profissionais virtuosos tinham permissão para tocar. Havia um coral.

Você poderia assistir palestras sobre história da arte, física e matemática. Nossa vida intelectual era mais intensa do que havia sido antes. Nós tínhamos livros, tínhamos poesia, tínhamos noites de poesia, e tudo isso fazia maravilhas com a moral das pessoas, eu lhe asseguro, mesmo que eles estivessem famintos. [...]

O que nos mantém é nossa cultura. Eu rio das pessoas que dizem que isso é luxo. [...] Eu lhes asseguro, se qualquer pessoa está desamparada, poesia, teatro e música são a única resposta para sobreviver (THOMSON, 2011, p. 44-45, tradução nossa).

Os ensaios e performances eram realizados em segredo – no sótão ou no porão, onde as janelas poderiam ser recheadas com palha para abafar o som e evitar que os nazistas descobrissem. Mais tarde, depois que os nazistas descobriram a música e o teatro, eles

⁷⁰ Hana Pravda (1916 – 2008) foi uma atriz de origem checa que sobreviveu a Terezín.

encorajaram seu uso para seus próprios propósitos. Eles ordenaram aos detentos que encenassem quando a Comissão da Cruz Vermelha fizesse sua visita de inspeção.

No início do ano de 1943, no porão do L410, Kamilla Rosenbaum começou a ensaiar com as crianças um poema dançado baseado no livro infantil “Broucci” (Vagalume), de Pastior Jan Karafatíat. Com a participação de artistas muito dedicados, essa empreitada logo se transformou em um projeto teatral ambicioso. Vlasta Šchönová, uma jovem atriz e estudante de direção teatral de Praga, começou a cuidar da parte cênica. A artista Friedl Dicker-Brandeis criou as fantasias coloridas e criativas junto com as crianças. O cenário foi criado por Adolf Aussenberg e Franta Pick e o artista de cabaré Karel Švenk, de Praga, fez os arranjos a partir de canções folclóricas. [...] Uma atração especial era a apresentação do teatro de marionetes de Walter Freund [...] Suas marionetes, que ele próprio fabricava, eram obras de arte e encantavam ainda mais as crianças. Uma de suas peças de teatro mais conhecidas era “As aventuras de uma menina na Terra Prometida”. O cenário dessa peça foi criado pelo antigo cenógrafo do Teatro Nacional de Praga, František Zelenka, e Friedl Dicker-Brandeis criou o figurino.

O Réquiem, de Verdi, a missa fúnebre, uma composição que trata da morte, da libertação, do consolo e da ressurreição, tocada e cantada pelos prisioneiros judeus na sala de espera da morte, foi uma das apresentações mais tocantes e memoráveis (BRENNER, 2104, p. 90-92).

Sem dúvida, o auge da produção músico-teatral em Terezín foi *Brundibár*. A ópera foi apresentada em 55 ocasiões e precisou ser reformulada inúmeras vezes, porque os membros do elenco frequentemente eram enviados para Auschwitz depois de suas apresentações. O compositor Hans Krása havia apresentado *Brundibár* em um orfanato, em Praga. Como não havia instrumentos no gueto, Krása reescreveu a partitura que, originalmente, previa a participação de uma orquestra.

Brundibár, que significa “zangão”, foi uma metáfora da situação vivida pelas crianças em Terezín e durante a Segunda Guerra Mundial, de forma geral. A ópera conta a história de duas crianças, Pepíček e Aninka, cuja mãe estava doente. As crianças saíram ao mercado para conseguir leite, mas como não tinham dinheiro, decidiram cantar para conseguir algum. O problema é que suas vozes eram sempre sufocadas pelo realejo, no caso, o *Brundibár*.

Nesse momento, os animais aconselhavam os irmãos a formarem um grande coro e combater o realejo. Elas recitavam o provérbio: “Muitos cães são a morte da lebre”. Depois do confronto, as crianças cantavam o coro final: “Nós vencemos porque não desistimos”. A ópera tem como tema “Se você vir junto com outros em uma causa conjunta, você irá vencer”. Em Terezín, Krása mudou o final para um novo tema: “Quem ama a justiça não deve ficar parado e não deve ter medo. Ele é nosso amigo” (GRUENBAUM, 2004, p. 48, tradução nossa).

A criança que representou o gato em *Brundibár* sobreviveu. Para ela, as crianças em Terezín tinham um forte desejo de voltarem a ser crianças e os elementos culturais do campo eram mais importantes do que qualquer tipo de conforto. “As crianças adoraram a apresentação de *Brundibár* e foram rápidas em relacioná-la com sua própria situação no campo, aplaudindo ruidosamente quando o vilão, *Brundibár*, era derrotado”. A peça rapidamente transformou-se em um símbolo de esperança para as crianças (GRUENBAUM, 2004, p. 48, tradução nossa).

[Eva Hermmannová]⁷¹: Cantávamos o final com grande ênfase. Naquele momento nos sentíamos livres. De alguma forma, naquele momento sentíamos que aquilo não era somente a representação de uma peça teatral. De repente, éramos capazes de nos identificar com aquele desejo, que continha todas as nossas esperanças: que o bem prevaleceria sobre o mal (BRENNER, 2014, p. 205).

Quando os nazistas produziram em Terezín o filme “O *Führer* doa uma cidade aos judeus”, eles incluíram cenas de *Brundibár*, bem como das crianças que estavam assistindo ao espetáculo. Eles queriam que o mundo todo soubesse quão benevolentes eram com os judeus.

“Lembro de uma coisa”, diz Handa⁷², “As meninas mais velhas de nosso Abrigo trabalhavam na horta. É claro que era proibido comer verduras. Na época em que foram feitas as cenas do filme, as meninas eram pintadas com uma tinta marrom, para dar a elas a aparência de saudáveis, bronzeadas pelo sol. E cada uma das meninas recebeu uma cesta com verduras, que deveriam carregar pendurada no braço e, então, caminhavam juntas por uma estrada, cantando, em direção à câmera. Num determinado lugar, deviam morder uma maçã ou outra fruta qualquer, a seguir

⁷¹ Eva Hermmannová morava no quarto 24 do alojamento L410. Ela cantava no coral de *Brundibár*.

⁷² Handa Pollak é sobrevivente do quarto 28 do alojamento L410.

viravam em uma curva, onde lhes tomavam a cesta imediatamente, assim como a fruta que haviam mordido [...]” (BRENNER, 2014, p. 314).

A produção começou em 26 de fevereiro de 1944. A direção coube ao prisioneiro judeu-alemão Kurt Gerron, diretor, dançarino e ator. O filme foi realizado com o dinheiro confiscado dos judeus checos. Depois do lançamento, a maioria do elenco, juntamente com o diretor, foi mandada para Auschwitz-Birkenau e executada nas câmaras de gás. O nome original do filme é *Theresienstadt: Ein Dokumentarfilm aus dem jüdischen Siedlungsgebiet*, “Terezin: um documentário sobre a zona de povoamento judeu”⁷³. A obra foi parcialmente destruída depois da guerra.

Por ocasião das filmagens, a equipe ofereceu fatias de pão com margarina para as crianças, mas elas foram devoradas pelos “atores” famintos, obrigando a equipe a recomeçar a cena por três vezes seguidas.

⁷³ Trechos desse filme estão disponíveis no site <http://www.youtube.com/watch?v=qEQPjvDXeZY>. Acesso em: 17 jul. 2014.

CAPÍTULO 2

Pedagogia e arte em Friedl Dicker-Brandeis

Figura 3 – Friedl Dicker-Brandeis⁷⁴

⁷⁴ Fonte: RUBIN, Susan Goldman. *Fireflies in the dark. The story of Friedl Dicker-Brandeis and the children of Terezín*. Nova York: Scholastic, 2000.

Aproximadamente 15.000 crianças passaram pelo campo de concentração de Terezín. Destas, apenas 93 sobreviveram ao confinamento e extermínio impostos pelos nazistas. Friedl Dicker-Brandeis ministrou aulas de artes para as crianças em Terezín. É impossível comensurar a grandiosidade do trabalho que ela desenvolveu, até porque a maioria de seus alunos não sobreviveu à guerra. Sua influência e apoio ajudaram-nas a ter novas perspectivas sobre a vida e devolveu-lhes a esperança.

Frederike, ou Friedl, como era chamada, nasceu em 30 de junho de 1898, em Viena, Áustria. Perdeu a mãe com quatro anos de idade e foi criada pelo pai, que era funcionário de uma papelaria.

Desde criança, Friedl se interessou por arte. Quando jovem, ela explorou o coração de Viena, centro cultural da Europa naquele momento, participando de exposições de Gustave Klimt e Egon Schiele. Em 1914, iniciou seus estudos em fotografia na Escola Experimental de Design Gráfico de Viena. Continuou a formação na Escola de Artes e Ofícios de Viena, onde esteve aos cuidados de Franz Cizek⁷⁵. De acordo com Wix (2010) e Makarova (1999), Cizek viria a ser uma influência duradoura em seu trabalho como artista e professora.

Mais tarde, foi aluna de Johannes Itten, em sua escola particular, em Viena, e, entre 1919 e 1923⁷⁶ o acompanhou à Bauhaus, em Weimar. Friedl estudou com Johannes Itten no curso preliminar e nas oficinas, frequentou todas as palestras de Paul Klee e estudou desenho e encadernação com ele. Nas oficinas, Friedl cursou concepção teatral com Oskar Schlemmer e Lothar Schreyer, escultura com Oskar Schlemmer, litografia com Lyonel Feininger, cor com Wassily Kandinsky e desenho têxtil com Georg Muche. De acordo com Wix (2010), suas

⁷⁵ Infelizmente encontramos poucas informações relacionadas ao período em que Friedl estudou com Cizek.

⁷⁶ Essa é considerada a primeira fase da Bauhaus, caracterizada por uma abordagem mais expressionista e espiritual, graças à forte influência exercida pelo professor e artista Johannes Itten.

maiores influências na Bauhaus foram o curso preliminar de Itten e as palestras de Klee sobre infância, arte e natureza. Anos mais tarde, em 1931, Walter Gropius escreveria numa carta de apresentação sobre sua ex-aluna:

Como ex-diretor e fundador da Bauhaus em Weimar, acompanho com grande interesse a atividade artística da senhorita Dicker. Durante todo esse tempo ela primou por seu extraordinário e raro talento artístico e chamou atenção de todos os professores para o seu trabalho. A versatilidade de seu talento e sua grande energia fez com que seus trabalhos passassem a fazer parte daquilo que de melhor o Instituto tem a oferecer (BRENNER, 2014, p.226).

Ela casou-se com seu primo Pavel Brandeis em 29 de abril de 1936.

1. Concepções artísticas e pedagógicas da Escola Bauhaus de Weimar

A Bauhaus (do alemão: “casa da construção”) foi uma escola de arte, *design* e arquitetura fundada pelo arquiteto alemão Walter Adolf Gropius em 1919, na cidade de Weimar, Alemanha. Foi criada a partir da fusão da Academia de Belas Artes com a Escola de Artes Aplicadas de Weimar. De acordo com Wick,

a Bauhaus pertence à tradição daqueles persistentes esforços que, desde a revolução industrial e, portanto, desde o Romantismo, tinham por objetivo reconstruir a unidade da esfera artística e cultural destruída pela industrialização, reintegrar arte e vida, evitar o estilhamento dos gêneros artísticos e, com isto, usar a própria arte como instrumento de regeneração cultural e social (1989, p. 14).

O contexto histórico da Revolução Industrial provocou a crise social do artesanato. Nessa perspectiva, a Bauhaus se colocou como uma forma de conjugar numa mesma escola a formação de artistas “livres” e criadores de arte “aplicada”, buscando reconciliar o mundo do trabalho com a criação artística, solucionando, de acordo com o pensamento de Gropius, a oposição entre arte, artesanato e indústria.

Para atingir esses objetivos foram necessárias novas concepções de ensino. Dessa forma, em 1923, Walter Gropius incluiu as aspirações pedagógicas da Bauhaus no grande contexto da

reforma escolar. Para o Wick (1989), a Bauhaus foi a escola de arte que melhor captou as ideias reformistas e para elas buscou soluções práticas.

A Bauhaus não foi um fenômeno isolado, mas algo que se inseriu no contexto da reforma das escolas de arte ocorrida entre 1900 e 1933. O próprio Gropius afirmou que a Bauhaus nascia de “ideias reformistas típicas de uma época” (WICK, 1989, p. 70).

[...] a discussão da reforma das escolas de arte era motivada, de um modo geral, por um anseio de natureza econômica e sociopolítica de se fundirem arte e artesanato, com vistas à eliminação do “proletariado artístico” projetado e produzido pelas academias, bem como à sua incorporação às profissões artesanais (Ibid., p. 73).

O conceito pedagógico fundamental da Bauhaus tinha por base reflexões reformistas surgidas durante e logo após a Primeira Guerra Mundial. Este conceito perpassava alguns pontos, como a ideia de que a academia de arte estava superada e devia ser reestruturada; o reconhecimento de que a arte não poderia ser ensinada, sendo passíveis de ensino e de aprendizagem apenas técnicas artesanais; a formação em oficinas, um princípio que já era praticado pelas escolas de ofícios; e a ideia de se constituir um curso ou escola preliminar que servisse de introdução aos iniciantes, objetivando o autoconhecimento e a escolha da área a seguir.

Havia toda uma preocupação com o chamado proletariado artístico, baseada na ideia de que o artista “livre” que fracasse em sua profissão, por meio do novo modelo de escola de arte, pautado no ensino de técnicas artesanais, poderia “retroceder” em qualquer momento às artes manuais, já que sua formação assim o permitia. Bode (1920), citado por Wick (1989, p. 73), afirma a importância de uma escola unificada, onde deveriam ser educados na arte elevada, ou seja, não aplicada, apenas aqueles especialmente dotados para ela. Sendo assim, o ensino artesanal, a partir da resolução de 1921, seria um componente obrigatório da Bauhaus.

O programa da Bauhaus estava dividido em três fases: ensino básico (curso preliminar), ensino principal e construção. De acordo com esse programa, todo estudante deveria aprender um ofício, promovendo uma dupla formação: artística e artesanal. Segundo o programa de 1919,

a essa formação técnica e artística somava-se uma terceira, a formação teórico-científica, que abrangia as disciplinas das ciências naturais e da tecnologia, história da arte, anatomia e economia empresarial.

Também de acordo com a resolução de 1921, foi institucionalizada a implantação do curso preliminar, orientado por Johannes Itten. O curso preliminar viria a tornar-se a base pedagógica da Bauhaus. Paralelamente ao autoconhecimento, seu objetivo era assegurar que todos os alunos compreendessem questões fundamentais de criação, que serviriam de fundamento para os demais cursos.

A criação da Bauhaus fundamentou-se em dois importantes preceitos: a relevância da arte para a moderna sociedade industrial e a arte como fonte de renovação espiritual. Seu programa possuía dois objetivos: a síntese estética, ou seja, a integração de todas as linguagens artísticas e de todos os tipos de artesanato sob a supremacia da arquitetura e a síntese social, voltada à produção de acordo com as necessidades de uma fatia mais ampla da população e não apenas daqueles social ou economicamente privilegiados.

A Bauhaus atraiu artistas de diferentes nacionalidades e concepções teóricas, gerando a convivência de diversas orientações estéticas. Entre seus mais conhecidos professores estavam Johannes Itten (1888-1967), Theo van Doesburg (1883-1931), Paul Klee (1879-1940), László Moholy-Nagy (1894-1946), Wassily Kandinsky (1866-1914), Joseph Albers (1888-1976), entre outros. Sendo assim, é praticamente impossível delinear um único conceito do que seria a “pedagogia da Bauhaus”, isso porque, segundo Wick (1989), significaria nivelar as diferenças e reduzir um todo complexo a um esquema simplificado demais. Mas quando pesquisamos sobre as práticas pedagógicas de ensino da arte na escola, o nome de Johannes Itten é sem dúvida o mais mencionado, mesmo que a pedagogia da Bauhaus não se reduza ao curso preliminar de Itten ou a algumas teorias isoladas de seus mestres-artistas.

Nos anos iniciais, de 1919 a 1923, quando Friedl frequentou seus cursos, a abordagem da Bauhaus fundamentava-se no pensamento plástico do Expressionismo tardio e no ideal do artesanato medieval. Essa perspectiva mais intuitiva e espiritual da arte foi trazida por Itten e ensinada pela maioria dos professores. Numa fase posterior, passaram a dominar as concepções plásticas do Construtivismo e a preocupação com a forma e a funcionalidade, tendo em vista as exigências e possibilidades técnicas e de produção da indústria moderna. Ou seja, a Bauhaus em sua segunda fase contradiz-se em relação às suas preocupações com a aprendizagem por oficinas e a priorização de um ensino pautado no artesanato e nas técnicas manuais (WICK, 1989).

A Bauhaus foi oficialmente fechada em 1932 e, após uma frustrada tentativa de recomposição em Berlim, encerrou suas atividades definitivamente em 1933 por determinação do Partido Nacional-Socialista, por ser considerada comunista, anti-hitlerista e por ensinar e difundir os preceitos da arte moderna, considerada pelos nazistas como “arte degenerada”. A emigração dos professores para vários lugares do mundo fez com que as ideias da Bauhaus fossem divulgadas em outros países. Grande parte deles emigrou para os Estados Unidos, onde foi criada a Nova Bauhaus, em Chicago (1937), e o Architecte’s Collaborative, um escritório de arquitetura criado por Gropius em 1945, quando foi professor em Harvard. Friedl lecionou na Bauhaus de Weimar por algum tempo, ministrando aulas para os alunos iniciantes através do curso preliminar criado por Johannes Itten.

2. Trabalho artístico e profissional

Após sua formação na Bauhaus, Friedl trabalhou como artista e *designer* de interiores em Berlim, Praga e Hronov, e como professora de arte para crianças judias e filhos de refugiados políticos que não podiam frequentar a escola regular até 1942, ano em que ela e o marido foram deportados para Terezín.

Ao receber sua convocação, Friedl começou a preparar-se para ensinar as crianças. Ela tingiu lençóis para serem utilizados em peças de teatro e reuniu material de desenho e pintura. Levou consigo tintas, pincéis, papéis e livros. Seu embarque foi marcado para as 4 horas da manhã do dia 16 de dezembro de 1942. No dia seguinte, ela chegou a Terezín, juntamente com mais de 650 pessoas. Friedl recebeu o número 548 e Pavel 549. Desse transporte, sobreviveram 52 pessoas.

De acordo com Wix (2010), o trabalho de Friedl como artista e *designer* abrange três fases. Da primeira constam os trabalhos como estudante em Viena e na Bauhaus (1916-1923), caracterizados pelos estudos de contraste e forma, muitas vezes feitos a carvão sobre jornal. A grande massa de seus trabalhos desse período consiste em estudos de luz e sombra e retratos executados com maestria no que se refere à forma e à cor. Parte fundamental de seus estudos na Bauhaus também foram os exercícios rítmicos, de composição e livre expressão, que Friedl viria a utilizar com seus alunos em Terezín. Neste período, Friedl e seu colega Franz Singer, que também havia acompanhado Itten de Viena para a Bauhaus, iniciaram a produção de diversas peças de teatro para alguns dramaturgos conhecidos, entre eles o alemão Bertold Brecht.

A segunda fase (1923-1931) é caracterizada por seu trabalho profissional em ateliê, com produção de arquitetura, *design* de interiores e desenho têxtil. Os trabalhos produzidos por Friedl neste período refletem a educação advinda das oficinas de tecelagem, encadernação, desenho, teatro e gravura da Bauhaus. Com o apoio do sócio Franz Singer, Friedl abriu uma oficina de arte e artesanato em Berlim. O trabalho de ambos estava focado na produção de tecidos, rendas, jogos, brinquedos, joias, encadernações e artes gráficas.

Em 1925, Friedl retornou à Viena, onde iniciou um ateliê para produção de desenho têxtil e encadernação. Ela desenhou e produziu estofamentos, tecidos para cortinas, toalhas de mesa, bordado, tapetes, rendas e encadernações. Mais tarde, ainda em Viena, Friedl criou um ateliê

de arquitetura e *design* de interiores obtendo clientes importantes como o Vienna Tennis Club (1928) e a escola Montessori Kindergarten (1930). Friedl também produziu bolsas de mão, estofamentos e mobiliário para clientes particulares e empresas.

Sua terceira fase, que engloba o período antes e durante sua deportação para Terezín, até sua morte em Auschwitz (1931-1944), é um retorno à pintura marcado por imagens de flores, paisagens e retratos de amigos com maior carga emocional. Ela também foi contratada para ensinar arte para os professores do jardim de infância de Viena neste período. De acordo com Makarova (1999), nesta ocasião Friedl teve a oportunidade de aplicar o sistema de ensino aprendido com Itten.

Em 1934, durante os tumultos de fevereiro em Viena, Friedl foi presa e acusada de atividades antifascistas e de ser membro do Partido Comunista. Após sua liberação, Friedl fugiu para a Checoslováquia (Praga), que até então era um país livre e vivia sob regras democráticas e de apoio aos refugiados políticos. Ela permaneceu em Praga até 1938. Os trabalhos desse período fogem um pouco do Construtivismo da Bauhaus para dar lugar a uma pintura mais figurativa que irradia sua poética. Essas pinturas foram um caminho para a artista compreender sua experiência. Seus autorretratos sugerem angústia e vulnerabilidade. Mostram a artista com medo, curvada e metaforicamente ensanguentada (WIX, 2010).

Estes trabalhos profundamente subjetivos mostram o sofrimento da artista, a melancolia, e uma iniciativa corajosa em mudar sua visão sobre a arte e a educação. Pintar a si mesma [...] pareceu introduzir Dicker-Brandeis em uma compreensão mais profunda da arte como veículo para a compreensão psicológica (WIX, 2010, p. 17, tradução nossa).

Em seu apartamento em Praga, Friedl criou um estúdio e começou a ensinar crianças judias e filhos de refugiados políticos vindos principalmente de Praga, da Alemanha e da

Áustria, entre elas Georg Eisler e Edith Kramer⁷⁷. Ela se tornou, de acordo com Makarova (1999), uma fonte de inspiração para as crianças.

A notícia da destruição de seu ateliê em Viena pelas tropas nazistas e de quase tudo o que Friedl projetou e construiu teve pouco impacto sobre ela, que neste momento estava preocupada com suas crianças, sua arte e a política.

No verão de 1938, Friedl e Pavel mudaram-se para Hronov, uma pequena cidade na fronteira com a Polônia, a nordeste de Praga. Em dezembro de 1942, Friedl recebeu a convocação para o transporte para Terezín.

Ao chegar a Terezín, Friedl foi encaminhada ao Departamento Técnico, uma espécie de escritório de engenharia responsável pelos desenhos técnicos do gueto, mas que na verdade era utilizado para trabalhos artísticos. O Departamento contava com o apoio de artistas que documentaram artisticamente, de forma clandestina, o cotidiano do campo. No entanto, Friedl preferiu passar seu tempo com as crianças e mais tarde ensiná-las.

Em seus meses de confinamento em Terezín, a artista aproveitou a vista de sua janela como tema para suas obras. As pinturas realizadas a partir da vista da janela do terceiro andar do alojamento L410, onde ela e o marido viviam em Terezín, retratam as montanhas além das fortificações do campo. Ela também pintou paisagens, flores, figuras humanas, cenas de rua, nus, composições abstratas e esboços de produções de teatro. Muitas de suas pinturas do período de confinamento em Terezín não foram finalizadas pela escassez de materiais.

Segundo Makarova (1999), em suas pinturas, Friedl escolheu não representar o mundo em que estava vivendo, com transportes, filas para a sopa, multidões e nem corpos pelo chão. Dessa mesma forma, Friedl chamou a atenção para outros aspectos do campo, desviando o pensamento das crianças de toda a crueldade daquela situação. Nesse aspecto, sua produção

⁷⁷ Georg Eisler era filho do compositor Hans Eisler. Ele se tornou um pintor ligado à escola de Oskar Kokoschka. Edith Kramer também seguiu carreira artística como pintora e foi pioneira nos estudos de arte-terapia.

não se aproxima dos trabalhos realizados pelos demais artistas de Terezín que tão logo entenderam que sua missão seria documentar os horrores do campo. Para esses artistas, a pintura era uma forma de resistência e tentativa de sobrevivência espiritual. Friedl havia encontrado essa força nas próprias crianças.

Friedl podia enxergar e expressar muito mais do que apenas os muros que a cercavam. Ela sabia que, mesmo confinada em Terezín, poderia encontrar liberdade no uso de suas tintas, pincéis ou pastéis. Para Salamon (2004), no campo de concentração, desafiando o contexto concentracionário, suas pinturas tornaram-se coloridas novamente.

Em 28 de setembro de 1944 Pavel foi convocado para o transporte que o levaria até Auschwitz, onde ele sobreviveu. Friedl acreditava que seu marido havia sido levado para morte e decidiu não continuar mais a viver. De acordo com Makarova (1999), ela voluntariou-se ao transporte. Antes de partir ela se preparou distribuindo livros e reproduções de obras de arte entre seus estudantes. Friedl foi deportada em 6 de outubro de 1944 e executada três dias depois, em Auschwitz-Birkenau.

Friedl deixou Terezín pela manhã num transporte com 1.550 pessoas, a maioria crianças e mulheres. Havia lactentes também. Trinta e seis estudantes de Friedl estavam neste transporte, acreditando que iriam para um campo de trabalho. Uma dessas pessoas, Maria Vitivcová, que sobreviveu, relatou que o transporte chegou a Auschwitz no dia 8 de outubro, domingo, à noite. Como as câmaras de gás já haviam processado sua cota diária, os passageiros tiveram que esperar até a manhã seguinte. O Dr. Mengele selecionou 190 mulheres de aproximadamente 20 anos de idade dos dois primeiros vagões. No dia seguinte, 9 de outubro, o restante foi assassinado em Birkenau, entre eles Friedl.

3. O programa de ensino clandestino em Terezín

Em Terezín, assim como no gueto de Varsóvia⁷⁸ e em Auschwitz-Birkenau⁷⁹, houve um programa clandestino de ensino para crianças. Esse ensino incluía as disciplinas formais das escolas checas e, em especial, havia lugar para o teatro, a música, a poesia e as artes visuais. Para os representantes da resistência checo-judaica, o mais importante era preservar e proteger a liberdade intelectual. De acordo com Souza (2013), “a educação organizada clandestinamente foi um dos mais importantes cenários para a resistência individual e comunitária judaica” (p. 76).

Pelo fato de muitos artistas, cientistas, professores, escritores e outros intelectuais estarem aprisionados em Terezín, as crianças podiam ter uma educação de qualidade, apesar de clandestina. Às pessoas recém-chegadas ao campo, dependendo de sua qualificação e experiência pedagógica, era solicitada a entrega do currículo. Depois, elas eram selecionadas para trabalhar como professores ou cuidadores em um dos abrigos.

Aulas regulares para as crianças eram oficialmente proibidas pela administração alemã. Apesar da natureza improvisada e clandestina, o ensino atingiu um nível elevado. As crianças sobreviventes que retornaram para a Tchecoslováquia relatam que tiveram pouca dificuldade em acompanhar (e em alguns casos excederam) seus colegas de sala.

Theresienstadt transbordava com uma quantidade de pessoas muito inteligentes que trouxeram consigo ideias e ideologias da Europa e lá continuaram a discuti-las. Professores primários e universitários se alegravam quando reuniam em torno de si

⁷⁸ É possível perceber muitas semelhanças entre a situação das crianças em Terezín e no gueto de Varsóvia. Nesses dois contextos, a educação funcionou como forma de resistência e sobrevivência espiritual. Para mais informações sobre o programa clandestino de ensino do gueto de Varsóvia consultar SOUZA, Nanci Nascimento de. *Gueto de Varsóvia: Educação clandestina e resistência*. 2013. 177 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

⁷⁹ Quando deportado para Auschwitz-Birkenau, Fredy Hirsch desenvolveu um programa de ensino clandestino com o auxílio de outros prisioneiros vindos de Terezín. Uma de suas ajudantes foi Dita Polachová-Kraus, uma das crianças cujos desenhos são analisados na tese e cujo testemunho foi utilizado como fonte de pesquisa. Para mais informações consultar ITURBE, Antonio G. *A bibliotecária de Auschwitz: um romance baseado numa história real*. Rio de Janeiro: Agir, 2014.

um grupo de crianças às quais podiam transmitir algo belo sobre a cultura europeia. Mas quando se anunciava uma inspeção alemã, aquelas poucas folhas de papel impresso desapareciam, e algumas vezes, quando os soldados uniformizados apareciam inesperadamente, corríamos a toda velocidade para nos dispersar e sempre o fizemos a tempo. E, no entanto, tratava-se apenas de uma das “aulas” irregulares nas quais um adulto nos contava alguma coisa ou mantinha uma conversa conosco (KLÜGER, 2005, p. 91).

A partir de 1943 foram estruturadas aulas de Hebraico, Checo e Russo em cada bloco. Depois foram instituídas classes de História, Geografia, Matemática e as crianças também podiam estudar instrumentos musicais. As aulas eram ministradas à noite, depois do trabalho e aos domingos. De acordo com Brenner, as aulas ocorriam diariamente (2014, p. 114).

Apesar da proibição, os jovens cuidadores e os professores desenvolveram métodos de ensino que buscavam contornar esta situação. As classes eram mantidas secretamente nos sótãos, longe da presença dos guardas. Entretanto, os professores tinham de ser criativos porque não havia quadros negros e o papel disponível era escasso. Os mestres escreviam o que se lembravam sobre um determinado assunto e também compartilhavam com as crianças os livros que haviam trazido na bagagem. Sempre que os alunos escrevessem seus nomes em pequenos pedaços de papel eles deveriam ser destruídos mais tarde.

[Spulka]: [...] Eu me lembro que, nos sótãos dos alojamentos, havia palestras. [...]

[Pajík]: O que eu me lembro sobre Terezín é que no prédio L417, onde nós vivíamos, todos estavam expostos ao aprendizado e à instrução. Era um assunto altamente organizado. Nós tínhamos uma instrução de primeira-classe com professores de primeira-classe. [...] Você podia ter aulas particulares. Eu tinha aulas de piano e aulas de inglês e também francês. [...] Por um pedaço de pão você poderia conseguir instrução (GRUENBAUM, 2004, p. 62; 96, tradução nossa).

Ocasionalmente, havia escritos à mão mimeografados, usados como lições, mas isso era raro. A maioria das aulas era feita através de conversação e repetição, sendo assim, as lições eram aprendidas oralmente. Por conta da falta de auxílios visuais e papel, era muito difícil para os professores ensinar.

O ensino era frequentemente feito de forma inovadora. Por exemplo, para ensinar Geografia e Ortografia, o professor nomeava uma cidade e perguntava às crianças o nome do país, ou dava a primeira letra da cidade e perguntava quais eram as últimas letras. História poderia ser ensinada jogando-se o jogo do “homem famoso”. Música era usada no ensino também; professores ensinavam músicas hebraicas que eram baseadas em poemas. Eles também ensinavam às crianças poesia e literatura dessa maneira. Por meio de músicas em checo, alemão e hebraico, as crianças aprendiam línguas estrangeiras. Outro ponto importante é o fato de os professores mudarem constantemente, por conta das deportações.

As classes educativas eram chamadas de “programa”, como um meio de disfarçar o que de fato elas eram. Pajík escreveu em seu diário sobre sua educação em Terezín:

[Maio de 1944]: Na primeira hora nós temos Eisinger para Checo. Aprendemos sobre poesia e isto me interessa muito. [...] A segunda aula é de Zwicker, com Geografia da Escandinávia e Noruega. Ele é sempre bom. Em seguida, os iniciantes têm inglês. [...] Logo, há uma aula que é Hebraico. No dia seguinte, a primeira aula é de Inglês. Na segunda hora é Judaísmo. Temos a terceira aula no sótão e é de Matemática, com o Professor Kohn. Ele é, como sempre, muito interessante. A quarta aula é História, e nós aprendemos sobre a colonização de aldeias e sobre Jan Luxemburg (GRUENBAUM, 2004, p. 21-22, tradução nossa).

4. Aulas de arte em Terezín

Crianças e seus professores tão cedo compreenderam que se engajar em atividades artísticas, fossem elas desenho ou música, poderia devolver um pouco daquilo que os nazistas estavam a todo custo tentando arrancar de cada prisioneiro do campo: seu senso de humanidade. Por meio da arte, eles se mantiveram vivos no sentido mais profundo do termo. Jogos e esportes também contribuíram na preservação psicológica das crianças.

[Franta]⁸⁰: [...] quando as portas se fechavam depois das 18 horas e os últimos raios de sol se escondiam e todos os 40 meninos estavam em seus beliches, eu começava a falar com eles e lhes dizer que nada, nem muros, nem insultos, nem decretos de

⁸⁰ Franta foi um dos cuidadores do prédio L417, o alojamento para meninos.

Nuremberg [...] poderia separá-los de sua humanidade (GRUENBAUM, 2004, p. 169, tradução nossa).

Apesar do pesadelo vivido por todos os detentos em Terezín e de seus destinos involuntários, Friedl organizou algumas turmas para o curso de artes visuais e ensinou centenas de crianças. Ela foi a única artista visual que optou por ensinar em vez de usar seu talento para prestar testemunho do campo. Friedl era reconhecida e seus métodos de ensino emergiam de sua própria experiência com a arte.

Segundo Erna Furman, aluna de Friedl, em Terezín havia muitos especialistas famosos de diversas áreas do conhecimento. Eles ministravam palestras e seminários em troca de pão. Friedl era a única que ensinava sem pedir nada em troca (MAKAROVA, 1999).

[Kikina]: Muitas pessoas se concentraram em sua própria sobrevivência, mas algumas se concentraram em ajudar as crianças (GRUENBAUM, 2004, p. 73, tradução nossa).

De acordo com os relatos de Eva Stichová-Beldová e Helga Polláková-Kinsky, alunas de Friedl em Terezín, ela era uma mulher pequena (várias crianças eram mais altas do que ela), com cabelos muito curtos, grandes olhos cor de avelã, amigável, de voz suave, com grande energia e determinação e era adorada pelas crianças. Raja Engländerová-Zákníková⁸¹ se lembra de que Friedl era alegre, muito gentil e paciente. Sempre as elogiava e falava com elas como se fossem adultos. Nunca as repreendia ou as pressionava, antes incentivava-as a expressarem-se criativamente. Friedl não falava checo muito bem, mas estava sempre procurando deixar as crianças calmas (RUBIN, 2000).

De acordo com Eva, Friedl trazia os materiais e alguns alunos os distribuía. Ao final, esses mesmos ajudantes os recolhiam e preparavam todas as coisas para a próxima turma. As turmas eram formadas por 12 a 15 crianças. As aulas eram ministradas no alojamento para meninas (L410). Helga Polláková-Kinsky se lembra de que havia apenas uma mesa no quarto 28, sendo assim, as garotas desenhavam em seus beliches ou solicitavam que alguém ficasse

⁸¹ Raja é uma das 26 crianças cujos trabalhos compõem o corpus de análise da pesquisa.

parado e utilizavam seus joelhos como apoio. Segundo Eva, que foi ajudante de Friedl por dois meses, antes de sua deportação para Auschwitz, Friedl ensinou também em outros prédios, provavelmente no prédio dos doentes e nos lares das crianças menores, que ainda não viviam nos prédios L417 ou L410 (MAKAROVA, 1999).

Suas aulas mantinham as crianças ocupadas e mentalmente distantes dos problemas cotidianos do campo e da saudades do lar. Nos poucos momentos de criação, as crianças retornavam à sanidade e à beleza do mundo, o que lhes permitia certo conforto espiritual. A elas também foi permitido expressar seus medos, o que as ajudou a lidar melhor com eles.

Naquele tempo, ela estava ensinando em Terezín, seu objetivo havia se tornado um apoio para as crianças na sobrevivência psicológica da guerra. Nesse sentido, Dicker-Brandeis havia usado as aulas de arte para ajudar seus estudantes a construir a coragem, a veracidade e a imaginação que eles precisavam em face das experiências do campo. Encorajando-os a confiar em suas próprias imagens e desenvolver suas próprias formas artísticas, ela ajudou-os a encontrar recursos internos, reconhecer seu senso de realidade, criando um espaço psicológico de fortalecimento, significado e liberdade em meio à terrível opressão e aos horrores diários (WIX, 2010, p. 19, tradução nossa).

Em seu depoimento, Marta Fröhlichová⁸² disse: “Até hoje sou grata por tudo o que ela me ensinou. Aprendi a olhar conscientemente à minha volta, a enxergar algo em tudo e a dar forma às coisas. Friedl me ensinou a trabalhar com afinco e dedicação, e também me ensinou a finalizar um trabalho uma vez iniciado” (BRENNER, 2014, p. 222).

De acordo com Salamon (2004), Friedl dedicou seus dois últimos anos de vida convencendo as crianças de que a arte poderia ajudá-las a resistir, se não sobrepujar, a incomensurável miséria a qual todas estavam submetidas.

Segundo Makarova (1999), Friedl ensinou as crianças como desenhar, observar e perceber as coisas e a pensar espacialmente. Seu intuito não era transformá-las em artistas, mas despertar sua imaginação e desenvolver sua percepção do mundo.

⁸² Marta é uma das 26 crianças cujos desenhos compõem o corpus de análise da pesquisa.

Como as aulas foram realizadas no último piso do edifício L410, as crianças podiam desenhar a partir da vista privilegiada da janela: o céu, as montanhas e a natureza. Os materiais de pintura eram muito escassos, trazidos por Friedl em sua pequena bagagem, e os papéis eram improvisados a partir de desenhos técnicos antigos, formulários do campo e pilhas de papel usado.

Friedl contava histórias fantásticas para as crianças e depois as convidava a desenhar. Ela também trabalhou com ditados: a partir de uma lista de objetos que era lida em voz alta, as crianças deveriam escolher aqueles de certo tamanho e superfície e desenhá-los numa composição. Em outra situação, a lista consistia em objetos que possuíssem relação como, por exemplo, um martelo, um prego e uma lima. As crianças deveriam incorporar esses objetos em seus desenhos, inventando histórias sobre eles.

Os temas dos trabalhos geralmente eram familiares às crianças e faziam parte de seu universo. Friedl costumava solicitar que desenhassem suas vidas antes da perseguição e da deportação, focando em todas as coisas das quais elas se lembravam. Observando os desenhos é possível perceber flores, borboletas, animais, paisagens, casas (partes interna e externa), retratos de família, feriados judaicos, circos, parques, carrossel etc. Ela também definia temas como animais numa paisagem ou circunstâncias como tempestade, vento, noite.

Friedl trazia para as aulas tintas, pincéis, lápis, papéis, livros de arte e objetos que serviam como modelo: vasos com flores, um tamanco holandês de madeira, um bule de chá, copos, garrafas etc. Algumas vezes ela simplesmente dizia para as crianças desenharem ou pintarem livremente aquilo que tivesse importância para elas ou apenas dizia para olharem pela janela e representarem o que viam.

De acordo com Eva Stichová-Beldová e com a entrevista concedida por Dita Polachová-Kraus, Friedl designava um tema e depois convidava as crianças a desenharem sem nenhuma instrução prévia. Suas aulas eram silenciosas e as crianças mergulhavam no trabalho. Friedl as

interrompia para mostrar ou explicar algo, depois o trabalho era retomado. Segundo Helga Polláková-Kinsky, Friedl diversificava a técnica a cada aula: primeiro colagem, depois aquarela, em seguida desenho a lápis.

[Helga Polláková-Kinsky]: Eu ainda posso ver a mesa no meio do quarto, com lápis sobre ela, pincéis, tintas e papel. O papel era de baixa qualidade, muitas vezes resíduos de papel ou sobras de algum velho pacote. Cada criança podia desenhar livremente de acordo com sua imaginação e desejos. Isso era extraordinário. Isso nos deu uma vida diferente, outra atmosfera.

Às vezes ela trazia vários papéis e eu fazia colagens. Nós frequentemente pintávamos com aquarelas ou simplesmente fazíamos esboços. Ela trazia regularmente livros de arte e também cartões postais com trabalhos de arte e nos pedia para copiar pinturas famosas, através de colagem ou aquarela. Ou ela trazia flores ou qualquer outro item – alguns potes ou alguns sapatos de madeira. Uma vez ela nos disse para pintarmos uns aos outros ou pintarmos alguma coisa que era especialmente importante para nós. Ela muitas vezes nos dava temas específicos, temas designados para desenharmos. Mas também pedia que usássemos nossa imaginação com liberdade, solicitando que simplesmente desenhássemos o lugar onde desejávamos estar naquele momento. Ou pintar o que desejávamos. Então, é claro, cada criança pintava alguma coisa diferente (THOMSON, 2011, p. 41, tradução nossa).

Friedl também ajudou as crianças a trabalharem em meio à escassez. Ela organizava grupos de trabalho e dividia as tarefas: uma criança era responsável pelos materiais, outra manteria um diário de pinturas, outras ajudariam a pintar ou a fazer esboços. A cada aula as atribuições de tarefas eram diferentes, fazendo com que todas as crianças pudessem participar ativamente das aulas. Segundo Makarova (1999), esses trabalhos coletivos eram parte da tradição da Bauhaus incorporada por Friedl. Como na Bauhaus, depois que os trabalhos eram finalizados, Friedl convocava seus alunos a discutirem os resultados. Isso era uma parte importante de sua abordagem pedagógica, pois ensinava tolerância às crianças. De acordo com Rubin (2000), discutir os trabalhos ajudava as crianças a manterem-se calmas e devolvia-lhes a esperança.

É melhor trabalhar em grandes grupos: as crianças inspiram umas às outras, um ambiente mais estável é criado [...]. As crianças conseguem utilizar as ideias umas das

outras. Apenas o fato de o professor não estar sobrecarregando as crianças com sua atenção faz com que elas confiem mais em si mesmas e umas nas outras. [...]

Nesta situação, elas estão sempre preparadas para superar as dificuldades que surgirem com a escassez de materiais, para ajudar uns aos outros e manter a ordem entre elas mesmas (MAKAROVA, 1999, p. 207, tradução nossa)⁸³.

De acordo com Brenner (2014), em 24 de agosto de 1943 chegou a Terezín um grupo de 1.260 crianças provenientes do gueto da cidade polonesa de Bialystok⁸⁴. Elas estavam traumatizadas, enfermas e desnutridas. Durante o verão, os SS haviam exterminado sistematicamente quase todos os adultos do gueto. Após chorar, Friedl pediu que as crianças lavassem as mãos e trouxe tintas e papéis. Imediatamente, as crianças ficaram fascinadas. Friedl também ensinou na ala de isolamento do alojamento Hamburgo, sem medo de ser infectada.

Em julho de 1943, depois de sete ou oito meses ministrando aulas no campo de Terezín, Friedl organizou uma exposição com os desenhos das crianças no porão do prédio L417. Sobre a exposição, Egon Redlich, diretor do Departamento do Bem-Estar da Juventude do campo, escreveu: “Os problemas de Terezín haviam encontrado expressão nos desenhos das crianças” (MAKAROVA, 1999, p. 32, tradução nossa)

[Raja Engländerová-Zákníková]: Nós estávamos quase mortos de fome, doentes, e desenhávamos mesmo nestas condições... (Ela nos dizia), “não pense em nada – apenas desenhe. Você está feliz agora”. E naquele momento nós nos sentíamos verdadeiramente felizes (Ibid., p. 215, tradução nossa).

Os desenhos, pinturas, colagens e bordados produzidos pelas crianças foram guardados por Friedl em duas malas. Raja Engländerová-Zákníková encontrou-as no sótão do prédio L410. Ela as entregou para Willy Groag, responsável pelo alojamento. No final de agosto de 1945 os trabalhos foram transportados por ele para o Centro Comunitário Judeu de Praga e encontram-

⁸³ Trecho retirado da palestra ministrada por Friedl Dicker-Brandeis, em julho de 1943, no porão do prédio L417, intitulada “Sobre arte infantil”. O manuscrito da palestra sobreviveu à guerra.

⁸⁴ O artista Leo Haas realizou uma obra intitulada “O comboio das crianças de Bialystok”. A obra encontra-se no Memorial de Terezín.

se atualmente no Museu Judeu de Praga e no Museu de Terezín, instituído dentro do antigo campo.

5. A proposta de ensino de arte em Terezín e sua relação com os mestres de Viena e da Bauhaus

A abordagem de ensino de Friedl Dicker-Brandeis em Terezín pautou-se no conhecimento adquirido com seus mestres, em especial Franz Cizek, Johannes Itten e Paul Klee. É possível chegar-se a esta conclusão através da bibliografia de Wix (2010) e Makarova (1999) e da análise das abordagens de ensino e aprendizagem da arte propostas por seus mestres em comparação com as proposições artísticas realizadas por ela no campo.

Numa visão geral, é possível pontuar sua abordagem de ensino e aprendizagem da arte em três eixos norteadores:

1 – A liberdade expressiva sem interferência adulta, importância do potencial criador da criança e livre escolha de materiais sem priorizar o ensino técnico – ideias apreendidas em seus estudos com Franz Cizek;

2 – Abordagem espiritual do ensino da arte, exercícios rítmicos, de contraste de forma, cor e luz, exercícios de textura e apreciação de obras de grandes mestres da pintura como aprendizado fundamental para a formação artística da criança – apreendidos nas aulas de Johannes Itten;

3 – O potencial infantil como grande mote criador na arte e a capacitação para ver além do objeto, de extrair do cotidiano a beleza necessária para a criação – ideias difundidas por Paul Klee na Bauhaus.

Pedagogicamente, Friedl combinou o melhor de seus professores para construir uma abordagem que ensinasse os fundamentos da arte, visando ao desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para ajudar as crianças a reconhecerem e interpretarem seus próprios sentimentos e experiências. Friedl acreditava no potencial da autoexpressão. Em seu

livro, Makarova cita um trecho de uma carta escrita por Friedl e enviada à sua amiga Hilde Angelini-Kothny. Nela, a artista demonstra apreciar os caminhos que levam os indivíduos a desenvolverem meios particulares de expressão: “Eu já não quero trabalhar alegoricamente, mas ao invés disso quero expressar o mundo como ele é [...]. Embora eu ame Picasso e Klee apaixonadamente como antes, eu não posso usar seus meios de expressão” (1999, p. 26, tradução nossa).

5.1. Franz Cizek

Franz Cizek (1865-1946), nasceu na Boêmia e viveu em Viena a partir dos 19 anos. Foi pintor, educador e tornou-se um marco pioneiro na história do ensino da arte para crianças e jovens. Na virada do século XX, Cizek já havia se tornado muito conhecido por seu curso de “arte jovem”, iniciado em Viena como escola privada, em 1897, e integrado à Escola de Artes e Ofícios em 1904. Com suas máximas “Desescolarização da escola” e “Nada a ensinar, nada a aprender! Deixar crescer as próprias raízes!”, Cizek havia alcançado grande reconhecimento em 1908, em Londres, em 1912, no Congresso de Educação Artística de Dresden, e nos demais encontros para discussão do tema (WICK, 1989, p.126).

Na Tendência Tradicional de ensino, baseada numa concepção neoclássica, a didática era pautada na cópia de modelos e treino exaustivo das habilidades e destreza, sem se considerar as particularidades de cada criança, com ênfase no produto final e não no processo (IAVELBERG, 2013a).

Na contramão dessa tendência, que dava ênfase e importância aos aspectos exteriores, Franz Cizek foi pioneiro por acreditar que no ensino de arte infantil a criatividade da criança e sua livre expressão eram os pontos a serem buscados e trabalhados pelo educador, sem treinos técnicos rígidos, apenas permitindo que seu potencial criador se desenvolvesse sem a imposição de padrões adultos. Ele foi o primeiro artista que insistiu na criatividade da criança como base para o ensino de arte infantil (VIOLA, 1936).

O pensamento de Cizek alimentou e foi alimentado pelos princípios norteadores da chamada Tendência Renovada ou Movimento Escola Nova. Esses princípios, por sua vez, fundamentavam-se na liberdade expressiva da criança, com livre exploração de materiais e técnicas, estímulo à imaginação e à criação, compreendida como expressão sem influências do meio⁸⁵. O ensino estava centrado no indivíduo, não mais no professor, e no processo e seu desenvolvimento criativo, não mais no produto final.

A abordagem do ensino e aprendizagem da arte proposta por Cizek, com relação à liberdade expressiva da criança, foi um reflexo do contexto europeu entre a segunda metade do século XIX e início do século XX, onde a Arte Moderna crescia e florescia cada vez mais. Os Movimentos Impressionista e Pós-Impressionista haviam se disseminado pela Europa, propagando novos padrões e meios de criação em arte, mais livres do compromisso com a verossimilhança de formas e cores em relação ao real.

Em Viena, a nova geração de artistas austríacos rompeu com a tradição da geração anterior e, em 1896, fundou o grupo de Secessão. Esses artistas procuravam por novas formas de expressão. Cizek estava em contato muito próximo com eles, particularmente com Otto Wagner, Olbrich, Moser e Gustave Klimt.

Com base na história da arte e na trilha do Impressionismo, do Expressionismo e da *Art Nouveau* de Viena, nos quais a desconstrução dos padrões acadêmicos marca as imagens, os trabalhos dos alunos de Cizek em gravuras, pinturas e papéis cortados eram excepcionalmente desenvolvidos e hoje podemos observar que dialogavam sobremaneira com as visualidades modernas da Viena da época, basicamente por intermédio de ações procedimentais (IAVELBERG, 2008).

Cizek estava convicto de que a criança não deveria estar sujeita a um rígido treinamento técnico, assim como preconizava a Escola Tradicional, mas que deveria ter liberdade de

⁸⁵ Para melhor compreender as concepções mais recentes de ensino de arte que dão importância à influência exercida pelo meio como forma de alimentar a cultura da criança, o que transparecerá em sua produção artística, consultar: IAVELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. 2 ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.

desenvolver suas próprias técnicas, sem a imposição de métodos de expressão por parte dos adultos, em concordância com os preceitos do Movimento Escola Nova. Para ele, a arte estava além dos procedimentos técnicos, no campo da criação; os procedimentos eram apenas um meio de exprimir os anseios, percepções e desejos da criança. “Arte não é técnica, mas criação. Qualquer coisa produzida que é o resultado de uma experiência interna é mais digna que a mais hábil cópia do trabalho de outros” (VIOLA, 1936, p. 6, tradução nossa).

Cizek compreendia que o desenvolvimento artístico e a livre expressão implicavam o conhecimento interior, refletido na experiência do fazer artístico, mais do que no objeto em si. Portanto, ele permitia que seus alunos desenhasssem livremente, confeccionassem colagens de papel e trabalhassem experimentalmente com toda sorte de materiais, sem intervir no processo de trabalho (WICK, 1989, p. 126).

De acordo com Cizek, toda criança possui um grande potencial criador, que não deve ser podado ou moldado pelos padrões adultos. Esse potencial deveria encontrar saída, caminho, na arte. Às crianças deveria ser permitido desenhar suas impressões e percepções sobre elas mesmas e sobre o mundo ao seu redor, não o que os adultos esperassem delas.

Além de toda sua contribuição para o ensino da arte, uma de suas maiores conquistas foi considerar o julgamento ou análise da arte infantil como um campo à parte do julgamento da arte adulta. Para ele, a criança não deveria ser considerada simplesmente como um futuro adulto, negando-lhe sua lógica e personalidade próprias. Cizek também compreendia que a criança tem suas próprias leis criativas e expressa suas verdades através de seus trabalhos artísticos. Neles, ela representa as imagens de seus pensamentos, seus medos, esperanças e desejos, trabalhando com seu próprio ponto de vista, que, de acordo com Cizek, é mais verdadeiro que o de um adulto. “Um desenho infantil é maravilhoso, é um documento precioso. Nós não temos o direito de medi-lo de acordo com nossos padrões, de olhar para ele com nossos

olhos obscuros, de criticá-lo do nosso ponto de vista ou, acima de tudo, de corrigi-lo” (VIOLA, 1936, p. 10-11, tradução nossa).

Sua abordagem consistia em deixar a criança desenhar, pintar, bordar e modelar o que mais gosta, seus temas favoritos, ou sugerir-lhe temas como “Natal”, “Feriados”, “Carnaval”, “Procissão”, permitindo que ela os desenvolvesse. Muitos materiais artísticos eram colocados à disposição das crianças e elas eram convidadas a escolher.

Cizek era bondoso com seus alunos, tratava-os com carinho e os ouvia. Criava uma atmosfera criativa na qual as crianças sentiam-se felizes e encorajadas a expressarem-se livremente. Era comum vê-lo discutindo arte com os pequenos, como colegas de trabalho discutem suas tarefas rotineiras. Ele confiava nesses alunos e sabia de seu potencial. Às crianças, no Curso de Arte Juvenil, como era nomeada a iniciativa de Cizek, era permitido ver e interagir com os trabalhos dos outros alunos, o que nunca foi permitido pela Escola Tradicional, alimentando, assim, seu próprio fazer artístico. “Eu sou amigo dos meus pupilos. Eles são meus colegas de trabalho e eu aprendo com seus trabalhos” (Ibid., p. 35, tradução nossa).

Assim como a abordagem de Cizek, a proposta artístico-pedagógica de Friedl em Terezín pautou-se na liberdade expressiva das crianças como ponto fundamental, deixando as questões técnicas e procedimentais em segundo plano. Cuidar da imaginação das crianças de modo que dela pudessem emergir temas e imagens individuais era o centro de sua filosofia.

Suas proposições artísticas convidavam as crianças a expressarem-se de forma criativa, gerando oportunidades de materializar suas experiências pessoais a partir dos materiais escassos disponíveis.

Corroborando as ideias de Cizek e os princípios norteadores do Movimento Escola Nova, Friedl escreveu sobre sua abordagem:

Insistir na correta forma de expressão não é o caminho a seguir porque é o desenho espontâneo que importa, e embora as crianças precisem ser guiadas, a coisa principal, mais importante, é criar oportunidades para suas próprias expressões e esperar o que virá a acontecer. Quando as crianças independentemente escolhem, buscam e trabalham com suas formas, elas ganham coragem e verdade e desenvolvem sua imaginação, o poder de julgamento, a habilidade de observar, a resistência, e depois (muito depois), gosto. Assim, acessam a esfera da beleza que lhes é assegurada (mesmo quando os resultados imediatos não parecem satisfatórios) (WIX, 2010, p. 129-130, tradução nossa)⁸⁶.

Assim como Cizek, Friedl organizou exposições dos trabalhos das crianças, mostrando apreciação pela riqueza de sua produção e por suas ideias. Na ocasião da exposição, em julho de 1943, ela apresentou sua filosofia de ensino por meio de uma palestra intitulada “Sobre arte infantil”, objetivando estimular o pensamento dos educadores do campo sobre a natureza do pensamento estético infantil e de suas experiências artísticas, pontuando o que poderia se esperar das crianças com as aulas de arte. Ela falou sobre o significado da arte para os pequenos alunos, discutiu suas aulas e afirmou que as crianças possuem características distintas em relação à idade e ao desenvolvimento psicológico. Ela também expressou sua visão sobre como os adultos deveriam tratar as crianças e sua arte, afirmando que a infância não é um estágio preliminar da vida adulta e que os adultos deveriam entender a natureza das habilidades criadoras da criança. Seu ensaio parece ter sido escrito em condições de normalidade, ou seja, em tempos de paz, não mencionando a fome, o frio, as doenças, mortes ou transportes para o Leste (WIX, 2010).

Friedl falou, entre outras coisas, sobre o desenvolvimento das habilidades atitudinais através do trabalho em grupo e da importância dos exercícios rítmicos, desenvolvidos por Johannes Itten e aplicados por ela em Terezín, que resultaram numa melhora significativa no comportamento das crianças e em suas relações de amizade.

⁸⁶ Trecho retirado da palestra ministrada por Friedl Dicker-Brandeis, em julho de 1943, no porão do prédio L417, intitulada “Sobre arte infantil”.

Sua palestra emergiu do conhecimento adquirido em seus anos de estudo em várias instituições e com diferentes mestres, com especial ênfase e atenção para a Bauhaus, conhecimento esse ressignificado e contextualizado para a situação muito particular das crianças em Terezín. Neste momento, Friedl havia ajustado seus métodos de ensino para aquele contexto. Segundo a artista, “o mais difícil de se superar [...] era a falta de significado, por parte das crianças, para expressar a si mesmas; essa falta foi canalizada ensinando-as como ver e representar, utilizando uma variedade de técnicas e materiais comuns para as artes visuais” (WIX, 2010, p. 22, tradução nossa).

Ela abriu a palestra enfatizando que, de acordo com Cizek, seu propósito não era formar artistas, mas antes despertar e preservar o espírito criativo das crianças “como uma fonte de energia para estimular a imaginação e fortalecer suas próprias habilidades de julgar e observar, ajudando as próprias crianças a escolherem e elaborarem suas formas”. Suas palavras afirmam a fé que ela depositava no potencial criador infantil (Ibid., p. 22, tradução nossa).

Reforçou também o fato de as crianças trabalharem sem a influência do professor, o que deixaria florescer seu próprio gosto e tendências artísticas, e em grupo, desenvolvendo sua capacidade de compartilhar ideias e de respeitar opiniões diversas. Assim como Cizek, ela recomendou que instruções técnicas não fossem dadas às crianças, somente após os dez anos de idade, e que as crianças deveriam receber o material e simplesmente serem convidadas ao trabalho: “se nós queremos fazer o melhor para uma criança, então damos-lhe o material e convidamos-a a iniciar o trabalho” (Ibid., p.130, tradução nossa).

5.2. Johannes Itten

Na Bauhaus, Friedl havia participado de sessões livres de arte. Ela ofereceu sessões semelhantes às crianças objetivando a construção de um tempo e espaço para as mesmas explorarem suas memórias pessoais, sonhos e medos.

Os primeiros anos da Bauhaus, quando Friedl lá estudou, ficaram conhecidos como os anos expressionistas, fazendo menção à relação dos ensinamentos dos mestres da escola desse período com o movimento artístico de vanguarda surgido na Alemanha, aproximadamente em 1905. O movimento contou com vários artistas importantes, entre eles os professores da Bauhaus Paul Klee e Wassily Kandinsky, e tinha como mote o impulso do sentimento e o uso emocional da cor e da linha.

Após ter estudado cerca de um ano com Cizek, Friedl foi estudar com Johannes Itten em sua escola particular em Viena. Tanto Itten quanto Cizek compartilhavam ideias concordantes com os princípios da educação baseados na reforma pedagógica, ou seja, com os princípios do Movimento Escola Nova. Na bibliografia levantada por Wick (1989), diferentes autores afirmam a proximidade entre as teorias e práticas de ambos os mestres que, hipoteticamente, teriam tido contato em Viena. Mas, apesar de concordantes, a abordagem de Itten incorporava uma forte tendência ao espiritualismo, baseada em seus estudos e práticas sobre o Mazdaznan⁸⁷.

Em sua escola particular, iniciada em 1916, Itten testou, modificou e ampliou os experimentos realizados por seus mestres:

Trabalharam-se exaustivamente formas geométricas e rítmicas, problemas da proporção e da composição plástica expressiva. Novos eram os trabalhos com textura e o aperfeiçoamento das formas subjetivas. [...] O automatismo criativo foi reconhecido como um dos fatores mais importantes da criação artística (WICK, 1989, p. 125).

Depois de dois anos de estudo em sua escola particular, no outono de 1919, Friedl e outros 15 alunos seguiram Itten até a Bauhaus, na República de Weimar, quando ele conseguiu uma posição como docente.

⁸⁷ Doutrina pseudo-orientalista baseada na antiga religião Persa do Zoroastrismo, surgida depois da Primeira Guerra Mundial e que tinha por objetivo retirar o indivíduo do desespero, prometendo-lhe paz interior através da dedicação às formas orientais de crenças. Promulgava a alimentação vegetariana, o jejum regular, exercícios respiratórios, obrigatórios nas classes de Itten, e um tipo de educação sexual repleta de ritos expurgatórios. Os alunos que pertenciam a esta seita respeitavam Itten como uma espécie de “sumo sacerdote”.

Durante seu primeiro semestre como professor, Itten atentou ao fato de que muitos estudantes ingressantes não possuíam os fundamentos da arte. Ele propôs a Walter Gropius a criação de um curso preliminar objetivando ensinar estes princípios em preparação às oficinas que posteriormente seriam escolhidas pelos alunos de acordo com seus interesses.

Sendo assim, no outono de 1920 o curso preliminar, ou *Vorkurs* como era chamado, ministrado por Itten, passou a ser pré-requisito para todas as oficinas da Bauhaus. O *Vorkurs* se propunha a ensinar os princípios formais da arte e a enfatizar seu lado espiritual. De acordo com Wix (2010), o “curso, sem dúvida, serviu mais tarde para moldar os métodos de ensino de arte de Friedl para as crianças em Terezín, pelo fato de que as imagens criadas pelos estudantes espelham aquelas imagens geradas no curso *Vorkurs*” (p. 9, tradução nossa).

De acordo com Itten, seu curso preliminar deveria cumprir três funções: libertar as forças criativas e desenvolver o talento artístico dos estudantes, auxiliar na escolha profissional e ensiná-los as leis básicas da criação plástica. Em seus escritos, Itten citou a busca da originalidade e autenticidade na criação artística por parte de seus alunos, ideias que estão muito próximas do pensamento estético dos artistas modernos no início do século XX.

Segundo Wix (2010), a abordagem pedagógica de Itten, que estava na base do *Vorkurs*, se desenvolveu a partir da abordagem liberal de educação infantil de Fröbel e Montessori⁸⁸. Para Wick (1989), as práticas pedagógicas de Itten na Bauhaus, e antes dela, fundamentaram-se nos princípios da pedagogia reformista que ele conhecera em um seminário para formação de professores em Berna.

⁸⁸ Friedrich Fröbel (1782-1852) foi um pedagogo alemão. De acordo com o pensamento de Fröbel, as crianças trazem consigo uma metodologia natural que as leva a aprender de acordo com seus interesses pessoais e por meio de atividades práticas. Maria Montessori (1870-1952) foi uma pedagoga e médica italiana. A tradição montessoriana é baseada na ideia do desenvolvimento livre das habilidades através de atividades descontraídas e da autoaprendizagem. Fonte: Revista Escola. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formador-criancas-pequenas-422947.shtml>. Acesso em: 23 jul. 2014.

É evidente que a pedagogia de Itten [...] encontra-se inserida na tradição do movimento reformista pedagógico liberal com Rousseau, Pestalozzi, Fröbel e Montessori, entre outros. De um modo geral, os esforços pedagógicos deles caracterizam-se pelo fato de terem por objetivo desenvolver as habilidades ocultas, latentes nas crianças ou nos jovens, através de um processo de aproximação livre e lúdica da realidade, bem como por meio de uma aprendizagem autônoma [...] (p. 154).

Itten frequentou, em Genebra, o curso ministrado pelo professor Eugène Gilliard, onde, segundo ele, teria aprendido algo muito importante: os elementos geométricos da forma e seus contrastes. Isso influenciou sobremaneira sua pedagogia e trabalho artístico. Itten também foi influenciado por seus estudos na academia com Adolf Hölzel (1853-1934), pintor de origem checa, em Stuttgart.

Com Hölzel, Itten estudou, entre 1913 e 1916, teoria das cores (a partir de Goethe, Bezold, Chevreul e das próprias teorias de Hölzel); problematizações sobre claro-escuro; análise dos antigos mestres, considerado por Itten um exercício de percepção “que tinha por objetivo levar os estudantes a conhecer a estrutura construtivo-regular das obras de arte mais antigas”; colagem e transposição do resultado para o desenho e/ou pintura; composição e exercícios de ginástica, introduzidos na Bauhaus por Itten para relaxamento dos alunos (WICK, 1989, p. 124). Segundo Itten, “Hölzel explicou em suas palestras a construção pictórica dos Velhos Mestres e o uso pictórico do claro e escuro” (ITTEN, 1975, p. 7, tradução nossa).

Friedl estudou com Itten no *Vorkurs*. Os alunos do *Vorkurs* estudavam materiais, forma, textura, contraste, grandes mestres da pintura etc. Itten procurou envolver corpo, mente e espírito em direção ao autodescobrimento e à expressão individual, no sentido de um ensino globalizante, longe da mera transmissão de habilidades básicas para o desenho, assim como era realizado nas academias de arte, a partir da cópia de modelos de gesso (WICK, 1989, p. 136). Segundo Wix, parte do áudio do arquivo da Bauhaus de Berlim apresenta o *Vorkurs* como:

[...] a pedra de esquina da escola Bauhaus: compreensão de materiais, arte do autodescobrimento, das próprias preferências e habilidades. Diferentes professores (...) influenciaram estudantes de forma diferente enquanto ensinavam técnicas básicas

(...) Itten, em particular, incluiu relaxamento, respiração e exercícios rítmicos. Ele acreditava nos exercícios rítmicos como o princípio básico de toda a criação artística. O objetivo era desenvolver toda a pessoa (WIX, 2010, p. 11, tradução nossa).

Na concepção de Itten, a intuição e a emoção eram pontos centrais do processo de aprendizagem em arte. Dessa forma, ele desenvolveu e aplicou exercícios rítmicos para explorar as relações formais. Sua abordagem de ensino e aprendizagem em arte demonstrou que as relações formais e o estado interno emocional de seus criadores eram entidades dependentes. Em resumo, Itten concluiu que seu ensino de arte promovia a libertação espiritual, emocional e intelectual de seus estudantes rumo à criação, à aprendizagem de habilidades formais e o desenvolvimento da observação, do sentimento e do pensamento.

Exercícios e atribuições de arte eram inspirados, rigorosos, e completamente imprevisíveis. Seus exercícios rítmicos incluíam o uso de todo o corpo, assim como o controle da respiração e do movimento rítmico. Ele emergiu os estudantes na essência de seus temas e no processo, encorajando-os a tornarem-se mais sintonizados com a suas experiências sensoriais e com suas vidas interiores (WIX, 2010, p. 1-2, tradução nossa).

Friedl também utilizou essa proposta em Terezín. Os exercícios rítmicos levavam as crianças a uma maior concentração. As crianças desenhavam a partir do ritmo de sua voz ou do tamborilar de um determinado ritmo na mesa, produzindo linhas espirais e outras formas não figurativas. De acordo com Makarova (1999), esses exercícios tinham um efeito hipnótico. Friedl registrou a seguinte observação num relatório feito por ocasião do primeiro aniversário dos Abrigos de Terezín, em 1943:

Estes se mostram úteis para transformar um grupo bagunceiro em um grupo de trabalho (como efeito colateral, pois na verdade esses exercícios visavam estimular a mão do pintor, tornando-a maleável, assim como todo o corpo) [...]. Além disso, os exercícios rítmicos libertam a criança de hábitos visuais e de modos de pensamento (...), confrontando-a com uma tarefa que pode ser desempenhada com prazer e fantasia e, ainda, com grande precisão (BRENNER, 2014, p. 223).

Além dos exercícios rítmicos, ela ensinou forma, composição, cor, textura, luz, sombra e materiais. De acordo com Itten, os elementos do desenho deveriam ser trabalhados em suas manifestações opostas. Os estudos de forma eram realizados a partir da observação dos objetos disponíveis, como jarros com flores, tamancos holandeses de madeira, copos, óculos e outros itens, arranjados como naturezas-mortas e representados com lápis, aquarela ou colagem. Os estudos de cor eram, comumente, realizados com aquarela.

Os estudos de materiais e texturas incluíam tecelagem, bordado no papel e colagens. Esses estudos auxiliavam as crianças a expressarem-se através de técnicas diversificadas, desenvolvendo suas habilidades manuais, intuitivas e expressivas.

Friedl aprendeu com Itten a trabalhar com os elementos do desenho separadamente: ritmo, textura, materiais, valores tonais e cor. Cada um deles era praticado individualmente. Apenas depois de exercitarem cada um diversas vezes era permitida a integração total.

Assim como Itten, Friedl propunha atividades focadas em cada elemento como, por exemplo, os exercícios de textura: a aspereza da casca de uma árvore, a suavidade de suas faces infantis, as serrilhas de uma faca ou cerdas de uma escova de cabelos. Para ampliar a percepção de seus alunos, Itten sugeria que eles observassem, tocassem e depois desenhassem uma série de materiais. Dessa forma, segundo Itten, os alunos estariam “habilitados a desenhá-los com o coração”, a partir de suas percepções pessoais (ITTEN, 1975, p. 34, tradução nossa).

Os exercícios de contraste também eram muito importantes. De acordo com o Wick, para Itten “tudo o que é percebido só é perceptível por seu oposto; assim, o fundamento de todo o ensino que ele ministrava repousava sobre uma *teoria geral de contrastes*: o claro-escuro, os estudos de materiais e texturas, o ensino das formas e das cores, ritmo e as formas expressivas” (1989, p. 138-139).

Itten incentivava seus alunos a trabalharem com uma infinidade de contrastes: grande-pequeno, longo-curto, largo-estreito, preto-branco, reto-curvo, horizontal-vertical, leve-pesado,

transparente-opaco, áspero-macio etc. Os exercícios propostos por Itten na Bauhaus não possuíam um objetivo estético, mas antes assumiam seu papel no processo pedagógico.

Como cidadã checa, Friedl podia receber um pacote a cada três meses. Ela pedia a seus amigos que enviassem livros com pequenas reproduções de obras de grandes mestres da pintura para usar em suas aulas. Ela havia praticado a análise de obras de grandes mestres da pintura no curso preliminar de Itten e diversos trabalhos realizados por seus alunos comprovam que as crianças criaram colagens, desenhos e pinturas a partir de reproduções de obras de arte. De acordo com Wick, Itten realizava a análise de criações de grandes mestres buscando a compreensão intuitiva da obra, a descoberta da essência do quadro e posterior reprodução dessa mesma essência (1989, p. 147-148). Para Itten, a análise de trabalhos relevantes dentro da história da arte objetivava fazer os alunos perceberem as diferentes formas de resolução de um problema estético (ITTEN, 1975, p. 13).

Outra influência, não tão forte quanto aquela exercida por Cizek, Itten e Klee, mas também presente nas aulas de arte em Terezín, foram os estudos com Oskar Schlemmer na Bauhaus. Assim como Schlemmer, Friedl criou oportunidades para seus alunos estudarem o movimento dos corpos. Oskar Schlemmer costumava levar seus alunos da Bauhaus para o teatro a fim de desenharem os atores em cena. Alguns trabalhos propostos por Friedl, por exemplo, mostram estudos de movimento da figura humana, como observaremos no Capítulo 3.

5.3. Paul Klee

Friedl capturou o melhor, em sua visão, de seus mestres. Exercícios realizados pelas crianças a partir da observação de objetos ou lugares tinham estreita relação, em sua abordagem de ensino e aprendizagem da arte, com as ideias propagadas por Paul Klee na Bauhaus. Para Klee, aquele que observa a natureza deve “ver além” do objeto, se relacionar com ele e tirar dele seu melhor, sua beleza. Essa “visão de mundo” a que Klee se refere, segundo Wick, é mais abrangente e se refere à visão de uma época histórica que, de acordo com Kandinsky, seria a

“época do grande espiritual”, na qual o objetivo da arte não consistiria na mimese da natureza, mas em tornar visível uma realidade interior, ideia próxima das concepções expressionistas (1989, p. 335).

De acordo com Wick, Klee entendia a arte como “instrumento destinado a tornar visível uma realidade diferente da realidade terrestre percebida cotidianamente”, uma forma de desviar-se da realidade comum, do “cinza dos dias úteis” e levar consolo ao homem (1989, p. 315; 317). Partimos do pressuposto de que esse pensamento tenha motivado Friedl a “transformar” a realidade concentracionária, proporcionando às crianças outras formas de vislumbrá-la através da arte.

Os estudos com Paul Klee ampliaram sua visão do ensino da arte em relação à observação da natureza como mote criador. Ao mesmo tempo, Friedl também aplicou os métodos de Itten no que diz respeito à exploração de materiais, contraste e movimento, objetivando desenvolver a sensibilidade artística das crianças.

Em Terezín, Friedl utilizou essas ideias para ensinar as crianças a observarem o mundo e a interpretarem, de forma artística, suas percepções sobre um ramo de flores, a face de um colega, um sonho, uma memória. “Ela os ensinou que o comum – que poderia ser uma visão ou evento diário, uma saudade ou um objeto – valia a pena ser refletido e recordado em um desenho, uma pintura ou uma colagem”. Para ela, os estudos de observação requeriam das crianças um olhar contemplativo e exame minucioso, a fim de capturar a essência do objeto ou tema. Esses exercícios fomentaram um íntimo relacionamento das crianças umas com as outras e com a natureza (WIX, 2010, p. 23, tradução nossa).

Klee chegou à Bauhaus na primavera de 1921 e lá permaneceu até 1931. O artista primeiramente assumiu a direção da oficina de encadernação. Com a dissolução dessa oficina, em 1922, Klee foi encarregado da direção da oficina de pintura vitral. Ele também ministrou palestras expondo sua visão sobre a arte e seu ensino. Essas palestras foram baseadas em sua

própria experiência como artista e encorajou outros professores a convidarem seus estudantes para o contato com a natureza. “Orientar os alunos no domínio da natureza e da vida é tão necessário quanto orientá-los no domínio dos meios plásticos: a forma deve fundir-se com a concepção do mundo” (KLEE *Apud* FRAGOSO, 1984, p. 9).

Livre das amarras da tradição artística acadêmica, Klee descobriu, no início do século XX, uma coleção de seus desenhos de criança. Esses desenhos despertaram seu interesse pela arte infantil. Por meio do estudo deles e dos desenhos realizados por seu filho Felix, Klee procurou em sua obra recriar o espírito infantil, buscando olhar para o mundo como uma criança: livre de padrões e convenções. Ele acreditava no potencial criador da criança e em sua capacidade artística (WIX, 2010).

O olhar de Klee para seus trabalhos de criança ajudou-o a moldar sua arte e seu ensino e, conseqüentemente, transformou as experiências em arte e educação de Friedl no campo, fazendo-a olhar para o trabalho de seus alunos e “ver além”, além de suas concepções sobre arte, de seus padrões e convenções adultos.

Em sua palestra, ministrada na Bauhaus em 1923, Klee disse que os artistas são mais complexos que câmeras fotográficas, no sentido de não apenas se prestarem a representar as coisas ao seu redor, mas também por apresentarem outros olhares e formas de conceber e expressar o mundo. Ensinou que os artistas deveriam comunicar suas experiências internas como um componente essencial na representação física do mundo. Neste sentido, as aulas de Friedl priorizaram a expressão daquilo que suas crianças tinham de melhor, objetivando anular o processo de desumanização imposto pelos nazistas: “Friedl deu-nos para desenhar o que nós gostávamos de fazer, o que nós sonhávamos.... Ela nos transportou a um mundo diferente.... Ela pintou flores na janela, a vista de fora da janela. Ela tinha uma abordagem totalmente

diferente... *Ela não nos fez desenhar Terezín* ⁸⁹ (WIX, 2010, p. 21, tradução nossa, grifo nosso).

⁸⁹ Trecho citado por Helga Polláková-Kinsky.

CAPÍTULO 3

Os desenhos de Terezín: um outro testemunho do Holocausto

Figura 4 – Composição de Ruth Schächterová (1930-1944)⁹⁰

⁹⁰ Fonte: Coleção do Museu Judeu de Praga. Reprodução da imagem disponível em: RUBIN, Susan Goldman. *Fireflies in the dark. The story of Friedl Dicker-Brandeis and the children of Terezín*. Nova York: Scholastic, 2000.

Os trabalhos das crianças formam um grupo bastante heterogêneo. De acordo com a curadora do setor de Artes Visuais do Museu Judeu de Praga, Sra. Michaela Sidenberg, nas duas malas escondidas por Friedl foram encontradas cerca de 4.500 peças, sendo que muitas delas apresentam registros nos dois lados do papel, formando, assim, um grupo com 5.849 desenhos, pinturas, bordados e colagens autônomos. Destes, um subgrupo formado por 367 trabalhos artísticos, previamente selecionados de acordo com os critérios estabelecidos no tópico Metodologia, compõe o corpus de análise da tese. Esses desenhos refletem, em geral, as impressões e percepções das crianças sobre si mesmas e sobre o universo concentracionário, seus sonhos, incertezas, sua vida antes da perseguição e confinamento e o desejo de liberdade. Essa produção também pode ser entendida “como uma forma de resistência subjetiva à violência a que os judeus estavam sendo submetidos”, ou seja, um meio de elaborar, estruturar e organizar seu sofrimento, de modo a transformar sua perda, tristeza e dor em objetos artísticos (BORGES e LERNER, 2012).

Corroboram a análise, além dos autores selecionados e explicitados na Metodologia, os testemunhos das crianças que sobreviveram ao campo de Terezín e seus diários. O uso de testemunhos para auxiliar a compreensão da situação dos sujeitos atribui à tese outra dimensão, mais próxima, pressupõe-se, ao campo do real, visto que os fatos ocorridos em Terezín e durante a Segunda Guerra Mundial, em geral, são tão absurdos e não identificáveis com outros eventos historicamente conhecidos que permeiam o campo ficcional.

⁹¹ Arnost Lustig (1926-2011) foi um renomado escritor checo de origem judaica que sobreviveu ao campo de Terezín. O tema mais recorrente em seus romances, contos e roteiros é o Holocausto.

Essa terceira parte da tese se propõe a analisar o corpus da pesquisa a partir dos autores selecionados e tendo em vista que a produção da criança é fruto de sua poética pessoal, de suas vivências e experiências pessoais e compartilhadas e dos métodos de ensino da arte empregados por sua professora em Terezín, que refletem sua formação e influências.

A liberdade de expressão proposta por Friedl em Terezín foi um importante ponto de equilíbrio mediante a falta de liberdade de ir e vir das crianças. Ao contrário das crianças do *Führer*, que não possuíam liberdade de pensamento no sentido de executarem ordens sem questioná-las ou refletir sobre elas, as crianças encontraram nas aulas de Friedl a liberdade que lhes havia sido brutalmente arrancada; não a liberdade que elas desejavam, de voltar para suas casas, de retornar a suas vidas, mas a liberdade de pensamento e expressão através da arte. Essa ideia da arte como um espaço de liberdade tem afinidade com o pensamento de vários artistas modernos, entre eles Marcel Duchamp (1887-1968), para quem “o fim da atividade artística não é a obra, mas a liberdade. A obra é o caminho e nada mais” (PAZ, 2002, p. 64).

A situação em que os sujeitos se encontravam nos campos tinha o poder de retirar deles suas qualidades e características humanas essenciais, sua dignidade, mas não podia destruir seu pensamento. Sendo assim, uma das principais funções da arte em Terezín foi de resistência, organização e manutenção do pensamento das crianças. Neste contexto, a arte permitiu às crianças “sonhar para além dos muros” (LEFREVE; PECCI; SCHOEPS; LEFREVE; BUENO, 2014, p. 15).

As crianças ajudaram a dar forma ao mundo percebido, incluindo sua subjetividade nos trabalhos, atuando, dessa forma, de acordo com os ideais modernos, que abriram espaço mais amplo para a inserção da subjetividade do artista na obra. Sua visão sobre o campo é, ao mesmo tempo, pessoal e compartilhada, influenciada pelas impressões dos demais sujeitos.

As crianças encontraram em Friedl uma mestra e cuidadora atenciosa e amável, o que gerou possibilidades de troca entre elas e a professora e estimulou ainda mais sua produção, mesmo numa situação de vulnerabilidade emocional e social. Como mencionado no Capítulo 2, Friedl não as fez testemunhar Terezín, ela não solicitou que nenhuma criança desenhasse o campo. Elas também não tiveram a intenção de testemunhar, registraram seu meio social a fim de compreender sua condição, o que acabou por testemunhá-lo.

Apesar disso, a arte foi um importante instrumento de denúncia do estado de miséria, frio, doenças, desespero e humilhação vividos em Terezín. Muitos artistas retrataram a velha fortaleza, cada um sob o seu ponto de vista, de acordo com sua poética, mas nenhum destes registros é tão impactante quanto o testemunho das crianças sobre os horrores presenciados. Nesse sentido, a produção destes artistas e das crianças serviu como outro testemunho do Holocausto, um testemunho poético, pautado na observação dos fatos no aqui e agora e não a partir da reconstrução da memória, o que acarreta outras implicações.

A partir dessas informações e acordando com Cizek no fato de que “o ponto de vista da criança [sobre si e sobre o mundo] é mais verdadeiro do que [o dos adultos]” e de que seus trabalhos artísticos expressam as imagens de seu pensamento, seus medos, desejos, sonhos e esperanças (CIZEK *Apud* VIOLA, 1936, p. 09, tradução nossa), e com Cohn em sua afirmação de que “a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa, [significando] que a criança não sabe menos, [mas] sabe outra coisa” (2005, p. 33), pressupomos que os desenhos das crianças de Terezín, a partir da análise de sua forma e conteúdo, pautada em autores que se dedicaram a compreender como e por que a criança desenha, podem ser um meio de expressão tanto quanto sua linguagem escrita ou oral. Sendo assim, reconhecemos a legitimidade dos desenhos, considerando-os objetos de estudo e análise a fim de melhor entender a situação dos sujeitos em Terezín.

1. A criança e sua capacidade criadora

Para falarmos brevemente sobre a criança e sua capacidade criadora, tomamos emprestado alguns conceitos do campo da Antropologia e dos autores selecionados para a análise dos desenhos.

Observando alguns estudos em Antropologia com crianças relatados por Cohn (2005), e acordando com a autora, consideramos para a pesquisa a criança como um sujeito social pleno, produtora de cultura, apta a compartilhá-la e a atribuir sentidos ao mundo e a suas experiências.

Partimos também do princípio que a criança tem um papel ativo na constituição das relações sociais. Como nos lembram Cohn e Cizek (1936), a criança não é um “adulto em miniatura”, ou um “futuro adulto”. Ao contrário, Cizek, por exemplo, defende que só é possível falar de arte infantil pressupondo a autonomia e a lógica própria da criança e que, antes de tudo, a expressão infantil está além de sua habilidade e não tem relação com a exatidão ou cópia fiel da natureza. Para Stern (198-), “a infância constitui uma parte importante da vida humana; não é um estado provisório. O que a criança sente, experimenta e exprime é importante e tem valor definitivo” (p. 27).

Pressupomos ainda a autonomia cultural da criança em relação ao adulto, ou seja, que a criança tem formas muito particulares de concepção e expressão simbólica, que partem de um sistema que é diferente do sistema do adulto, mas que pode ser partilhado por ele. Para Cohn, a criança transmite sua cultura através dos objetos confeccionados por ela, como seus desenhos, de seus relatos ou crenças, e também formula um sentido bastante próprio ao mundo que a rodeia (2005, p. 33-35).

Cohn também ressalta a importância de se pesquisar e compreender os sujeitos a partir de seus contextos sociais. Para a autora, “qualquer evento, fenômeno ou categoria simbólica e social a ser estudado deve ser compreendido por seu valor no interior do sistema, no contexto

simbólico e social que é gerado”. Cohn nos lembra de que é imprescindível a reflexão sobre o que é ser criança num determinado contexto e de que infância se está falando (2005, p. 9; 26).

Ou ainda que

[...] ao invés de se estabelecer uma apreciação generalizante e universalizante sobre os conhecimentos e os modelos de ensino e aprendizagem, devemos observar contextualizadamente concepções, meios e processos: em cada caso, uma concepção de pessoa, criança, e aprendizagem conformará um modelo específico de transmissão e apropriação de conhecimentos” (p. 38-39).

Como abordado na Metodologia, o objeto de pesquisa está inserido num contexto de guerra e perseguição bastante particular, de caráter inverossímil dentro da história da humanidade. A partir disso, é importante também ressaltar que os desenhos que fazem parte do corpus de análise foram produzidos por 26 crianças que nasceram e cresceram dentro da cultura judaica. Isso implica algumas especificidades como, num primeiro momento, a presença da religião judaica e da língua hebraica, ou seja, o contato direto ou indireto com elementos que remetem a uma determinada tradição e a questões ligadas a aspectos sagrados. Vale destacar que a cultura judaica é uma cultura da rememoração, com rituais e celebrações que remetem aos eventos sagrados registrados nos textos bíblicos ou na Torá escrita⁹². Sendo assim, por excelência, a cultura judaica privilegia o passado e a memória. Para os judeus, os registros bíblicos tratam-se de sua história pessoal, que deve ser levada adiante.

Dentro do universo concentracionário, a memória foi um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletiva, “na medida em que é um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em reconstrução de si”. As crianças realizaram desenhos de memórias para

⁹² Torá é uma palavra derivada do verbo hebraico “ensinar” que indica os livros do Pentateuco: Gênesis, Êxodo, Levítico, Números e Deuteronômio. O judaísmo rabínico defende que a Torá, na atualidade, é a mesma que foi entregue por Deus a Moisés no Monte Sinai. Além da Torá escrita, os judeus utilizam a Torá oral, que trata da exposição contínua da Torá escrita. Isso demonstra a amplitude da tradição oral na cultura judaica. Fonte: Kessler, Edward. *Em que acreditam os judeus?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

manutenção de sua identidade, resgate de seu passado e reafirmação da noção de pertencimento (POLLAK, 1989, p. 03 *Apud* LERNER e BORGES, 2012).

A partir de todas as questões acima levantadas sobre a criança, sua autonomia cultural e sua muito particular capacidade expressiva e criadora, propomos a análise dos desenhos selecionados no corpus para alcançar os objetivos da pesquisa, pois, assim como observado por Cohn, o desenho infantil, “com um mínimo de intervenção” do adulto, pode ser um valioso instrumento de pesquisa sobre a infância e sobre aspectos sociais e culturais da criança. Destacamos aqui a importância do desenho infantil em pesquisas, não só no campo da Antropologia, mas em áreas como a Psicologia, a Sociologia e a Educação (2005, p. 46).

A criança tem suas próprias leis criativas (LOWENFELD e BRITAIN, 1970). Ela atribui significados aos desenhos e ao mundo, desenhando aquilo que, em geral, é importante nas suas experiências. Luquet (1972) coloca que o desenho é a representação de tudo o que impressiona a criança. Para Iavelberg, além da expressão, “o desenho da criança abre mundos novos para ela mesma”. Seu tempo é único e a transporta para diferentes mundos (2013b, p. 13).

De acordo Luquet, o desenho infantil é um jogo em que a criança desenha para divertir-se. Ao mesmo tempo, é uma brincadeira, assim como pontuado por Freud, em que ela dispende muita emoção, “sendo errado supor que a criança não leva a sério o mundo da fantasia e da imaginação” (LERNER e BORGES, 2012). A criança desenha, pinta ou modela para tornar real seus interesses e sonhos (LOWENFELD e BRITAIN, 1970).

Para os Wilson’s e Hurwitz (1987), a criança desenha para possuir simbolicamente alguma coisa que deseje ou para fazer de conta que é alguém em algum lugar ou tempo diferente de sua realidade. Para dar vida às suas fantasias, “ter aventuras, criar e destruir mundos”. A criança também desenha para expressar suas emoções, sentimentos e ideias. Para divertir-se e ter prazer. “É uma forma de jogo – é o único que leva a um registro gráfico de todos os demais”.

Para criar algo belo, dominar técnicas, materiais e processos, desenvolvendo assim sua capacidade de representação e suas habilidades expressivas. “[Crianças] desejam fazer um registro das coisas que viram e das experiências que tiveram” (p. 9-10, tradução nossa).

Todos os autores concordam no fato de o desenho ser uma possibilidade de autoexpressão, ou seja, da expressão do mundo interno da criança. Imbuídos de uma visão mais contemporânea do ensino e aprendizagem da arte, os Wilson’s e Hurwitz afirmam que, além das características individuais, o desenho da criança é a expressão de suas convivências, memórias (de objetos, pessoas, lugares e de outros desenhos realizados pela criança ou por seus pares) e de formas culturalmente compartilhadas de apreensão dos recursos gráficos.

Para Lowenfeld e Brittain, a criação da criança é a autêntica expressão de si mesma. Seu processo de criação abrange a incorporação do “eu” em sua produção. As formas de expressão artísticas, sejam elas o desenho, a pintura ou a escultura, “constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência para formar um novo e significativo todo”. Nessa dinâmica, a criança “proporciona mais do que um quadro ou uma escultura; proporciona parte de si própria: como pensa, como sente e como vê”. De acordo com os autores, a criança deixará transparecer em suas produções seus sentimentos, desejos e pensamentos (1970, p. 13; 28).

Tanto Lowenfeld e Brittain quanto Luquet concordam no fato de que as descobertas da criança se dão numa sequência de fases ou estágios, descritos e caracterizados pelos autores. Essas fases serão comentadas mais adiante. Para Luquet, de acordo com essa teoria, os estados representativos da criança seriam a cópia de suas realidades empíricas, corroborando as ideias de Lowenfeld e Brittain sobre o desenho como expressão do eu.

Na mesma direção, mas também refletindo sobre o inconsciente infantil, Stern (198-) afirma que “tudo o que a criança desenha ou pinta é a afirmação do eu”. Para o autor, a criança expressa em seus desenhos sensações corporais, sentimentos e desejos, ou seja, um conjunto de

fatores que acompanham sua evolução geral e que ela não pode formular e expressar verbalmente, porque fazem parte de seu inconsciente e se impõem à expressão plástica, sem que ela possa controlar. Nesse sentido, a criança necessita da expressão plástica para elaborar aquilo que não consegue formular e expressar através das palavras (p. 8; 59).

Mas a linguagem falada é para a criança um meio de expressão incompleto. Vede a importância das ilustrações nos seus escritos, a mímica e o ruído nas suas narrativas. Sendo a sua expressão verbal incompleta, a criança não pode dizer tudo com ela; e também grande parte de si escapa ao seu consciente. A arte, a expressão simbólica, é a segunda linguagem que, sendo a linguagem do inconsciente, vem completar a da razão. Nasce com ela a expressão total (STERN, 198-, p. 60).

Stern vai além e afirma que a expressão infantil

alivia, quando se tem uma dor ou um desgosto, falar do assunto, mesmo que as causas não sejam por isso suprimidas. É regenerador e indispensável falar dos seus desgostos e desabafar o desespero, fazendo dos problemas uma obra. A criança afirma assim nos seus quadros, pela expressão, os seus temores, sentimentos, prazeres e decepções (STERN, 198-, p. 8-9).

Cizek afirmou que a criação infantil é resultado da experiência interna da criança e que a simples cópia ou desenvolvimento da técnica não promove esse diálogo. Para Luquet, a criança desenha aquilo que faz parte de sua experiência, ou seja, o que chega até ela através de seus diferentes sentidos. De acordo com Lowenfeld e Brittain, a criança se expressa utilizando meios muito próprios e que através de sua expressão genuína, ou seja, afastando-se da cópia de modelos ou exercícios repetitivos, ela desenvolve o eu, que se torna um importante ingrediente da experiência (1970, p. 30).

Os autores também afirmam que só é possível atribuir significado à produção infantil quando se compreende a interdependência entre crescimento, desenvolvimento e criação, por isso a opção de parte deles em trabalhar por fases de idade, maturidade e desenvolvimento da capacidade criadora da criança. Corroborando as ideias dos Wilson's e Hurwitz, para Iavelberg o desenho infantil, além de expressão genuína da criança, é uma junção entre corpo, inteligência e conhecimento das experiências dos desenhos anteriores, comprovando que sua ação criadora

é uma forma de aquisição de conhecimento “de modo autoral” (2013b, p. 29; 12). Acordando com essas ideias, Lowenfeld e Brittain afirmam que “o próprio ato de criar pode fornecer [à criança] novos vislumbres, novas perspectivas e nova compreensão para a ação futura” (1970, p. 16).

Os autores selecionados também concordam sobre a importância do meio no desenvolvimento do desenho infantil. Como observado acima, Luquet pontua que o desenho da criança é a expressão de suas experiências, ou seja, daquilo que ela capta através dos sentidos. Para Lowenfeld e Brittain, a criança realiza, através dos sentidos, a interação com seu meio. Isso nos faz concluir que o meio social é percebido pela criança através de seus diferentes sentidos e ressignificado através de sua expressão plástica (1970, p. 17).

Corroborando essas ideias, os diferentes autores se manifestam sobre a importância do meio, ponto de muita relevância para pesquisa, que objetiva justamente compreender a interação da criança com o universo concentracionário expressa em seus desenhos.

Para Iavelberg, o desenho da criança é um ato que não ocorre sem a influência de fatores do meio, da própria criança e da educação⁹³ (2013b, p. 15). Na mesma direção, Lowenfeld e Brittain afirmam que a interação de símbolos, do eu e do ambiente fornecem à criança os elementos necessários aos processos intelectuais abstratos, possibilitando averiguar-se assim o conhecimento de seu meio através de seus trabalhos artísticos. Os autores destacam que a produção artística da criança está pautada na seleção dos aspectos de seu meio com os quais ela se identifica e na organização e ressignificação desses aspectos (1970, p. 16; 21; 50).

Eles prosseguem afirmando que

Um dos ingredientes básicos de uma experiência artística criadora é a relação entre o artista e seu meio. Pintar, desenhar ou construir são processos constantes de assimilação e projeção: absorver através dos sentidos uma vasta soma de informações,

⁹³ É importante pontuar que Iavelberg, diferentemente dos demais autores citados que estão alicerçados numa visão Moderna do ensino da arte, parte de uma concepção contemporânea, afirmando a relevância do meio, assim como os demais, mas também destacando a importância do ensino e de modos compartilhados de aprendizagem.

integrá-las no eu psicológico e dar uma nova forma aos elementos que parecem ajustar-se às necessidades estéticas do artista neste momento (LOWENFELD e BRITAIN, 1970, p. 16).

Luquet também enfatiza a importância e a influência das circunstâncias externas para a criança. Para este autor, o repertório gráfico da criança, assim como sua experiência visual, está condicionado ao seu meio. Estudando os diversos fatores que motivam a produção da criança, Luquet dá ênfase ao papel das circunstâncias externas, da associação de ideias, da analogia e da imaginação.

Os Wilson's e Hurwitz afirmam que a formação do sujeito desenhista está condicionada, além de outras coisas, ao meio, aos pares, à cultura e às imagens apreendidas: “todos nós, inclusive as crianças, sofremos influências externas, fazendo imitações enquanto desenhamos” (1982, p. 60).

2. Breve apresentação do perfil e das principais ideias dos autores selecionados

Antes de iniciarmos a análise dos desenhos, faz-se importante apresentar brevemente a trajetória dos autores selecionados, bem como um apanhado geral de suas teorias, que serão utilizadas como parâmetro para melhor compreensão da produção artística ocorrida em Terezín.

Arno Stern nasceu em Kassel, Alemanha, em 1924. Ao ser perseguido durante o Regime Nazista, Stern fugiu juntamente com seus pais, permanecendo dois anos em um campo para refugiados na Suíça e, aos 18 anos, radicou-se na França. Nesse país, foi-lhe solicitado que prestasse apoio a um grupo de crianças órfãs de guerra em um centro de assistência. De acordo com Ivaldi (2014),

sem conhecimentos prévios para realizar essa tarefa, mas com uma grande empatia e capacidade de escutar as crianças, Stern descobriu a atração que uma caixa de pintura provoca nelas. Assim surgiu a primeira de suas “oficinas”, dando origem a uma longa atividade como investigador, que o levou a desenvolver a teoria da existência de um código universal, de uma memória orgânica (formulação), composta por figuras arcaicas, primárias e essenciais (p. 13, tradução nossa).

Sua chamada “Teoria da Formulação” também é conhecida como Semiologia da Expressão.

Viktor Lowenfeld nasceu em Linz, na Áustria, em 1903, e, de acordo com Leshnoff (2013), foi um dos mais influentes arte-educadores do século XX. Suas primeiras experiências no campo da educação ocorreram no Instituto Hohe Warte para Cegos, uma instituição judaica localizada em Viena, onde Lowenfeld ensinou e documentou as atividades escultóricas desenvolvidas por estudantes parcial ou totalmente cegos, e na Chajes Realgymnasium, escola judaica de Ensino Médio, também de Viena, local em que Lowenfeld ensinou arte e matemática por 14 anos, antes de fugir dos nazistas em 1938, imigrando para os Estados Unidos. Anos mais tarde, ele receberia a notícia de que seus pais haviam morrido durante o Holocausto. A Chajes Realgymnasium, assim como outras escolas europeias, foi influenciada, no pós I Guerra Mundial, pela reforma escolar. Isso, além de outras questões, aponta a influência do Movimento Escola Nova no pensamento e prática de Lowenfeld.

Em 1947, Lowenfeld publicou suas teorias sobre as fases do desenvolvimento da arte infantil através da obra “Creative and mental growth”⁹⁴, cuja versão de 1970, escrita em parceria com W. Lambert Brittain, é utilizada nesta pesquisa.

Ele estruturou sua filosofia de arte-educação, fornecendo para “cada professor uma compreensão do relacionamento íntimo entre o crescimento e a expressão criativa” ao defender que a liberdade de expressão criativa individual poderia levar ao bem-estar emocional, social e psicológico (LESHNOFF, 2013, tradução nossa).

Para Lowenfeld e Brittain, o desenho infantil seria um reflexo dos sentimentos da criança, de sua capacidade intelectual e criadora, de sua percepção, seu gosto estético e de sua evolução social enquanto indivíduo. De acordo com os autores, conforme a criança cresce e se desenvolve em diferentes áreas, seus desenhos acompanham essa evolução.

⁹⁴ LOWENFELD, Viktor. *Creative and mental growth*. New York: Macmillan Co., 1947. A versão em língua espanhola foi publicada mais tarde como *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz, 1961.

De acordo com Leshnoff (2013), Lowenfeld era um talentoso arte-educador que encorajava a autoexpressão e o pensamento crítico, se preocupava com as características técnicas dos trabalhos, acreditava na educação de todos os sentidos, não apenas da visão, e criava em suas classes uma atmosfera de muita liberdade, diferentemente de seus contemporâneos.

Para Lowenfeld e Brittain, o desenho infantil apresenta os interesses da criança de acordo com os recursos gráficos de seu estágio evolutivo. Segundo os autores, a criança percorre diferentes fases do desenvolvimento de sua personalidade e de sua capacidade criadora, que vão da infância à adolescência, assim descritos como: Fase das Garatujas, dos dois aos quatro anos de idade; Fase Pré-esquemática, dos quatro aos sete anos de idade; Fase Esquemática, dos sete aos nove anos de idade; Fase do Realismo, dos nove aos 12 anos de idade; Fase do Pseudonaturalismo, dos 12 aos 14 anos de idade; e Fase da Decisão, dos 14 aos 17 anos de idade (1970, p. 9).

A Fase Pré-esquemática apresenta imagens circulares e linhas que sugerem uma figura humana ou animal. Durante esse estágio a ideia visual é desenvolvida. As figuras construídas pelas crianças têm relação com os objetos do mundo, mesmo que ainda não sejam totalmente perceptíveis aos adultos. Os objetos dispostos na folha ainda não se relacionam entre si e o uso da cor é mais emocional do que naturalista.

Na Fase Esquemática a criança desenvolve o conceito de esquema.

O esquema pode ser determinado pelo modo como a criança vê alguma coisa, pelo significado emocional que ela lhe atribui, pelas suas experiências cinestésicas, pelas impressões táteis do objeto ou pela forma como o objeto funciona ou se comporta (LOWENFELD e BRITTAİN, 1970, p. 183).

Nessa fase, a criança também demonstra maior consciência em relação ao espaço, onde agora observamos a presença de linhas de base e de horizonte, mas o desenho permanece sem perspectivação. Os objetos relacionam-se espacialmente e as cores são usadas de forma naturalista. Algumas distorções apresentadas são o exagero na dimensão das figuras e o

espelhamento, ou seja, quando as figuras apresentadas estão perpendiculares à linha de base. Outro fenômeno é o chamado “raio X”, quando a criança desenha algo visto de dentro e de fora ao mesmo tempo.

Na Fase Realista a criança atinge a consciência do eu e se torna auto-crítica. O esquema deixa de ser adequado e a criança se sente ávida por transmitir particularidades em suas figuras. Nessa fase, a criança se dá conta do distanciamento existente entre seus desenhos e o mundo a sua volta, tal como ela o percebe. A criança adquire maior consciência a respeito da perspectiva. Os objetos, aos poucos, abandonam a linha de base e os efeitos tridimensionais são conseguidos também através do uso de sombras e combinações de cores.

O estágio do Pseudonaturalismo é marcado pela importância do produto final, diferentemente dos estágios anteriores em que o processo era mais importante. A Fase das Garatujas será mencionada na análise dos desenhos de Jana Hellerová, a única criança do corpus de pesquisa cujos trabalhos pertencem a esse estágio.

Filósofo e etnógrafo, Georges-Henri Luquet nasceu na França, em 1876. Suas teorias sobre o desenho infantil foram formuladas a partir da observação sistemática de crianças no ato de desenhar, acompanhando e registrando suas ações e verbalizações antes, durante e depois. “Analisando a produção de desenhos pré-históricos, primitivos e de crianças, [...] Luquet percebe o desenhar como um ato de representação da realidade” (DUARTE, 2007).

Luquet designa o desenho infantil como realista baseado na observação da natureza de seus temas e de seus assuntos. Para o autor, num primeiro momento, a criança traça linhas no papel por imitação à escrita. Num segundo momento, ela passa a estabelecer analogias visuais entre as linhas grafadas e determinados objetos. E, num “terceiro momento, em que o desenhar parece mesmo definido, no qual a criança se esforça para estabelecer semelhanças entre o seu desenho e um objeto qualquer do seu cotidiano” (Ibid.).

Dessa forma, assim como Lowenfeld e Brittain, Luquet também construiu suas teorias a partir de fases do desenvolvimento do desenho infantil. O autor nomeia essas fases como Realismo Fortuito, a partir dos dois anos de idade; Realismo Fracassado, entre três e quatro anos de idade; Realismo Intelectual, que se inicia aos quatro anos, podendo se estender aos 12 anos de idade; e Realismo Visual, que se inicia por volta dos oito ou nove anos de idade.

Luquet afirma que a criança desenha a partir de um modelo interno. A noção de modelo interno fundamenta sua teoria das etapas do desenvolvimento. “Todo desenho é a tradução da imagem visual que forneça o motivo apresentado e, acreditamos, de uma imagem visual mais ou menos nítida realmente presente no espírito do desenhista no momento que ele desenha, o que nós denominamos modelo interno” (LUQUET, 1913, p. 145 *Apud* DUARTE, 2007). Para o autor, o modelo interno é um exemplar mental que a criança reproduz quando realiza um desenho de memória ou quando “copia” um objeto que está diante dos seus olhos. Na visão de Luquet, o que a criança desenha é aquilo que ela sabe sobre determinado tema, ou seja, é um resumo gráfico mental “modelado entre o ver e o desenhar” (DUARTE, 2007).

O modelo interno acompanharia a criança até a chegada da etapa do Realismo Visual, em que a realidade passa a ser representada pela criança, nessa fase quase um adolescente, sem qualquer síntese como resultado, mas a partir de sua compreensão dos recursos gráficos adquiridos.

Luquet também pontua nos desenhos infantis características que ele denomina como “Idealismo”. O Idealismo consiste em atribuir voluntariamente caracteres estranhos ao objeto representado, de forma a conseguir um resultado melhor que o natural, acrescentando ao trabalho características supérfluas, modificando os aspectos reais dos elementos ou colorindo as figuras de forma decorativa.

De acordo com Duarte (2013), Luquet também define o conceito de “Esquematismo” que seria compreendido como uma simplificação do objeto representado que acompanha as

dificuldades motoras e psíquicas da criança pequena, estágio que o autor nomeia como Realismo Fracassado.

Para Iavelberg, existe uma relação entre as fases de desenvolvimento do desenho infantil em Luquet, Lowenfeld e em suas próprias concepções, que pode ser expressa através do quadro comparativo proposto pela autora:

Luquet (1913)	Lowenfeld (1947)	Iavelberg (1993)
Realismo Fortuito	Garatuja Garatuja nomeada	Ação
Realismo Fracassado	Pré-esquema	Imaginação I
Realismo Intelectual	Esquema	Imaginação II
Realismo Visual	Realismo ⁹⁵	Apropriação
		Proposição

Tabela 1 – Relação entre as fases de desenvolvimento do desenho infantil propostas por Luquet, Lowenfeld e Iavelberg. Iavelberg, 2013b, p. 19⁹⁶.

Para Iavelberg, o desenho propicia à criança a integração “entre cognição, ação, imaginação, percepção e sensibilidade”. É uma forma singular de expressão dos conhecimentos e experiências da criança, sendo que “a oportunidade para desenhar sistematicamente promove seu progresso na linguagem do desenho” (2013a, p. 57).

Partindo para concepções mais contemporâneas, Iavelberg afirma que “o desenho espontâneo da escola renovada dá lugar ao *desenho cultivado* que, influenciado pela cultura, mantém seu epicentro na criança, *sujeito criador informado* que produz como protagonista de seus desenhos”. Para a autora, a cultura influencia a produção da criança, seja na escolha de

⁹⁵ Optamos por não colocar a Fase Pseudonaturalista, descrita por Lowenfeld, por dois motivos. Primeiro, a autora não a cita na tabela; segundo, Luquet afirma que a Fase do Realismo Visual se inicia aos oito ou nove anos, mas não pontua quando ela se encerra.

⁹⁶ Na tabela original, Iavelberg também estabelece relações com as fases do desenvolvimento do desenho infantil propostas pela pesquisadora Rhoda Kellog.

temas ou nas formas de expressão, pois seu repertório visual é formado por imagens advindas de obras de arte, da mídia, dos trabalhos produzidos por seus pares etc. A criança se mantém aberta às suas possibilidades de construção, criação e expressão, agindo informada pela cultura (IAVELBERG, 2013a, p. 11, grifo nosso).

De acordo com Iavelberg, o desenvolvimento do desenho infantil não deve ser compreendido mediante fases universais, mas de “momentos conceituais”, de acordo com a Tabela 1, que estão submetidos às experiências de aprendizagem da criança e suas oportunidades de desenhar, ao desenvolvimento cognitivo e à cultura.

Num primeiro momento, a criança estaria interessada em realizar movimentos e observá-los durante a ação. Sendo assim, Iavelberg designa como Ação o momento em que a criança “produz algo para ser visto. Inicialmente é o gesto, que pouco a pouco é coordenado com o olhar e o equilíbrio do corpo todo” (Ibid., p. 66).

Imaginação I seria o momento onde os rabiscos vão se transformando em figuras que constituem símbolos. No início, essas imagens são desenhadas separadamente na folha, desarticuladas entre si.

“Aos poucos, o desenhista articula esses símbolos em imagens narrativas. [...] A criança agora pensa que pode desenhar o que quiser e que muitas coisas podem aparecer nos seus desenhos. Coisas que existem e coisas que não existem”. Este momento conceitual é chamado por Iavelberg de Imaginação II e, para representar o espaço, a criança também lança mão de transparências, planos deitados e rebatimentos, assim como também descrito por Luquet (1972) (Ibid., p. 66).

Num momento posterior, a criança passa a estabelecer maior relação entre seu desenho e os objetos reais ou irrealis do mundo, ou seja, “busca desenhar como se vê usando as regularidades da cultura de desenhos ou os códigos da linguagem, apropriando-se deles. [...] Observa as regras de representação do espaço (perspectivação)” e busca dominar outros modos

eficazes de representação de partes específicas dos objetos. A este conjunto de transformações ocorridas no desenho infantil, Iavelberg nomeia Apropriação. Para a autora, o desenvolvimento e a aprendizagem no momento conceitual da Apropriação requer abordagens que transcendem as orientações da livre expressão (IAVELBERG, 2013a, p. 67).

Por último, a autora designa como Proposição o momento conceitual em que “cada desenhista tem consciência de que o desenho pode expressar o que quiser: sentimentos, ideias, eventos; e ainda apresentar-se em diversas modalidades (bidimensional, tridimensional, virtual)”. Iavelberg pontua que esse momento conceitual não significa o fim do processo (Ibid., p. 68).

Diferentemente dos autores anteriormente citados, Brent e Marjorie Wilson e Al Hurwitz (1987) não organizaram suas teorias sobre o desenho infantil a partir de fases ou momentos conceituais, mas antes, afirmam a existência de alguns fatores determinantes, como o desenvolvimento orgânico da criança, as formas compartilhadas de aprendizagem, como o empréstimo de imagens da cultura e da arte, as habilidades, o desejo de desenhar, a memória visual, a imaginação, inventividade, as oportunidades de aprender e aplicar as habilidades gráficas adquiridas, entre outros.

Para os autores, os desenhos das crianças menores, abaixo de oito anos de idade, emergem de fontes interiores de criação e possuem símbolos universais. Já as crianças com idade superior possuem uma tendência a se apropriar das imagens a sua volta e procuram imitar ou copiar tais configurações gráficas. Este processo de aquisição de “modelos” ou convenções artísticas é, segundo os autores, a base do desenvolvimento em arte.

Brent e Marjorie Wilson (1982) trabalham com o conceito de signo visual, ou configuracional, e não de representação, ideia que estabelece, ao nosso ver, certa relação com o conceito de modelo interno de Luquet.

Aprender a desenhar signos configuracionais é um processo muito semelhante ao aprendizado do uso de signos verbais [...].

A criança aprende a formar seus próprios signos configuracionais principalmente por meio da observação do comportamento-de-fazer-signos-configuracionais de outras pessoas, por observar inicialmente que outras pessoas fazem desenhos, verificando então, a maneira pela qual são feitos, as razões pelas quais são feitos, as situações nas quais são feitos, a variedade de signos configuracionais feitos e as diversas formas que tais signos tomam em nossa cultura (p. 63).

Notamos nos autores a forte tendência em enfatizar a importância do “empréstimo” de imagens, seja da arte, da cultura ou dos pares, na aquisição de convenções artísticas e no desenvolvimento do ato de desenhar da criança. De acordo com Iavelberg (2003), as pesquisas contemporâneas de Brent e Marjorie Wilson nos “mostram que os símbolos presentes nos desenhos das crianças mudam na história, seguindo as convenções estabelecidas nas culturas visuais e sofrem influência de contextos culturais” (p. 96). Para os autores, esse processo é essencial em face da “natureza da percepção e no fato de que os programas que usamos para as tarefas diárias de viver no mundo não são facilmente convertidos em programas⁹⁷ para a produção de desenhos” (WILSON e WILSON, 1982, p. 67).

Por último faz-se necessário pontuar que, de acordo com a bibliografia analisada, alguns pontos do pensamento dos autores selecionados encontram concordância nas concepções artísticas e pedagógicas de Friedl.

Para Friedl, as crianças abaixo de dez anos de idade necessitavam desenhar e pintar como meios primários de autoexpressão. Já as crianças acima dessa idade precisariam encontrar meios de expressar o mundo, não como visto em sua imaginação, mas de acordo com a realidade. Aqui pressupomos que Friedl está discutindo a quebra do uso de modelos internos pela criança, assim como proposto por Luquet, para dar lugar a uma interpretação mais naturalista do mundo, ou seja, a conquista do Realismo Visual.

⁹⁷ “Chegamos à concepção deste complexo ato de desenhar, ou do comportamento de fazer signos configuracionais como sendo um programa. Como Luria (1970:66) observou: ‘Investigações psicológicas modernas tornaram claro que cada processo comportamental é um sistema funcional complexo baseado num plano ou programa de operação que conduz a uma meta definida’. No que concerne a um programa para o desenho, poder-se-ia pensar na mente como um programador para o computador/cérebro” (WILSON e WILSON, 1982, p. 64).

Para a artista e professora, é nessa etapa que a criança deveria ser conduzida e orientada nas técnicas artísticas que correspondem às suas necessidades expressivas. Segundo ela, tudo se resumiria ao trabalho com proporções, ritmo, luz, sombra, espaço e cor.

3. Análise do corpus da pesquisa

[...] Confiei a meu jovem visitante que nenhuma visão daqueles anos sombrios me marcou tanto quanto aqueles vagões cheios de crianças judias, na estação de Austerlitz... No entanto, não os vi com meus próprios olhos, mas minha mulher os descreveu para mim, ainda tomada pelo horror que sentira. Ignorávamos, então, tudo sobre os métodos nazistas de exterminação. E quem poderia imaginá-los? Mas aqueles cordeiros arrancados da mãe, aquilo já ia além de qualquer imaginação (WIESEL, 2001, p. 7-8).

Apesar da falta de experiência direta com o universo concentracionário, é possível dimensionar esse fenômeno a partir do testemunho dos sobreviventes, através dos diários, da literatura ou da arte.

De acordo com Primo Levi (1988), “a necessidade de contar ‘aos outros’, de tornar ‘os outros’ participantes, alcançou [...] caráter de impulso imediato e violento, até o ponto de competir com outras necessidades elementares”. O autor continua afirmando que o sofrimento diário imposto pelos campos se traduzia “na cena sempre repetida da narração que os outros não escutam” (p. 7-8; 60).

Graças ao trabalho desenvolvido por Friedl Dicker-Brandeis junto às crianças em Terezín, suas percepções sobre o campo puderam encontrar interlocutores. Hoje nós, aqui e agora, partilhamos seus testemunhos:

Jana Hellerová

O Jardim⁹⁸

Pequeno jardim

Cheio de rosas e perfumes

O caminho é estreito

E uma criança caminha por ele.

A criança é pequena, formosa,

Como um botão.

Quando o botão florescer

A criança não existirá.

⁹⁸ Poema de Franta Bass (04.09.1930 – 28.10.1944). Federação Israelita de Pernambuco. Catálogo da Exposição *Os desenhos das crianças de Terezín*, Recife, 2010, p. 23. Franta nasceu em Brno, na atual República Checa, e foi deportado para Terezín em 2 de dezembro de 1941. Franta morreu em Auschwitz e foi uma das várias crianças que produziram poesia em Terezín.

Infelizmente, poucas são as informações sobre Jana Hellerová. Exígua também é sua produção artística em Terezín: apenas três desenhos. Jana nasceu em Praga, em 3 de fevereiro de 1938, foi deportada para Terezín em 15 de julho de 1943 e morreu em Auschwitz em 16 de outubro de 1944. Como Friedl foi deportada para Auschwitz dez dias antes, subentende-se que Jana participou de suas aulas entre julho de 1943 e outubro de 1944. Dessa forma, seus desenhos foram realizados quando ela tinha entre cinco e seis anos. Dentro do grupo de crianças cujos trabalhos compõem o corpus de análise da pesquisa, Jana foi a aluna mais jovem de Friedl e certamente não vivia no alojamento L410, o que comprova o trânsito de alunos entre os prédios e/ou que Friedl frequentava o lar destinado às crianças menores.

Não podemos precisar como Jana e as demais crianças pereceram em Auschwitz, se nas câmaras de gás ou se a morte foi provocada pelas condições de vida precária, insalubre, austera e com privações substantivas à sobrevivência física e mental. Optamos por utilizar a expressão “morreu em Auschwitz”, mas acreditamos que as mortes das crianças, seja nas câmaras de gás ou devido às condições de vida, foram uma forma de extermínio e assassinato em massa.

Como podemos observar, a produção de Jana Hellerová apresenta duas garatujas e um desenho figurativo, todos feitos a lápis. Sabe-se que a criança, segundo as fases do desenho descritas por Lowenfeld e os momentos conceituais descritos por Iavelberg, num primeiro momento, traça linhas no papel por ações gestuais, também nomeadas como desenho de ação (Iavelberg) e garatujas (Lowenfeld); num segundo momento, passa a estabelecer analogias visuais com determinadas coisas ou desenhos que conhece e, por último, se esforça por aproximar seus traçados de formas figurativas relativas às suas experiências internas e no mundo, atribuindo-lhes detalhes, singularidades e perspectivando-os.

Figura 5 – Desenho a lápis de Jana Hellerová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Figura 6 – Desenho a lápis de Jana Hellerová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Ao pesquisar a expressão da criança na fase nomeada pelo autor como pré-figurativa, Arno Stern (198-) afirmou que “na apreciação de um quadro de criança, embora se verifique o assunto representado, o essencial é, no entanto, a maneira como a folha de papel foi ocupada”. A partir das duas garatujas realizadas por Jana Hellerová, observamos na Figura 6 uma maior ocupação do espaço. Não sabemos se a malha quadriculada também foi desenhada pela criança, visto que havia constante reaproveitamento de papéis durante as aulas, mas pressupomos que tanto a Figura 5 quanto a 6 são exercícios com linhas, objetivando o desenvolvimento do desenho da criança, preparando-a para as fases subsequentes de figuração e observação (p. 26).

De acordo com Lowenfeld e Brittain (1970), na fase nomeada como Pré-esquemática, os desenhos das crianças entre quatro e sete anos de idade “são o fruto da evolução de um conjunto indefinido de linhas até uma definida configuração representativa”. Pouco a pouco, as linhas livres convertem-se em formas reconhecíveis do universo da criança (p. 149).

Figura 7 – Desenho a lápis de Jana Hellerová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

De acordo com Stern, “o desejo de figuração é tão grande que a criança repele frequentemente os traços do não figurativo” (198-, p 40). Ainda na fase das garatujas, a criança

nomeia seus rabiscos, conferindo sentido a tudo aquilo que faz. Nas fases subsequentes, ela buscará encontrar semelhanças entre sua produção e os objetos de seu conhecimento, pois já terá condições emocionais, motoras e cognitivas para isso. Para Lowenfeld e Brittain, logo que abandona a fase das garatujas, uma das primeiras tentativas de figuração da criança é da figura humana.

O desenho da criança se transforma no compasso do desenvolvimento de sua capacidade de criação, ou seja, construção e expressão. No terceiro desenho de Jana⁹⁹ já notamos a presença de elementos figurativos: dois vasos com flores, um girassol, um sol, a representação de grama, duas meninas, prateleiras e, possivelmente, uma borboleta próxima ao girassol. É interessante notar que tanto o girassol quanto a menina da esquerda possuem tamanhos visivelmente aumentados. Subentende-se que dos dois vasos com flores, um está justaposto ao desenho e o outro parece repousar sobre uma prateleira.

Para os Wilson's e Hurwitz, a criança tende a simplificar suas construções, sendo essa tendência responsável por algumas características em seus desenhos, como a falta de sobreposição das imagens, conforme observamos no desenho de Jana. Trataremos das demais no decorrer das análises.

Os autores afirmam que os desenhos das crianças se tornam mais diferenciados na medida em que elas se tornam mais velhas, pois

sua habilidade em processar cognitivamente a informação aumenta, e elas ganham mais experiência – com os objetos do mundo perceptivo e com os desenhos de outros (estudantes mais velhos, adultos e artistas). Como elas praticam o desenho e ganham habilidades gráficas, suas percepções dos objetos em seus desenhos não estão de acordo com a complexidade de suas percepções dos objetos do mundo e dos desenhos de outros. Elas então se tornam insatisfeitas com seus desenhos simples, e desejam incorporar mais informação, mais detalhes ou mais complexidade em seus desenhos (WILSON, HURWITZ, WILSON, 1987, p. 22, tradução nossa).

⁹⁹ Nos desenhos analisados não foi possível precisar a ordem de realização dos mesmos. No caso de Jana, supomos que o desenho da Figura 7 tenha sido realizado posteriormente.

De acordo com Lowenfeld e Brittain, a criança ressalta em seu desenho aquilo que é importante para ela no momento em que desenha. “Provavelmente, para uma criança de cinco anos, uma cabeça é necessária para comer e pensar, e as pernas são importantes para correr” (1970, p. 58).

Os autores também pontuam a existência de variações ou desvios nos desenhos infantis, que ocorrem sob três formas: exagero de partes importantes, negligência ou omissão de partes menos importantes e mudança de símbolos para partes significativas. Eles afirmam que o exagero e negligência têm relação com o tamanho das imagens produzidas e que as crianças não estão côncias deles. “As crianças não exageram, mas, sim, criam relações dimensionais que são ‘reais’ para elas” (BARKAN, 1955 *Apud* LOWENFELD e BRITTAİN, 1970, p. 201).

Notamos no desenho de Jana a importância que ela atribuiu ao girassol e a uma das meninas representadas, que pode ser sua mãe, uma amiga querida, sua professora ou ela mesma. Pressupomos que a figura da esquerda está aumentada pois Jana atribuiu-lhe mais importância do que a figura da direita ou porque teve consciência de suas proporções em relação à outra menina representada. As duas figuras parecem usar um tipo de touca ou chapéu e, no desenho da direita, Jana também representou os dedos dos pés, o que, de acordo com Luquet, faz-nos compreender a consciência que a criança tem de seu corpo, pois estaria, por exemplo, acostumada a caminhar descalça.

Como mencionado no subcapítulo anterior, para Luquet a criança desenha, em determinadas fases de seu desenvolvimento, a partir de um modelo interno. Para o autor, os elementos que dão forma a esse modelo interno são selecionados e orientados a partir da importância atribuída pela criança a tais elementos, por seu interesse por eles (1972, p. 205).

Corroborando essa ideia, Lowenfeld e Brittain afirmam que “o desenvolvimento intelectual da criança é geralmente apreciado na compreensão gradativa que ela tem de si própria e de seu meio”. Outra questão é o sorriso atribuído aos desenhos, inclusive ao sol,

deixando claramente visíveis os dentes. Para os autores, o fato de a criança apresentar pormenores em seu desenho, como dedos das mãos e dos pés, botões e detalhes nas roupas, mostra que ela é intelectualmente desenvolvida (1970, p. 40).

Jana utilizou a borda da folha como linha de base, onde seus objetos repousam. Para Lowenfeld e Brittain, a utilização de duas linhas de base ou uma linha mais acima significa um avanço em direção à perspectivação do desenho, o que não é percebido no desenho de Jana, provavelmente por sua pouca idade.

Na Figura 7 é possível observar que Jana emoldurou seu trabalho com uma linha que contorna toda a folha e é finalizada na borda inferior, ou seja, na linha de base atribuída pela criança. De acordo com Makarova,

a moldura que contorna a imagem, tomando a forma do papel, é talvez a reflexão da vida das crianças, cercadas por arame farpado; ou, mais plausível, a partir de um ponto de vista psicológico, a tentativa de se protegerem da realidade do gueto. Estranhamente, este motivo aparece mais frequentemente nos desenhos das crianças cuja deportação para Auschwitz era iminente, embora elas não soubessem disso naquele momento (1999, p. 190, tradução nossa).

Como nossa análise está pautada numa perspectiva sócio-histórica e não psicológica, pressupomos que a criança delimitou o papel elencando ali um espaço de criação, pois, como citado, “o tempo do desenho é único [e] transporta o desenhista para diferentes mundos”, sendo a moldura uma forma de criar e organizar outras realidades (IAVELBERG, 2013b, p. 12). Mais ainda, “quando a criança pinta, o mundo encolhe-se até as dimensões de uma folha de papel, a folha transborda os seus limites e torna-se o mundo” (STERN, 198-, p. 59).

Erika Taussigová

“Fir frau Brandojs”¹⁰⁰

a ela

teu coração

(e duas ferraduras)

Entregaste-o

(o coração pasmo)

à última fonte do negrume

Um dia

não completarás dez anos

levantaram-te

Quem segurou tua mão?

Quem te jurou que nada sentirias?

¹⁰⁰ Poema de Edith Arnhold em homenagem a Erika Taussigová. ARNHOLD, Edith. *Terezín: Theresienstadt*. São Paulo: Edith Arnhold, 1981, p. 18.

A partir da bibliografia de Rubin (2000) descobrimos que pouco antes de completar dez anos de idade, Erika Taussigová fez um presente para sua professora. Ela desenhou um cartão com flores, duas ferraduras e um coração onde escreveu: “*Fir frau Bandojs*¹⁰¹” (Para Sra. Brandeis). Em outubro de 1944, ambas foram deportadas e mortas em Auschwitz. Erika morreu no dia 16.

Erika nasceu em Praga, em 28 de outubro de 1934 e foi deportada para Terezín em 17 de dezembro de 1941, vivendo ali por quase três anos. De acordo com Volavková (1978), os desenhos de Erika estão datados de abril a junho de 1944. Sendo assim, ela os fez com nove anos de idade.

O total de trabalhos artísticos produzidos por Erika é informado pelo Museu Judeu de Praga é 14. Destes, oito são estudos de observação – flores, vasos e outros objetos -, três são paisagens, um desenho de um cozinheiro, um estudo com linhas e um desenho feito com giz pastel que se assemelha a uma janela com grades com uma figura humana ao lado (ver ANEXO D)¹⁰². Uma das paisagens realizadas por Erika apresenta uma montanha com um castelo no topo, podendo ser esse um desenho realizado a partir da vista da janela de seu alojamento, de acordo com o trecho do diário de Helga Polláková-Kinsky, que viveu no mesmo edifício: “Antes de deitar olhei pela janela. Jamais esquecerei a impressão que tive nesse momento. Uma montanha [...]. Sobre a montanha, um céu vermelho, os tons de um pôr do sol. [...] Em um dos lados, na sombra, erguia-se o castelo Hasenburg” (BRENNER, 2014, p. 65).

Friedl trabalhou com uma abordagem mais livre, afastando-se do modelo de ensino de arte tradicional. Para Makarova (1999), as aulas de Friedl não significavam repetições de linhas

¹⁰¹ Uma reprodução do referido desenho foi encontrada na bibliografia de Rubin (2000), mas como a imagem não nos foi enviada pelo Museu Judeu de Praga, não o consideramos na análise. A inscrição do cartão dá título ao poema de Edith Arnhold, citado anteriormente. Também encontramos na bibliografia de Rubin a reprodução de uma paisagem de inverno: uma casa no alto de um monte, uma árvore sem folhas e sete crianças brincando com carrinhos de neve.

¹⁰² Como é praticamente impossível analisar criteriosamente todos os 367 desenhos na escrita da tese, optamos por elencar os três ou quatro trabalhos mais significativos de cada criança. Em alguns casos esse número excedeu, dada a relevância da produção.

e formas sem sentido, mas eram um meio de apreender o mundo interno da criança e de mostrá-lhe uma compreensão diferente da realidade concentracionária. Segundo Cizek (1936), o potencial criador da criança está na capacidade de expressar suas experiências internas com um objeto, uma situação, um desejo ou um lugar, e não com a habilidade de sua cópia.

Podemos observar isso através dos exercícios de observação propostos por Friedl e realizados por Erika Taussigová. Como dito, é difícil avaliarmos a sequência na qual os desenhos foram produzidos, tentando traçar alguma linha evolutiva, mas é possível observarmos algumas estratégias de ensino a partir da produção das crianças.

Dos oito trabalhos de observação realizados, apenas um não é colorido. Os demais foram feitos com giz pastel e aquarela, alternando-se as duas técnicas. Como os materiais eram escassos, as crianças adaptaram aquilo que estava disponível às suas necessidades expressivas. De acordo com Stern, a expressão de uma criança com limitações de materiais não pode ser comparada com a expressão da criança que trabalha numa oficina em condições favoráveis. Mesmo assim, Friedl as incentivou a “ver além do objeto” e a expressar sua beleza através dos recursos gráficos já adquiridos. Na contramão de treinos rígidos, visando alcançar a total verossimilhança de forma e cor, Friedl incentivou Erika a apreender, como podemos constatar nos trabalhos, diferentes aspectos de sua observação.

Através da produção artística de Erika verificamos que, com o intuito de ajudar as crianças a “ver além do objeto”, Friedl propôs vários exercícios com o mesmo tema, explorando diferentes aspectos dos objetos observados: transparência e opacidade do vaso, exploração apenas da forma, combinação e harmonia de cores, desenhos com e sem fundo, uso de diferentes materiais para abordar o mesmo tema, estudo de proporção a partir do desenho de observação de objetos de diferentes tamanhos colocados lado a lado e o desenvolvimento cognitivo e perceptual da criança através da perspectivação dos objetos e do espaço.

Em quatro dos oito desenhos de observação foi proposto o estudo de um vaso com flores e outros objetos, como vasilhas e potes, possivelmente para desenvolver na criança a capacidade de atribuir proporção às figuras. Os exercícios de observação apresentam apenas uma flor desenhada de forma esquemática, as demais são mais naturalistas.

Figura 8 – Desenho a lápis e giz pastel de Erika Taussigová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Dois dos trabalhos de Erika possuem fundo. Em um deles, apresentado na Figura 8, é possível observar um beliche – cama comum nos alojamentos de Terezín –, uma criança e uma espécie de cartaz colado à parede. Nesse desenho, podemos observar um amadurecimento da criança em relação à perspectiva. Esse é o único trabalho de observação em que Erika empregou uma segunda linha, além da borda inferior do papel utilizada como linha base para construção

das figuras, criando outro plano mais distante do observador, conferindo ao desenho a noção de perspectivação.

Figura 9 – Aquarela de Erika Taussigová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

No segundo trabalho, uma pintura em aquarela reproduzida na Figura 9, o vaso está centralmente disposto em frente a uma janela. As cores foram cuidadosamente trabalhadas, no que pressupomos uma orientação teórica de Friedl ou fruto do desenvolvimento estético da criança: o vaso verde contrasta com o vermelho – sua cor complementar – da cortina e as flores, uma roxa e outra amarela, criam exatamente o mesmo efeito. A mesma combinação de flores roxas e amarelas pode ser observada em três outros trabalhos de Erika. Essa associação de cores complementares também pode ser observada no desenho da Figura 8, na aproximação do azul da tigela e do vermelho alaranjado da flor. Para Lowenfeld e Brittain,

o desenvolvimento estético não começa em nenhuma idade determinada. Quando os objetos ou as formas são vistas em harmoniosa relação mútua, e verificamos a existência da integração de pensamento, sentimento e percepção, teremos desenvolvido uma consciência estética, de modo consciente ou inconsciente (1970, p. 214).

Dos sete desenhos de observação cujas flores estão dispostas dentro de vasos em formatos arredondados, em apenas um observamos a perspectivação desse objeto, mesmo que somente de sua parte superior, de acordo com a Figura 10. Para Lowenfeld e Brittain, a criança vê o mundo de forma diferente de como ela o expressa e, enquanto sua capacidade perceptual, emocional, cognitiva e motora se desenvolve, sua expressão muda. Isso demonstra que a criança caminhou “de níveis de menos saber desenhista para outros de mais saber” (IAVELBERG, 2013a, p. 11).

Figura 10 – Desenho com giz pastel de Erika Taussigová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Luquet desenvolveu o conceito de “realismo”. Para o autor, o desenho é uma tradução gráfica da compreensão que a criança tem sobre determinados objetos, lugares e situações, buscando exprimi-los de modo satisfatório, o mais literal possível. Dessa forma, nenhum termo poderia melhor definir a concepção de desenho infantil do que “realismo”.

O autor designa o realismo da criança como “Realismo Intelectual”, uma fase espontânea da expressão infantil, em que a linguagem gráfica traduz seus sentimentos e sensações “e cujo

profundo sentido supera muito o simples desejo de representar os objetos”. São características dessa fase o modelo interno, as transparências, os achatamentos, a síntese e o esquema. Na fase do “Realismo Visual” a criança busca maior verossimilhança entre seus desenhos e os objetos de seu conhecimento, lançando mão, para isso, da aquisição de técnicas gráficas como a perspectiva e os esquemas de luz e sombra (LUQUET, 1972, p. 10, tradução nossa).

Para Luquet, a passagem do Realismo Intelectual para o Realismo Visual ocorre na criança de forma gradual e se inicia entre os oito e nove anos de idade. Ao discorrer sobre as teorias de Luquet sobre o Realismo Intelectual e Visual, Duarte (2007) afirma que

em definitivo há duas espécies de assemelhamento e por consequência duas grandes espécies de realismo, uma vez que o realismo procura produzir imagens semelhantes: um realismo visual, que consiste em figurar no desenho somente os caracteres do modelo que se pode perceber do ponto de vista escolhido, e um realismo intelectual que consiste em figurar no desenho todos os caracteres que o modelo possui efetivamente, que “lhes são”; o desenho é, no primeiro caso, uma impressão visual fixa [ponto de vista], no segundo, uma definição exprimida por traços no lugar de sê-lo por palavras.

Dessa forma, a tentativa de perspectivação do objeto no desenho da Figura 10 nos dá indícios do amadurecimento de Erika e da aquisição de recursos gráficos, indicando o desejo da criança em aproximar seu desenho dos objetos observados.

Lowenfeld e Brittain afirmam que toda criança deve se expressar livremente, mas que em casos especiais “o apoio compreensivo de um professor sensível é necessário para orientar os sentimentos e as emoções fortes, através de caminhos artisticamente construtivos”. As crianças encontraram em Friedl uma mestra atenciosa, o que lhes possibilitou trocas significativas. Consideramos o apoio e as orientações de Friedl determinantes na produção das crianças, tomando como exemplo os trabalhos de Erika Taussigová, que realizou diversos desenhos de observação, sob sua influência e incentivo (1970, p. 259).

Sobre o mesmo tema, os autores afirmam que

o mais importante dos papéis que o professor pode desempenhar é o de um ouvinte sincero e atento, fazendo com que os estudantes sintam que suas ideias são dignas de consideração, e que não estão limitados, necessariamente, a esperar que o professor lhes dê alguma inspiração” (LOWENFELD e BRITTAIN, 1970, p. 327).

Figura 11 – Desenho com giz pastel de Erika Taussigová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

A Figura 11 nos dá indícios de outras conquistas de Erika Taussigová. O espaço da folha foi totalmente preenchido e a criança abandonou ao desenho sobre a linha de base para dar lugar a uma composição com três planos: um primeiro plano, mais próximo ao observador, um plano intermediário e um terceiro plano, acima da linha do horizonte.

Esses três planos também trazem diferentes motivos que, conjugados, se transformam numa paisagem criada, observada ou lembrada por Erika. No primeiro plano temos uma casa, com uma cerca de madeira e uma árvore. Erika também desenhou uma espécie de barraca com uma bandeira azul e branca e uma figura humana. No plano intermediário vemos algumas formas circulares que pressupomos ser areia, o mar, algum tipo de animal marinho e um barco

com uma estrela de Davi, símbolo máximo do judaísmo. Ao fundo podemos observar montanhas, árvores, um sol e algumas fortificações, cujo mesmo formato também aparece em desenhos de outras crianças.

Importante notar como Erika varia o esquema utilizado para construir as árvores: a árvore do primeiro plano tem a copa arredondada e as árvores junto às montanhas se assemelham mais a pinheiros. Esse tipo de esquema irá se repetir nos desenhos de outras crianças. Pressupomos que o meio teve grande influência na escolha do tipo de representação.

As montanhas que aparecem em último plano podem ter sido realizadas a partir da vista da janela do prédio L410, onde as meninas usualmente tinham aulas com Friedl. Montanhas irão aparecer nos desenhos de várias outras crianças, circundando o campo de Terezín, fazendo menção à topografia dos arredores, de acordo com a bibliografia consultada.

Chama atenção a barraca com a bandeira azul e branca e o barco com um símbolo judaico. Através da bibliografia consultada, constatamos que muitas crianças checas participaram de acampamentos e atividades antes da guerra. Fredy Hirsch foi um nome importante desse movimento na Europa. Antes de ser deportado, ele era um membro ativo do Movimento Escoteiro Judaico e defendia os ideais sionistas. Em 1935, Fredy Hirsch fugiu para Praga e lá associou-se à organização judaica *Makkabi* e à Liga da Juventude *Maccabi Hatzair*, a associação dos jovens macabeus¹⁰³. O clube esportivo *Maccabi* tinha natureza predominantemente desportiva e a Liga da Juventude baseava-se nos ideais sionistas e do escotismo. De acordo com Brenner (2014), o objetivo principal da Liga *Maccabi Hatzair* era preparar os jovens para imigrar para a Palestina. Em pouco tempo, Fredy Hirsch se tornou um dos organizadores de atividades para a juventude mais conhecidos e importantes da região da

¹⁰³ Integrantes do exército rebelde judeu que assumiu o controle de partes da Terra de Israel e fundou a dinastia dos Hasmoneus, que governou entre 164 e 37 a. C.

Boêmia e Morávia. Pressupomos que Erika participava dessas atividades ou que alguém lhe contou histórias sobre elas.

De acordo com Lowenfeld e Brittain, “a medida que a criança cresce, sua arte vai refletindo sua crescente conscientização do meio social em que vive. [...] Os desenhos e as pinturas refletem o grau de identificação da criança com suas próprias experiências e com as de outros indivíduos”. Para os autores, o desenvolvimento da consciência social da criança abarca determinadas parcelas da sociedade com a qual ela se identifica. Não encontramos na bibliografia consultada nem no corpus de análise outro desenho ou indicativo de que Friedl tivesse trabalhado esse tema específico em suas aulas. Pressupomos, portanto, que a Figura 11 trata-se de um desenho de memória, criação e/ou observação de Erika Taussigová, com fortes indicativos de sua cultura, identidade e religião (1970, p. 44).

Ruth Heinová

Vieste só

e desenhaste um mundo incendiado

Cerraram-se as portas

Então dobraste o corpo

*sobre o coração fenecido*¹⁰⁴

¹⁰⁴ Poema de Edith Arnhold em homenagem a Ruth Heinová. ARNHOLD, Edith. *Terezín: Theresienstadt*. São Paulo: Edith Arnhold, 1981, p. 21.

Ruth Heinová nasceu em Praga, em 19 de fevereiro de 1934. Ela foi deportada para Terezín em 30 de julho de 1942, permanecendo no campo até outubro de 1944, quando foi deportada e morta em Auschwitz, no dia 23. Sendo assim, Ruth viveu em Terezín por pouco mais de dois anos.

O Museu Judeu de Praga nos enviou 15 trabalhos artísticos de Ruth Heinová, mas, de acordo com a publicação de Volavková (1978), ela teria produzido 49 trabalhos com temas referentes ao cotidiano de Terezín e às suas memórias da vida antes da deportação. Segundo a autora, a maioria de seus trabalhos estão datados da primeira metade de 1944. Sendo assim, partimos do princípio de que Ruth teria por volta de dez anos de idade quando realizou seus desenhos. Como não tivemos acesso a toda sua produção, analisamos apenas os trabalhos cedidos pelo Museu Judeu de Praga.

Dentro do conjunto de trabalhos de Ruth Heinová (ver ANEXO E) observamos uma diversidade de temas. Um de seus desenhos apresenta dois animais, provavelmente veados, num campo florido, com árvores ao fundo e um sol. O esquema utilizado para construção das árvores é muito semelhante ao esquema utilizado por Erika Taussigová. O sol e as flores, apresentadas num primeiro plano, são bastante esquemáticos. Dada a posição e verossimilhança dos animais, pressupomos que Ruth os desenhou de memória, a partir de uma experiência pessoal, ou teve contato com a imagem a partir de um livro ou ilustração. Através da bibliografia de Makarova (1999) descobrimos que “animais numa paisagem” foi um tema enunciado por Friedl.

Também compõem o conjunto dois trabalhos com figura humana e dois desenhos de barcos ou navios. No primeiro, o barco navega em direção a uma cruz e, no segundo, há tripulantes com roupas de época e uma bandeira desconhecida. Somam-se a esses dois desenhos de observação: um vaso com folhas e flores e uma natureza-morta onde observamos um vaso

com plantas, um pincel, uma colher de pau, uma jarra, uma vasilha pequena, parecida com um cinzeiro, e um galho de árvore.

Outros dois desenhos apresentam crianças brincando: no primeiro as crianças parecem se divertir numa espécie de parque, ao centro observamos um carrossel e ao fundo outros brinquedos. De acordo com Makarova, “carrossel” foi um tema enunciado por Friedl. Carrosseis aparecem nos desenhos de outras crianças. No segundo desenho, as crianças brincam num local que se assemelha a um clube (Figura 13).

Figura 12 – Desenho com giz pastel de Ruth Heinová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Um terceiro desenho, que também aborda o “brincar” como tema, traz seis meninas em roda num campo. O desenho de Ruth Heinová é muito semelhante ao de Anita Spitzová¹⁰⁵

¹⁰⁵ Os desenhos de Anita Spitzová não fazem parte do corpus de análise mas, dada a semelhança entre seu trabalho, reproduzido na bibliografia de Rubin (2000, p. 33), e o de Ruth Heinová, o elencamos apenas para discutir a temática.

(06.01.1933 – 04.10.1944) (ver ANEXO F). De acordo com Rubin (2000), num concurso de desenho promovido por Friedl, Anita ganhou o primeiro prêmio com esse trabalho.

Cizek afirma que, em suas aulas, era comum que as crianças visitassem umas às outras e observassem seus trabalhos. Dada a semelhança entre as imagens há duas hipóteses: ou o tema foi enunciado por Friedl ou Ruth e Anita compartilharam ideias, observando uma à outra enquanto desenhavam. Em entrevista à pesquisadora, a Sra. Dita Polachová-Kraus afirmou que era comum Friedl trazer um tema para que as crianças pudessem desenhar. Esse tema sempre era relacionado com coisas agradáveis às crianças, que pudesse fazê-las lembrar de sua infância antes da deportação. Mesmo assim é impossível afirmar se houve proposição do tema.

Para os Wilson's e Hurwitz, os “desenhos infantis frequentemente fornecem uma forte influência sobre os desenhos de outras crianças” e, “em abstinência das influências gráficas adultas, as crianças influenciam-se umas às outras”, fazendo assim com que seus desenhos tornem-se mais ricos. Eles também afirmam que “desenhar ‘no estilo de’, ou fazer coisas do modo de um outro artista é uma parte vital do aprendizado em desenho”, o que era praticado por Friedl, que propunha às crianças a observação e cópia de obras de arte, promovendo a liberdade necessária para compartilharem suas imagens e experiências em desenhar, provando, ao nosso ver, que essa é uma prática não recente, cujo valor e importância foi percebido e discutido pelos autores acima citados, por Iavelberg e outros. Não encontramos na bibliografia consultada referências a esse tema por parte dos autores Lowenfeld, Brittain, Luquet e Arno Stern, apenas em Cizek (1987, p. 24-26, tradução nossa).

Lowenfeld e Brittain designam como “Realismo” a fase do desenvolvimento da criança que corresponde dos nove aos 12 anos de idade. Entre as características dessa fase está a maior percepção, por parte da criança, de seu meio social e de seus pares. As crianças nessa idade

passam a ser cada vez mais conscientes de seu mundo real: de suas emoções, amigos, recordações, planos.

De acordo com os autores, na fase do Realismo o esquema deixa de ser adequado para representar a figura humana. Nas fases anteriores, o esquema era uma expressão generalizada da referida figura. Agora a criança busca por distinções e particularidades em seus desenhos: distinção do sexo, de roupas masculina e feminina, dos cabelos e feições. “Desenvolve-se nesta idade uma conscientização maior; os modos de expressão da fase precedente já não se ajustam à expressão dessa crescente conscientização”. Apesar da maior consciência perceptual, a criança ainda está longe de uma expressão estritamente visual. “O naturalismo não é o objetivo fundamental nessa idade, porquanto não existe, em geral, nenhuma tentativa de representar luz e sombra, efeitos atmosféricos ou mesmo reflexos na cor ou dobras na roupa”. Para expressar as singularidades das crianças retratadas, Ruth criou modelos diferenciados de roupas, com cores variadas e diferentes cores e tipos de cabelo, mostrando assim consciência do meio social (LOWENFELD e BRITTAIN, 1970, p. 232; 243).

Nessa fase a criança abandona os exageros, desvios e omissões para exprimir suas emoções, substituindo essas estratégias por outros meios expressivos, como por exemplo, dando ênfase ao acúmulo de pormenores nos objetos, lugares ou pessoas que lhes são emocionalmente significativos.

Outro indicativo dessa fase é o uso consciente de opacidades. A criança irá desenhar aquilo que é perceptível à visão e ocultará os elementos que não são visíveis. Como podemos observar no desenho da Figura 12, Ruth omitiu partes das saias e as pernas das meninas apresentadas no segundo plano. Outra característica importante do desenho de Ruth é o abandono do uso da linha de base, a partir da onde os objetos são construídos, e a indicação da linha do horizonte.

[...] a linha de base começa a desaparecer; as árvores e as casas já não estão apoiadas, exclusivamente, nessa linha. Embora para algumas crianças a representação da linha de base continue a ser frequentemente usada, o espaço abaixo dessa linha adquire agora o significado de solo. [...] A transição da linha de base para a descoberta do plano é, habitualmente, bastante rápida. A fase de transição pode ser observada nos desenhos que incluem várias linhas de base; verificamos que o espaço entre as linhas de base se torna significativo, e o plano é também descoberto (LOWENFELD e BRITAIN, 1970, p. 236 - 237).

O desenho da Figura 13 muito provavelmente foi feito de memória. Friedl sabia o quanto era importante para as crianças a manutenção de sua identidade, fazê-las lembrar de quem elas eram e de onde vinham, reafirmando, assim, sua noção de pertencimento. Para tanto, ela trabalhou com suas memórias mais preciosas, os momentos de alegria que haviam ficado no passado. Corroborando essa estratégia, as autoras Lerner e Borges afirmam que a “(...) memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que é um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em reconstrução de si” (POLLAK, 1989, p.3 *Apud* LERNER e BORGES, 2012).

Figura 13 – Desenho a lápis de Ruth Heinová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Aqui podemos observar que a criança desenhou um local onde ocorriam atividades lúdicas e esportivas, provavelmente um clube, e, para dar conta de sua experiência, ela as registrou concomitantemente. Nesta composição aparecem crianças em atividades diversas como brincadeiras de roda, natação, salto sobre barra, aparelhos de ginástica, jogo com bola, ferramentas para brincar na areia, entre outras. Notamos que a criança aos poucos se desprende da representação esquemática para dar lugar a um desenho da figura humana cada vez mais naturalista, como também podemos observar na Figura 12. Observamos que a barra, o balde, a piscina e o trampolim esboçam a tentativa de perspectivação do desenho. Nos armários, por sua vez, Ruth não teve ainda os recursos necessários para representá-los em perspectiva, portanto, eles aparecem, na linguagem de Luquet, rebatidos, achatados, planificados, colados ao chão.

Figura 14 – Desenho com giz pastel de Ruth Heinová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

A partir de suas lembranças, porque em Terezín não havia um espaço adequado para alimentação, as crianças comiam em seus beliches, Ruth realizou o desenho reproduzido na Figura 14. A grande mesa claramente perspectivada, acompanhada de um grande banco ou divã,

com muitas pessoas reunidas pode referir-se à refeição do *Seder*¹⁰⁶, a um jantar de *Shabat*¹⁰⁷ ou a uma festa de aniversário.

A palavra “seder” deriva do aramaico e significa “serviço em sequência”. O banquete ocorre nas primeiras duas noites do *Pessach*. As pessoas mais importantes do *Seder* são as crianças. *Pessach* é uma festividade centrada na família, quando os judeus recontam a história conhecida como *Hagadá* (do hebraico, “contar”, “narrar”), o Êxodo do Egito, e agradecem a Deus por tê-los libertado. É costume deixar uma cadeira vazia à mesa, dedicada ao profeta Elias, bem como uma taça de vinho é servida à sua espera.

Segundo Makarova (1999), a maioria dos desenhos livres feitos pelas crianças retratam suas vidas anteriores, seus amados lares, suas famílias e as paisagens que lhes são conhecidas. Ruth utilizou o espaço do desenho para trazer à tona lembranças muito caras como o lar, a família, festas e comida, um tema muito recorrente entre as crianças devido à fome crônica. Ruth não se preocupou com os pormenores, a comida nos pratos ou detalhes dos convidados, o desenho é mais simbólico do que visual, sua preocupação é mais representativa do que estética. De acordo com Cizek, a criança faz desenhos e pinturas para tornar reais seus próprios desejos, inclinações e sonhos.

Ruth também realizou uma pintura em aquarela de uma casa com chaminé – a chaminé é um tema muito recorrente nos desenhos –, cerca, árvores e céu ao fundo e outro desenho com pirâmides. De acordo com a palestra proferida por Friedl em Terezín, em 1943, transcrita em Makarova (1999), ela teria trabalhado este tema com as crianças: “O tema é o deserto, caravanas” (p. 208, tradução nossa).

¹⁰⁶ A festividade do *Pessach* e o *Seder* são repletos de particularidades e simbologias. Para outras informações, consultar: KESSLER, Edward. *Em que acreditam os judeus?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

¹⁰⁷ Do hebraico “dia de descanso”. O *Shabat* não é um dia somente de descanso dos afazeres, mas também é um dia de santidade, devotado à renovação espiritual e à atividade religiosa. O *Shabat* inicia-se no pôr do sol da sexta-feira e encerra-se no pôr do sol do sábado.

Figura 15 – Desenho a lápis de Ruth Heinová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Ruth desenhou cinco pirâmides, uma num primeiro plano e um caminho que leva até as outras quatro, num plano mais afastado. As várias linhas desenhadas, quase rabiscadas, à frente podem ter sido feitas pela criança ou ela fez uso de papel reutilizado que já continha marcas. Mas o que chama mais atenção é o modo como Ruth representou a pirâmide ao fundo, à direita. O formato triangular e a textura da construção permanecem, mas Ruth adicionou uma porta, seis janelas e uma chaminé, mesclando à pirâmide elementos de seu meio social e cultural.

Para Lowenfeld e Brittain, as “crianças [...] não se afastam de suas próprias observações, isto é, seus desenhos e suas pinturas mostram, de modo muito claro, que elas veem as coisas através de suas próprias experiências e partem do princípio de que essa ‘realidade’ é a maneira como tais coisas realmente são” (1970, p. 243).

Segundo Cizek, as crianças devem ser permitidas a desenhar o que “veem em seus olhos da mente” e a exercer sua lógica própria, de acordo com suas próprias leis criativas (VIOLA,

1936, p. 6, tradução nossa). A afirmação de Cizek, somada às reflexões de Lerner e Borges sobre as particularidades da produção artística num contexto de guerra, justificam a escolha de Ruth pela pirâmide travestida de lar ou local de morte: “a proposição de atividades artísticas realizadas num contexto de privação de liberdade e negação dos direitos adquire múltiplos sentidos que perpassam os campos pessoal e social” (LERNER e BORGES, 2012).

Lowenfeld e Brittain afirmam que existe na criança uma necessidade essencial de identificação com aquilo que ela teme e até mesmo com aquilo que ela não entende. Acordando com essa perspectiva, pressupomos que a pirâmide foi adaptada pela criança à sua realidade, aos objetos e lugares de seu meio social, que lhe fazem sentido: uma pirâmide, entendida talvez como uma moradia, precisa de porta para se entrar e sair, janelas para ventilar e observar a paisagem exterior e uma chaminé, talvez uma memória do lar, pois muitas casas na Europa naquela época dispunham de chaminés para o aquecimento, ou um indicativo do conhecimento de Ruth sobre as chaminés dos fornos crematórios de Auschwitz que, a esta altura, 1944, já estava bastante disseminado em Terezín e assombrava a mente das crianças.

Figura 16 – Desenho com giz pastel de Ruth Heinová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Outro tema muito recorrente, como observaremos no decorrer deste subcapítulo, é o trem, o transporte. Como observado na bibliografia consultada, os transportes representaram para as crianças a ruptura entre a vida normal e a vida com privações. Como citado, a necessidade de identificação e compreensão de alguns fenômenos, o interesse e a curiosidade, levou as crianças a conceberem e expressarem determinados aspectos do universo concentracionário.

Apesar de ser um desenho bastante colorido, com ocupação total da folha, realizado pela criança com muita dedicação e atenção a cada detalhe, sem dúvida alguma seu tema principal são os transportes. De acordo com Lowenfeld e Brittain, a criança empenhada em seu desenho mostra seu nível de envolvimento emocional com a atividade e com o tema.

Observamos que Ruth criou diferentes planos e que o trem recebe destaque no primeiro plano, juntamente com um conjunto de flores esquemáticas que adornam o percurso. Em qualquer outro contexto poderíamos dizer que a criança desenhou “um trem”, mas, observando a bibliografia, concluímos que o desenho realizado por Ruth obedece ao tema “estação de trem” que, de acordo com Makarova (1999), foi proposto às crianças, possui relação com sua deportação para Terezín ou com o medo de uma futura deportação, dada a dimensão traumática da experiência.

Luquet chama de narração gráfica à representação de uma cena pela criança. Para o autor, a narração gráfica pode ser configurada pela criança de três maneiras diferentes: a do tipo “simbólica”, quando a criança escolhe e desenha um momento da ação ou episódio da história considerado mais representativo; a narração tipo “Epinal”, quando a história não é apresentada apenas com uma imagem, mas por várias imagens parciais que correspondem a seus diferentes momentos, formando um conjunto; e tipo “sucessivo”, quando a criança desenha o mesmo personagem ou objeto diversas vezes realizando ações diferentes em tempos diferentes. Para se

compreender a história narrada no desenho tipo “sucessivo” é necessário observar onde a ação começa e onde termina (LUQUET, 1972, p. 183-198).

Figura 17 – Desenho a lápis de Ruth Heinová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

“Mas ao lado desses quadros estáticos ou instantâneos, a experiência visual apresenta cenas dinâmicas ou instantâneas, constituídos por uma sucessão de momentos, cada um dos quais se assemelha ao anterior em algum aspecto e se diferencia do mesmo em outros” (Ibid., p. 183, tradução nossa).

Observamos que o desenho da Figura 17 não ocupa a folha da mesma forma que os outros desenhos de Ruth. Nesse caso, a criança desenhou três cenas diferentes que, de acordo Luquet, expressam alguma relação entre elas. Pressupomos que a ordem dos acontecimentos registrados pela criança seja de cima para abaixo, portanto, no topo da folha temos alguns móveis e objetos caracteristicamente domésticos: uma cadeira e uma mesa à esquerda, uma mesa com uma garrafa e uma vasilha e uma espécie de fogão à direita e, ao centro, algo parecido como um penico embaixo de uma cama onde duas pessoas, com cabeças do lado oposto uma a outra,

dormem. Os dois balões que aparecem no desenho podem ser sonhos. Dentro de um deles observamos uma paisagem, com duas crianças, uma flor e um sol. No segundo, algo que se assemelha a uma fruta. No conjunto, pressupomos que a criança desenhcou de memória partes internas de uma casa, possivelmente sua casa.

Abaixo, outra cena: um casal cercado por árvores, uma com folhagem e outra sem, e um homem que parece cuidar de algumas aves, talvez patos. Abaixo, duas crianças carregando malas em uma das mãos e um lenço na outra, talvez viajando, talvez indo para a escola. Eles estão próximos a um prédio com uma entrada e muitas janelas, tal como os alojamentos em Terezín. No desenho do prédio observamos uma placa onde lê-se “CH”. As figuras humanas parecem acenar, despedir-se. Na mala do menino, à esquerda, é possível ler “W10”. De acordo com Levine (2009), as crianças deportadas para Terezín possuíam inscrições em suas malas, com nome e um número, provavelmente de deportação, para identificação.

A publicação de Levine reconstitui a jornada de Hanna Brady, uma garota checa deportada para Terezín e morta em Auschwitz. Na mala de Hanna, cuja réplica feita pelo Museu de Auschwitz encontra-se no Centro Educacional do Holocausto de Tóquio e uma fotografia da mesma consta na bibliografia de Levine, vemos, além de seu nome e número a seguinte inscrição “Waisenkind”, do alemão, “Órfão”. Talvez o “W” na mala desenhada por Ruth refira-se à essa designação feita pelos nazistas.

Francka está na *Schleuse*¹⁰⁸. E várias meninas com ela. O orfanato inteiro. O que essas crianças inocentes fizeram? Ajudei as crianças do L318 a entrar na *Schleuse*. Algumas nem sabem falar. Crianças de dois ou três anos, com números de transportes presos em volta do pescoço e a palavra *Waisenkind* – órfão – acrescentada a lápis (WEISS, 2013, p. 116).

¹⁰⁸ De acordo com a publicação de Weiss, *Schleuse* era um nome dado ao processo de entrada e partida do campo, em que os prisioneiros eram sistematicamente privados de quaisquer pertences valiosos.

Pressupomos que neste desenho Ruth rememorou o lar, lugares e pessoas queridas. Para nós, a terceira cena seria uma despedida. De acordo com a bibliografia consultada, quando os amigos de quarto eram deportados, as crianças se sentiam muito tristes e mais assustadas. Este desenho pode apresentar um breve resumo da vida de Ruth, antes e depois da guerra.

Zuzana Winterová

*A casa velha*¹⁰⁹

*A casa velha aqui está abandonada.
em silêncio, em um profundo sonho.
Que formosa era antes,
Quando ali estava, que formosa era.*

*Está abandonada,
Se apodrecendo em silêncio,
Pena de casas,
Pena de tempos.*

¹⁰⁹ Poema de Franta Bass. Federação Israelita de Pernambuco. Catálogo da Exposição *Os desenhos das crianças de Terezín*, Recife, 2010, p. 25.

De acordo com as publicações de Stargardt (2006) e Volavková (1978), Zuzana Winterová nasceu em 27 de janeiro de 1933, em Brno, na República Checa, foi deportada para Terezín em 4 de abril de 1942 e novamente deportada para Auschwitz e morta em 4 de outubro de 1944. São seis os desenhos de Zuzana enviados pelo Museu Judeu de Praga (ver ANEXO G). Dois deles estão datados, como veremos a seguir. Como chegou a Terezín em 1942, concluímos que seus trabalhos artísticos foram realizados entre seus nove e 11 anos de idade.

Figura 18 – Desenho a lápis de Zuzana Winterová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

De acordo com Makarova (1999), os temas das aulas de Friedl eram escolhidos para provocar reações nas crianças. Eram temas familiares que as transportavam à vida antes do campo, visando focar em boas lembranças. Um dos temas enunciados por Friedl foi “casa”. Friedl solicitou que seus alunos desenhasssem suas partes interna e externa.

O desenho da Figura 18 muito provavelmente foi a resposta de Zuzana ao enunciado da professora. Nele, a criança desenhou a parte interna de uma casa, possivelmente sua própria casa, delimitando os cômodos por linhas e apresentando as ações simultaneamente para abordar os fragmentos do tema em um único desenho. As linhas, tanto dos quadros que delimitam as cenas quanto das janelas, da mesa, da luminária – onde a criança desenhou linhas ao redor da lâmpada para indicar a presença de luz – e das cadeiras, foram feitas com o auxílio de uma régua ou outro objeto que serviu como suporte.

“A criança não restitui recordações visuais, traduz plasticamente sensações e pensamentos. Quando representa os objetos, revive-os de maneira pessoal, carregando-os de si própria”: Zuzana escolheu três momentos para representar a casa e a família: o pai, num cômodo superior, com os olhos visíveis, lendo o jornal; uma menina, possivelmente ela mesma, também no cômodo superior, dentro de uma bacia ou local para se banhar, carregando alguma coisa não reconhecível na mão direita; e, abaixo, a mãe e uma criança menor numa espécie de sala de jantar ou cozinha. Para Stargardt, as inscrições no jornal do pai são “*Tagesbehef*”, uma forma errônea de se escrever “Ordem do dia”, uma publicação do Conselho Judaico de Terezín para propagar as instruções verbais dadas pelos SS. Segundo o autor, as crianças tinham acesso à publicação através do responsável do alojamento, que a lia para elas (STERN, 198-, p. 29 - 30).

Stargardt afirma que, dentre os trabalhos das crianças de Terezín, o desenho de Zuzana teria sido o único em que a memória do passado não teria sido preservada do cotidiano do campo. Nele, assim como nos afirma Stern, Zuzana reviveu de maneira muito pessoal suas lembranças, carregadas de si própria e de suas experiências presentes.

Apesar de a idade indicar que Zuzana estava na fase do Realismo, segundo Lowenfeld e Brittain, ou na passagem gradual do Realismo Intelectual para o Realismo Visual, conforme constatamos nas teorias de Luquet, observamos que todos os desenhos realizados pela criança

são planejados e adotam a borda inferior da folha como linha de base para as construções, não apresentando nenhuma evolução na espacialidade do desenho. Ao compararmos os desenhos de Zuzana com os trabalhos realizados por Ruth Heinová, por exemplo, perceberemos que, mesmo sendo um ano mais velha, sua representação espacial e o uso da cor são mais pobres.

De acordo com Makarova, Friedl citou em sua palestra que alguns estudantes não estavam capacitados nem a desenhar pessoas com “pauzinhos” e que depois de algumas aulas já podiam desenhar espacialmente. Talvez Zuzana não teve tempo para assimilar outros esquemas gráficos além daqueles que aparecem em seu desenho.

O conjunto de trabalhos de Zuzana compreende, além do desenho da Figura 18, dois desenhos de crianças brincando – jogando bola, andando de patinete, soltando pipa -, os dois apresentam uma espécie de morro e apenas um traz uma casa, com chaminé e flores (Figura 19); um estudo de linhas e textura com alguns animais; um elefante visto de lado, datado de 18 de abril de 1944; e uma cena com três figuras humanas (Figura 20).

Para Lowenfeld e Brittain, a criança com dificuldades no desenvolvimento emocional apresenta padrões rígidos em seu raciocínio, o que implica a falta de flexibilidade em se ajustar a novas situações, na imaginação e na ação. Essa rigidez na representação, no traçado, pode ser também observada no desenho da Figura 19. Nota-se que a criança novamente utilizou um instrumento para construir a casa e que seu desenho está planejado, sem intenção de perspectivação. Nas janelas, a repetição dos vasos com flores nos indica um padrão adotado ou idealizado pela criança, nas palavras de Luquet, ou um desenho de memória.

O desenho está “colado” à borda inferior da folha. No canto direito a criança desenhou um morro, onde brincam dois meninos. A criança fez clara distinção entre homens e mulheres em seu desenho, o que é típico da idade. Um deles brinca com uma pipa e o outro parece interagir com algo que foi rabiscado, talvez porque não tenha agradado Zuzana. O mesmo tipo

de intervenção ocorre no segundo desenho cujo tema são crianças brincando (ver ANEXO G). As flores são maiores do que os meninos da cena, apontando a importância que a criança confere a elas, talvez por sua lembrança, talvez por sua beleza.

Figura 19 – Desenho a lápis de Zuzana Winterová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Para Lowenfeld e Brittain, a criança emocionalmente desenvolvida engaja-se em sua atividade criadora ou inclui-se direta ou indiretamente em seus trabalhos: representa-se neles ou representa coisas que lhe são preciosas; ela não desenha apenas uma casa, ela desenha a *sua* casa, não faz somente uma paisagem, mas recria o lugar onde gosta de estar ou de brincar. A singularidade no desenho de Zuzana está na encosta com duas crianças brincando, revelando senso de observação do ambiente e das ações, maior do que o das coisas. A casa nos dá menos pistas sobre a criança.

Os autores afirmam também que a produção artística das crianças nos mostra muita coisa pois sua arte é uma forma de “comunicação significativa consigo mesma, é a seleção daqueles aspectos de seu meio, com que ela se identifica e a organização desses aspectos em um novo e

significativo todo”. Nessa fase, a criança desenvolve cada vez mais sua consciência social, de seus pares, do mundo real (LOWENFELD e BRITTAIN, 1970, p. 50).

Figura 20 – Desenho a lápis de Zuzana Winterová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Luquet afirma que o repertório gráfico da criança, assim como sua experiência visual, está condicionado ao meio que vive. Essa tomada de consciência de seu meio e a consequente ampliação de seu repertório visual são a chave, de acordo com o autor, para algumas imagens encontradas na produção infantil.

O desenho da Figura 20, datado de 11 de abril de 1944, apresenta um bebê num carrinho, um menino e uma menina ou mulher. Os objetos estão “colados” à margem da folha e o carrinho de bebê está visivelmente aumentado. Luquet afirma que a intenção de desenhar um objeto não é mais do que um prolongamento e manifestação de sua representação mental e que o objeto desenhado, em geral, ocupa um lugar exclusivo na mente da criança desenhista.

A menina ou mulher apresentada na cena carrega uma mala na mão esquerda e leva a direita até o rosto, como se estivesse chorando. É impossível afirmar as intenções da criança,

mas episódios de partidas e despedidas eram muito comuns em tempos de guerra. Assim como no trabalho apresentado na Figura 18, aqui Zuzana também desenhou uma criança pequena. Elas podem ou não ter relação, ser ou não a mesma criança, talvez um irmão.

Mas o que concluímos, observando toda a produção de Zuzana, é que a falta de perspectivação e o emprego do lápis grafite como opção que caracterizou seus trabalhos não impediu que ela representasse cenas e ações de suas figuras, das quais parece perceber gestos e ações sutis. Talvez por isso tenha riscado a ação de um dos personagens do desenho anterior, por suas intenções não corresponderem às interpretações que fez posteriormente. Luquet nos fala sobre a relação entre intenção e interpretação nos desenhos das crianças:

O desenho, seja ele concluído ou por acabar, recebe sempre de seu autor uma interpretação.

A intenção não seria mais do que a continuação de uma ideia que a criança tem na mente ao começar a desenhar; portanto, a interpretação se deve a uma ideia que tem em sua mente, enquanto executa um desenho ao qual atribuirá um nome.

O caso mais comum é combinar essa ideia que, de acordo com a intenção, sugeriu o desenho, cuja execução contribui para sua permanência. Mas não ocorre sempre assim; com frequência a criança sugere, sobre um desenho terminado ou em vias de sê-lo, uma interpretação diferente de sua primeira intenção. Poderíamos enumerar uma infinidade de exemplos a partir de crianças totalmente diferentes. Para uma menina de quase três anos, [...] uma figura que representa, no princípio, um indivíduo, ao terminar o desenho resulta numa rã (LUQUET, 1972, p. 36, tradução nossa).

Gabriela Freiová

Caçaram-te

ninguém acorreu

espoliaram-te

nenhum alarme

rasparam-te a cabeça

nenhum navio nos mares

exterminaram-te

*nenhum grito na Terra*¹¹⁰

¹¹⁰ Poema de Edith Arnhold em homenagem a Gabriela Freiová. ARNHOLD, Edith. *Terezín: Theresienstadt*. São Paulo: Edith Arnhold, 1981, p. 65.

O conjunto de 27 trabalhos artísticos de Gabriela Freiová é muito rico. Nele é possível ver o cuidado e empenho da criança. Gabriela nasceu em Holice, na Boêmia, em 1 de janeiro de 1933. Ela foi deportada para Terezín em 9 de dezembro de 1942, onde viveu no quarto de número 13 do alojamento L410, e morreu em Auschwitz em 18 de maio de 1944. De acordo com Volavková (1978), os desenhos de Gabriela estão datados entre janeiro e maio de 1944, com exceção de um trabalho, o desenho de um navio, um balão e um avião sobre o céu azul, datado de 1943.

Analisando a produção de Gabriela, concluímos que a situação de ensino e aprendizagem da arte em Terezín propiciou um ambiente de confiança e segurança capaz de incentivá-la a expressar-se de forma criativa. Gabriela também encontrou esses elementos em sua professora.

Para Cizek, o ambiente de criação é fundamental no desenvolvimento do potencial criativo da criança. Ele também acreditava que as crianças deveriam ser orientadas com simpatia e compreensão e que precisavam sentir-se felizes, para então ser criativas. Segundo Lowenfeld e Brittain, a situação de criação artística das crianças e jovens deve ser suficientemente flexível – não autoritária e não totalmente descompromissada - para permitir-lhes expressar suas próprias ideias. “A criatividade deve ser amparada, mas, ao mesmo tempo, precisa ser orientada para caminhos socialmente aceitáveis” (1970, p. 66).

O conjunto de trabalhos de Gabriela apresenta temas e soluções estéticas diversos (ver ANEXO H). Analisando a forma como a folha foi ocupada pela criança, encontramos diferenças significativas entre os trabalhos de Gabriela e de Zuzana Winterová, por exemplo. De acordo com Lowenfeld e Brittain, a mudança na forma de representação do espaço pela criança “revela uma mudança de expressão simbólica do conceito de linha de base para uma representação mais naturalista”. A criança inicia sua fase figurativa elencando a borda da folha ou uma linha muito próxima a ela como base para seus desenhos. Pouco a pouco, como resultado de sua conscientização visual, há a transição da linha de base para o plano. A criança

passa a elencar mais de uma linha de base para, então, retirá-la completamente de seu desenho, compreendendo que os objetos não necessitam estar apoiados, conscientizando-se de que o espaço da folha tomou a forma de solo. A linha do céu, antes traçada de um ponto a outro do topo da folha, gradualmente desce e adquire o significado de horizonte (1970, p. 236).

Figura 21 – Desenho a lápis de Gabriela Freiová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

No desenho da Figura 21 Gabriela ocupou a folha de forma naturalista, sem utilizar o recurso da linha de base. Construiu uma casa, ou alojamento, cercado por um muro (lado direito do desenho) com alguns relevos que se repetem ordenadamente. Observamos que, claramente, a criança tinha recursos gráficos para a representação tridimensional. Há uma noção de espacialidade muito grande no desenho de Gabriela – de acordo com sua idade –, os objetos parecem convergir para um ponto de fuga único. Há uma figura humana à direita e, à frente, algo que parece um pequeno palco ou marquise, com cortina ou colunas, piso e teto geometrizados. Essa imagem aparece destacada do restante da paisagem.

Fugindo do estereótipo, Gabriela desenhou árvores de diversos tamanhos e formas, com e sem folhas, com muita liberdade gestual. Podemos perceber que a criança também começou a se preocupar com a luz e a sombra, sombreando com o lápis alguns troncos e copas. Nota-se que as árvores do lado direito do desenho não possuem sombreado, visto que, de acordo com o esquema de luz e sombra criado pela criança, o sol (fonte de luz) estaria localizado neste ponto, dada a posição das sombras. Isto demonstra um desenvolvimento cognitivo e perceptual de Gabriela ou a orientação da professora. A partir da observação dos recursos gráficos demonstrados por Gabriela nesse desenho, concluímos que ela atingiu a Fase do Pseudonaturalismo, descrita por Lowenfeld e Brittain.

Ao fundo, à esquerda, podemos observar um avião. Dos 27 desenhos e pinturas realizados por Gabriela, quatro apresentam um avião no céu. A criança pode gostar de aviões ou, dado o contexto, ter tido alguma experiência com eles, pois, como já citado, para Lowenfeld e Brittain, o desenho é uma forma de a criança expressar aquilo que não entende ou que teme.

Figura 22 – Desenho a lápis de Gabriela Freiová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Ao compararmos o desenho da Figura 22 com o desenho da Figura 18, realizado por Zuzana Winterová, observamos a espacialização da cena, ou seja, Gabriela buscou realizar de memória a parte interna de uma casa segundo sua percepção de mundo e seus recursos gráficos. Isso atesta o maior desenvolvimento gráfico de Gabriela em relação à Zuzana.

Gabriela sintetizou na mesma cena aquilo que para ela era mais importante em uma casa: um armário aberto que exhibe a louça, uma mesa posta para a refeição sobre um tapete decorado – e a criança parece aguardar por ela, dado também o guardanapo colocado no peito da figura humana –, uma figura humana sentada à mesa, um cachorro à sua esquerda, alguns brinquedos no chão do lado oposto, ao fundo, uma poltrona e uma cama. Pelo fato de os pés da figura humana não alcançarem o chão, pressupomos que seja uma criança, provavelmente ela mesma.

Assim como Zuzana, Gabriela desenhou duas janelas com flores e uma luminária de modelo semelhante. Observando atentamente, concluímos que o desenho da Figura 18, em termos de conteúdo e não de forma, é semelhante ao desenho da Figura 22. Podemos pressupor que talvez as duas crianças tenham realizado seus desenhos na mesma aula e compartilhado ideias.

A partir da bibliografia consultada, constatamos que as restrições, e em seguida, a exclusão total das crianças checas da escola foi algo que realmente as fez sentir muito mal, muito infelizes. Isso pode ser verificado através de alguns relatos citados no Capítulo 1 da tese. Dessa forma, a escola, e tudo o que ela acarreta – aprendizagem, convívio social, brincadeiras, amizade – é um tema que se repete na produção das crianças.

Observamos o cuidado da criança na fatura do desenho da Figura 23: ela particularizou cada figura humana, distinguindo meninos e meninas, suas roupas, e lhes atribuiu mochilas nas costas ou nas mãos. Todos se dirigem à escola e parecem felizes. Há flores no caminho da escola e verificamos que a criança desprende muita atenção às árvores.

Figura 23 – Desenho a lápis de Gabriela Freiová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Figura 24 – Desenho a lápis de Gabriela Freiová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Gabriela criou uma forma muito particular de desenhar a árvore à esquerda, atribuindo uma interessante textura à copa. Esse modelo se repete no desenho da Figura 24. A árvore da

direita não possui folhas. A cerca de madeira foi construída com empenho e cuidado e a criança procurou, da melhor maneira possível, perspectivar a escola. Ela apresenta duas chaminés. Os pássaros no céu fogem do esquema em forma de “V”, comum às crianças.

No desenho da Figura 24, Gabriela organizou o espaço, as linhas e texturas de forma muito particular. A essa capacidade de organização e síntese de experiências, Lowenfeld e Brittain denominam *desenvolvimento estético*:

Nas obras criadas pelas crianças, o desenvolvimento estético manifesta-se por uma capacidade sensitiva para integrar experiências num todo coeso. Essa integração pode ser vista na organização harmoniosa e na expressão de pensamentos e sentimentos, através de linhas, contexturas e cores utilizadas. As crianças pequenas organizam intuitivamente, ao passo que os jovens das escolas de primeiro grau [...] podem encontrar prazer na manipulação e na organização conscientes das relações espaciais na pintura. [...] A estética está intimamente vinculada à personalidade (1970, p. 47).

A essa forma muito particular da criança organizar e expressar suas experiências e sentimentos através da arte podemos chamar de estilo pessoal. Para Stern, ao compararmos os desenhos da mesma criança em diferentes graus de evolução, podemos observar sua maneira pessoal de expressão em cada fase.

Para criar seus trabalhos, a criança necessita de liberdade para explorar e experimentar materiais, temas e técnicas, envolvendo-se emocionalmente na criação. De acordo com Lowenfeld e Brittain, a criança que não encontra conforto ou liberdade na experiência artística inibe sua criatividade, retraindo-se ou recorrendo a cópias ou ao estereótipo, o que impede o desenvolvimento de sua arte.

Na contramão, percebemos o desenvolvimento da capacidade de criação da criança no desenho da Figura 24. Sua abordagem é independente de outros modelos e muito imaginativa. Em seu desenho, céu e terra se fundem, sendo distinguidos apenas pela oposição entre os personagens, os pássaros e o avião no céu, que volta a aparecer. Novamente a criança é detalhista, criando texturas para as árvores, agora para os troncos também, e particularidades

nas figuras humanas, que realizam várias atividades diferentes, como pular corda ou passear com um enorme pirulito, cujo desenho recebeu ênfase de Gabriela. Assim como Zuzana Winterová, Gabriela representou uma mãe com um carrinho de bebê.

Chamamos atenção novamente para as teorias dos Wilson's e Hurwitz acerca do empréstimo de imagens por parte das crianças. Existe a hipótese de Gabriela e Zuzana terem compartilhado ideias durante o ato de desenhar. De acordo com os autores, um dos cinco principais fatores que determinam o desenvolvimento do desenho infantil é o empréstimo e emprego de imagens da arte e da cultura (1987, p. 18).

Outro ponto discutido pelos autores é o embelezamento do desenho promovido pela criança, como aquele realizado por Gabriela especialmente nas árvores:

[...] alguns indivíduos têm a intrínseca propensão de embelezar e preencher o espaço de forma decorativa. Decoração pode ser a resposta para o desejo de cumprir as exigências implícitas de um formato, para alcançar equilíbrio entre as formas, ou, com uma tomada de padrão, o desejo pela decoração pode estar no próprio desenho (WILSON, HURWITZ, WILSON, 1987, p. 21, tradução nossa).

À direita, duplas de meninos que dão as mãos num ato de amizade e companheirismo. Há diversos bancos onde as pessoas descansam. Como a criança ainda não tem total domínio sobre a perspectiva, as pessoas não parecem estar sentadas e sim em pé, à frente dos bancos. Os pássaros seguem o mesmo esquema da Figura 23, com exceção de um, pousado sobre a árvore. O desenho de Gabriela possui equilíbrio visual, o que demonstra mais uma vez o nível de desenvolvimento da criança, apesar do contexto de criação. Para Cizek, a arte da criança está muito longe de ser avaliada sob a condição de sua habilidade técnica, exatidão ou cópia fiel da natureza, mas deve ser observada a partir de sua criatividade e imaginação, na forma como ela, utilizando os recursos gráficos adquiridos, encontra suas próprias soluções estéticas, como, no caso de Gabriela, nas árvores que foram cuidadosamente “idealizadas” pela criança, utilizando as palavras de Luquet.

Figura 25 – Desenho a lápis de Gabriela Freiová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

A figuração do trem volta a aparecer, como podemos observar no desenho da Figura 25. Como dito, “estação de trem” foi um tema enunciado por Friedl às crianças, mas esse também pode ser um desenho livre. É possível novamente constatar o cuidado e o empenho de Gabriela em seu desenho: ela pensou em muitos detalhes e personagens para compor sua ideia. Temos o trem, os trilhos, a sinalização, o condutor, um funcionário da estação, um casal que se dirige ao trem para viajar, a bilheteria da estação, um sorveteiro, um carregador de malas e outros elementos. Gabriela atribuiu chaminés às duas edificações do desenho, a bilheteria e a casinha do funcionário da estação. A ocupação da folha foi dividida em linha de base, plano intermediário e plano alto.

No desenho da Figura 26, Gabriela construiu uma narrativa que parte do particular para o geral. A criança organizou no papel seis desenhos que estabelecem relação entre si. No primeiro, no alto, à esquerda, Gabriela desenhou uma garrafa e um copo. Ao lado, esses objetos estão colocados dentro de um armário em perspectiva que está com a porta aberta e traz um

vestido ou camisola pendurado. Em seguida, a criança organizou o mesmo armário perspectivado, uma mesa vista de frente e outro armário com portas fechadas num quadrado que provavelmente representa o espaço onde estes objetos estão inseridos. Pensando logicamente a partir do próximo desenho, concluímos que esse espaço representado pela criança está inserido na casa desenhada no alto, à direita, com porta, janelas, chaminé e intuito de perspectivação. Abaixo, à esquerda, Gabriela desenhou uma vila, com casas, semelhantes à casa acima, ruas, árvores, sol e nuvens. Ao lado, essa vila parece inserir-se numa cidade, onde podemos observar outras casas e duas fábricas. Na linha de base a criança desenhou uma árvore diferente daquela realizada nos desenhos anteriores.

Figura 26 – Desenho a lápis de Gabriela Freiová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Para Makarova, os desenhos feitos pelas crianças de Terezín que parecem “quebrar-se” em partes individuais ou que apresentam interrupções de linhas, como as ruas criadas por Gabriela, refletem a ausência de perspectiva da criança frente a seu futuro incerto e o medo dos transportes para o Leste. Consideramos que as características do desenho de Gabriela apontadas

por Makarova têm relação com algum tipo de exercício proposto por Friedl ou inventado pela criança. Em um trecho de sua palestra, Friedl escreveu que as crianças adquiriram senso de proporção e, com isso, pediu-lhes que desenhasssem um apartamento com muitos andares, uma vila ou uma casa na fazenda com uma cabana. Esse pode ter sido um exercício de proporção.

Dada a dificuldade de representação de tantos elementos, Gabriela organizou de forma muito coerente seu desenho, utilizando seus recursos gráficos. O desenho de Gabriela, assim como afirmam Lowenfeld e Brittain, demonstra também seu conhecimento sobre o meio.

O restante da produção de Gabriela, como pode ser observado no ANEXO H, é composto por dois desenhos de animais vistos de lado e de frente; dois desenhos de balões com contraste de luz e sombra, em um deles também há um barco e outro avião; quatro desenhos onde aparecem crianças brincando, em um deles elas se divertem na chuva, em outro novamente observamos crianças com pipas e num terceiro um parque com carrossel além de vários outros brinquedos; um desenho colorido de uma equilibrista na corda bamba – o tema “circo” pode ser observado nos desenhos de outras crianças também –; três paisagens coloridas com casa e árvores; quatro desenhos de figura humana, em um deles há diversos outros objetos, talvez seja um exercício enunciado por Friedl, de acordo com as informações do Capítulo 2; uma pintura em aquarela de flores e borboletas, tema que também se repete na produção das crianças; um desenho do mar onde é possível ver algumas criaturas marinhas, um barco, pássaros e novamente o avião; a figuração de um conto de fadas, provavelmente contado por Friedl, de acordo com Makarova, onde Gabriela desenhou um dragão, uma princesa chorando, um gigante e um duende; e uma espécie de ninho com pássaros coloridos bem pequenos.

Alzbeta Kestlerová

***O ratinho*¹¹¹**

I.

Um ratinho sentado na estante
pega pulgas no seu agasalho de pele
mas não consegue pegar
se escondeu debaixo de sua pele
O ratinho agita-se sem descanso –
essa pulga é um mau bicho.

II.

Veio seu papai
procurou em seu agasalho,
e olhou, pegou a pulga e
a cozinhou na panela.

O ratinho chama o avô

“Venha, temos pulga para comer”

¹¹¹ Poema de Miroslav Kosek (30.03.1932 – 19.10.1944) e Hanus Löwy (29.06.1931 – 04.10.1944). Federação Israelita de Pernambuco. Catálogo da Exposição *Os desenhos das crianças de Terezín*, Recife, 2010, p. 15.

Alzbeta Kestlerová nasceu em Praga, em 23 de julho de 1933. Ela foi deportada para Terezín em 28 de abril de 1942 e morreu em Auschwitz em 23 de outubro de 1944. O Museu Judeu de Praga nos forneceu nove trabalhos artísticos de Alzbeta (ver ANEXO I), apenas um deles está datado de 25 de abril de 1944. Dessa forma, os demais desenhos podem ter sido realizados entre seus nove e 11 anos de idade.

O conjunto de sua obra apresenta cinco desenhos de observação de vaso com flores, em um deles Alzbeta dividiu a folha ao meio e também desenhou um vestido pendurado em um cabide, uma touca, um pássaro e outros elementos; duas paisagens com crianças; um desenho de crianças brincando; e uma cena construída a partir de uma história contada ou já conhecida pela criança. A partir dos desenhos de observação, constatamos que Alzbeta fez representações planificadas, mas com alguma intenção de perspectivação.

De acordo com Makarova,

Friedl Dicker-Brandeis devotou especial atenção aos esboços feitos a partir da natureza – paisagens, naturezas-mortas e modelos vivos. A experiência de estar apto a capturar o objeto real com um lápis ou um pincel dava à criança autoconfiança e afastava o medo dos objetos “mortos” que a cercavam (1999, p. 192-193, tradução nossa).

Friedl também sabia que exercícios de observação eram essenciais para aprendizagem em arte. No conjunto de 367 trabalhos artísticos analisados, constatou-se um grande número de desenhos de observação.

No desenho da Figura 27 observamos que a criança não se desprende da linha de base “colada” à margem da folha. Trata-se de uma paisagem com uma menina, que pressupomos ser Alzbeta, a partir das teorias de Lowenfeld e Brittain, que afirmaram que “a importância das pessoas nos desenhos infantis é muito evidente, durante toda a infância. [...] Isto pressupõe que a criança está primordialmente interessada no eu; sua perspectiva egocêntrica do mundo é, na verdade, uma visão dela própria” (1970, p. 149).

A criança desenhou as árvores de forma diferenciada, sendo que duas delas se assemelham a pinheiros e as outras duas parecem estar sem folhas. No centro há um tronco de árvore bastante grosso em relação aos demais. O sol também está centralizado e um dos pássaros, o mais detalhado deles, e a menina, que traz uma bola na mão, foram colocados do lado esquerdo do desenho, conferindo à composição um desequilíbrio visual interessante. As cores, além do grafite, são poucas, mas usadas com liberdade e precisão. O desenho das duas árvores centrais mostra um grau de percepção aguçado.

Figura 27 – Desenho a lápis e giz pastel de Alzbeta Kestlerová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

O desenho da Figura 28 já apresenta um avanço na ocupação da folha e exploração do espaço. Alzbeta não se restringe apenas à linha de base, mas ocupa também o plano mediano e o plano alto, alcançando assim a noção de profundidade. A figuração dos pinheiros ainda é bastante sintética e estilizada, entretanto, as figuras humanas são diversificadas em cor, forma,

tamanho e localização espacial, e seus corpos expressam falta de esquemas desenhistas para mais detalhamento, mas são absolutamente expressivos. O desenho indica que a criança ainda não abandonou o Realismo Intelectual. Segundo Stern, os desenhos infantis se diferenciam uns dos outros segundo normas figurativas, ou seja, forma, estruturação, pormenores, tamanho, cor e lugar dos objetos. Constatamos que os “bonecos” criados por Alzbeta se diferenciam dos demais observados até agora. Para Lowenfeld e Brittain, “a criança que se expressa de acordo com seu nível [...] exprime suas ideias, suas reflexões, por seus próprios meios” (1970, p. 30).

Figura 28 – Desenho a lápis e giz pastel de Alzbeta Kestlerová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Ao fundo observamos algumas crianças brincando, uma trave de futebol, duas deitadas, no que nos parecem ser bancos, uma casa com uma criança à frente, um pássaro e um sol. Percebemos que a criança optou por cores não naturalistas para compor o chão abaixo da linha do horizonte, que é azul, o céu, que é roxo, e que ficaram muitos espaços sem preenchimento de cor, indicando consciência sobre a relação das figuras com o fundo de papel.

Para Lowenfeld e Brittain,

O desenvolvimento social das crianças pode ser facilmente apreciado em seus esforços criadores. Os desenhos e as pinturas refletem o grau de identificação da criança com suas próprias experiências e com as de outros indivíduos. [...]

Na medida em que a criança cresce, sua arte vai refletindo sua crescente conscientização do meio social em que vive. Quanto mais se desenvolve sua conscientização das pessoas e da influência destas em sua vida, a criança passa a adotá-las numa grande porcentagem do seu conteúdo temático (1970, p. 44).

Isso demonstra a consciência da criança a respeito da relação entre ela e os demais sujeitos de seu meio social. Essa percepção aparece nos desenhos de Alzbeta.

Figura 29 – Desenho a lápis e giz pastel de Alzbeta Kestlerová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Observamos no desenho da Figura 29 muitas conquistas gráficas da criança. As figuras humanas estão mais detalhadas e expressivas, elas possuem movimento e realizam atividades. As cores foram empregadas em todas as figuras. Há uma clara continuidade e desenvolvimento dos recursos gráficos da criança e de sua percepção sobre as cenas do entorno. A figuração das árvores e das casas avançou sobremaneira. Há a clara intenção da criança em atingir a noção de representação do espaço do primeiro plano e do posterior. No primeiro plano, verificamos duas

meninas que jogam tênis ou peteca sobre uma rede. Novamente aparece um carrinho de bebê que, nesse caso, parece ser um brinquedo.

Para Lowenfeld e Brittain, como o desenho da criança é a expressão de suas experiências com determinados objetos, lugares ou situações e essas experiências estão em constante transformação, a expressão artística infantil também se converte num processo dinâmico. Ou seja, a criança, além de adquirir recursos gráficos, também amadurece seu modo de ver e perceber o mundo. Esse processo transforma sua arte, como podemos perceber comparando os desenhos das Figuras 28 e 29.

Outra característica apontada pelos autores em relação às mudanças na forma de expressão da criança é seu caráter indagador. Para eles,

o conhecimento ativo da criança revela sua compreensão e seu interesse pelo mundo que a cerca, e isto é expressado em seus desenhos. O grau em que a criança tende a diferenciar seu esquema, isto é, na medida em que não se satisfaz com generalizações e quer encontrar características mais detalhadas, é a nítida expressão de seu espírito indagador (LOWENFELD e BRITTAİN, 1970, p. 209).

Mais ainda, afirmam que o estado emocional da criança pode afetar sua aprendizagem e forma de expressar-se artisticamente. Ao contrário, a flexibilidade em seus desenhos demonstra a evolução emocional da criança, que precisa sentir-se segura, sem medo de ser censurada. A partir dessas teorias, pressupomos que o desenho da Figura 29 foi realizado posteriormente ao desenho da Figura 28, quando Alzbeta havia encontrado segurança e satisfação em seu ambiente de aprendizagem, afetado pelas faltas do contexto concentracionário, tornando a atividade artística mais significativa e prazerosa.

Bedrich Hoffman

*A madrugada se insinua
eu inerte
tanto queria ver-te crescer
tanta beleza sonhei...*

*Levaram-te ao degredo
à última estação da esperança:
Terezín
cidade aparente*

*Vivias vida quase real
(ah, aves rapaces!)
tentavas crescer ao lado da Morte*

*Atônito ouvias os tiros
e o ranger das rodas que levavam
a humana carga*

*Quantas vezes morreste
quantas vezes correste ao som das botas?*

*Tua roupa surrada conhecia becos e frestas
inventavas refúgios
não falavas
curvado escondias teu corpo
aprendiz do nada*

*À noite revivias o passado
teu exíguo passado
criavas pão leite mel luas estrelas
acreditavas*

*Às câmaras te levaram
Oswiecim - Auschwitz¹¹²*

¹¹² Poema de Edith Arnhold em homenagem a Josef Kraus (06.06.1931 – 06.09.1943). ARNHOLD, Edith. *Terezín: Theresienstadt*. São Paulo: Edith Arnhold, 1981, p. 76.

A produção artística de Bedrich Hoffman é composta por um conjunto de 14 trabalhos (ver ANEXO J). Dentre estes, dois foram selecionados para a análise, dada sua relevância em relação aos demais e em relação ao total de desenhos que compõem o corpus de análise da pesquisa. Bedrich nasceu em Ostrava, em 4 de abril de 1932, foi deportado para Terezín em 30 de setembro de 1942, onde viveu no alojamento L417, e morreu em Auschwitz em 19 de outubro de 1944. Ele tinha entre dez e 12 anos de idade quando realizou seus desenhos.

Além dos dois desenhos que serão analisados, Bedrich produziu em Terezín três paisagens com casa e árvores, uma delas foi realizada a partir de um estudo de cores feito em aquarela, e as demais são uma colagem e outra aquarela. Dois estudos do corpo humano em movimento, sendo que, em um deles, Bedrich desenhou um menino subindo em seu beliche. Como citado no Capítulo 2, Friedl aprendeu com Oskar Schlemmer na Bauhaus a estudar o movimento através da observação de atores em cena e propôs exercícios semelhantes às crianças em Terezín.

Também foram feitos pela criança dois trabalhos com monogramas. De acordo com Makarova, “a constante repetição de seus nomes em diferentes combinações gráficas dava às crianças uma sensação de identidade e fortalecia o senso próprio, que havia sido rompido”. Além desses, existem outros trabalhos com monogramas no corpus de análise da pesquisa (1999, p. 192, tradução nossa).

A esses somam-se uma pintura com motivos ornamentais, três figuras humanas de mãos dadas e fundo em vermelho, o desenho de um personagem, talvez mitológico, um exercício de linhas e texturas com alguns pequenos desenhos de animais e um desenho de observação de um vaso com flores.

A partir do desenho da Figura 30, constatamos que Bedrich adquiriu os recursos gráficos necessários à representação tridimensional. É possível observar a variação na pressão do lápis, criando linhas com diferentes intensidades, e a perspectiva dos objetos, muito condizente com

a realidade, mostrando o domínio técnico e o desenvolvimento perceptual da criança. Concluimos que Bedrich obteve orientação para realizar este desenho.

Figura 30 – Desenho a lápis de Bedrich Hoffman

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

O desenho da Figura 30 foi utilizado como referência para análise dos próximos dois trabalhos realizados por Bedrich (Figuras 31 e 32).

Figura 31 – Desenho a lápis de Bedrich Hoffman

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Figura 32 – Desenho a lápis de Bedrich Hoffman

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Os desenhos das Figuras 31 e 32 apresentam pessoas, lugares e trens. Apesar do mesmo tema, eles se diferem – e muito – na forma como a criança os elaborou. Como já mencionado, “estação de trem” foi um tema enunciado por Friedl. De acordo com Makarova, “tempestade” também foi um tema enunciado às crianças. Pressupomos que o desenho da Figura 31 seja correspondente a eles. Temos um trem ao fundo, três pessoas à esquerda, uma delas parece segurar um papel e possuir algo semelhante a um guarda-chuva, e um prédio apoiado na margem inferior da folha. O prédio está centralizado, em perspectiva, e possui muitas janelas. A criança também construiu várias linhas horizontais para indicar a presença do solo. No céu, observamos muitas nuvens, linhas fortes em forma de “V” que, geralmente nos desenhos de crianças, são pássaros, mas que no trabalho de Bedrich podem indicar a presença de relâmpagos, e chuva, que aparenta intensidade, pela quantidade de linhas e a força empregada ao construí-las. Observamos que a chuva parece atingir apenas o trem.

Assim como o desenho da Figura 31, um dos trabalhos realizados por Gabriela Freiová (ver ANEXO H) também apresenta uma cena com chuva. Esse tema se repete nos trabalhos de várias outras crianças que compõem o corpus de análise e no trabalho de Hana Zieglerová (16.05.1933 –), criança cujo desenho está reproduzido em Rubin (2000) e não faz parte do corpus.

O desenho da Figura 32 apresenta outro tipo de composição, de organização, e a repetição quase compulsiva de pessoas, dentro e fora dos trens. Pressupomos que esse seja um desenho sobre Terezín. Diferentemente da Figura 31, há uma multidão de pessoas e o espaço é claustrofóbico. Podemos propor aproximações de seu desenho com a obra do artista Bedrich Fritta (Figura 33), que expressa a superlotação do campo de Terezín.

Como citado, para os Wilson’s e Hurwitz, a criança tende a desenhar as coisas de maneira mais simples possível, buscando uma representação do objeto que alcance semelhança

satisfatória. Para tanto, ela lança mão de algumas estratégias como a falta de sobreposição, assim como mencionado na análise dos desenhos de Jana Hellerová. Essa e outra característica discutida pelos autores, a “apresentação dos objetos do ponto de vista que mais o caracteriza”, são observadas no desenho da Figura 32. Como podemos observar, Bedrich desenhou todas as figuras de frente, com exceção do trem – que é visto de lado, a forma que mais caracteriza esse objeto (1987, p. 18, tradução nossa).

Figura 33 – *Vista de Terezín*, desenho a nanquim de Bedrich Fritta, 1942-1944

Fonte: Coleção Thomas Fritta-Haas¹¹³

Assim como na Figura 31, também há um prédio centralizado e “colado” à margem da folha, mas sua representação é planificada. Ele apresenta uma porta central e muitas janelas,

¹¹³ Reprodução da imagem disponível em: THOMSON, Ruth. *Terezín: voices from Holocaust*. Somerville, MA: Candlewick Press, 2011, p. 19

inclusive no telhado, assim como os prédios em Terezín, que possuem janelas nos telhados para entrada de luz nos sótãos. Há algumas pessoas cuja figuração está bastante aumentada, talvez por sua importância simbólica para a criança, de acordo com as teorias já mencionadas, ou porque Bedrich quis criar a ilusão de planos, de profundidade em meio à multidão. Ninguém sorri. O sol aparece no canto superior direito da folha. As nuvens seguem o mesmo esquema do desenho da Figura 31 e, diferentemente desta, o trem está repleto de crianças. Do lado esquerdo do desenho, alguns personagens carregam algo na mão esquerda que não conseguimos identificar, talvez um lenço, e há uma inscrição logo abaixo que não conseguimos precisar ao certo, pois está prejudicada pela sobreposição de linhas, mas que parece ser a expressão alemã “*parken verboten*”, “estacionamento proibido”.

Indubitavelmente, o que mais chama atenção no desenho de Bedrich é a forma como ele desenhcou o transporte. De acordo com Stern, a arte é uma expressão simbólica que aglutina o consciente e o inconsciente da criança, permitindo-lhe “escrever o jornal íntimo do seu psiquismo” (198-, p. 60). Para Lowenfeld e Brittain, o tema do desenho infantil não é importante, mas sim a forma como a criança o desenvolve, pois isso mostra, entre outras coisas, como ela o apreendeu. Bedrich nos oferece uma síntese muito coerente e significativa dos transportes e da situação dos sujeitos em Terezín, de acordo com suas percepções e impressões sobre o universo concentracionário. A forma como as crianças são transportadas em seu desenho denuncia o processo de massificação e desumanização imposto pelos nazistas. Não são pessoas, não há singularidade, são números, seres sem rostos, uma “massa cinzenta” arrastada pelos trilhos do trem. É a produção em série da morte.

Um dos ingredientes básicos de uma ação criadora é a relação entre o artista e seu meio. Pintar, desenhar ou construir são processos constantes de assimilação e projeção: absorver, através dos sentidos, uma vasta soma de informações, integrá-las no eu psicológico, e dar uma nova forma aos elementos que parecem ajustar-se às necessidades estéticas do artista nesse momento (LOWENFELD e BRITAIN, 1970, p. 16).

Para Makarova (1999), a arte permitiu que as crianças expressassem seus medos mais íntimos. Isso aparece em diversos desenhos sobre o campo feitos por elas. A autora, que analisou toda a produção das crianças de Terezín, afirma que em muitos desenhos aparece a repetição quase compulsiva de um motivo ornamental ou representacional e que grande parte da produção das crianças é esquemática, apesar de suas idades indicarem outra fase do desenvolvimento de sua capacidade criadora. Como já mencionado, as repetições esquemáticas constantes demonstram a falta de flexibilidade emocional da criança, ou seja, inadaptação a uma nova situação. Para Stern, as repetições esquemáticas nunca são banais e não significam falta de imaginação ou esgotamento da criança, elas têm um sentido, um significado. Esse refúgio em um esquema “econômico”, feito rapidamente, apresentado na Figura 32, muito difere da observação atenta e dos recursos gráficos apresentados pela criança no desenho do trem da Figura 31. Entretanto, as figuras humanas seguem o mesmo esquema. Dessa forma, pressupomos que o desenho da Figura 32 tenha sido feito em um contexto de produção diferente do da Figura 31.

Todo desenho infantil possui um conteúdo emotivo e a criança necessita encontrar meios de expressá-lo. Muitas vezes esse conteúdo é violento ou traumático. A expressão infantil não se limita à mera figuração de objetos, mas é importante avaliarmos “o que”, “como” e “por que” a criança os seleciona e os expressa. Para Lowenfeld e Brittain, “só podemos apreciar o significado do produto artístico se compreendermos a criança e considerarmos seu desenho como parte integrante de sua vida”. A criança muitas vezes desenha um evento que, para ela, se reveste de grande significado emocional, no qual esteve envolvida. A partir dessas teorias, pressupomos que o desenho da Figura 32 apresenta as impressões de Bedrich sobre o campo de Terezín, revelando uma consciência do meio muito desenvolvida (1970, p. 99).

Alfred Weisskopf

Em Terezín¹¹⁴

Quando chega o calouro

tudo lhe parece estranho

Que eu tenho que dormir no beliche?

E comer batatas pretas? Não, eu não!

Tenho que viver aqui? Se tudo está sujo,

o chão é pura lama.

E eu tenho que me deitar em cima disso?

Vou ficar sujíssimo.

Aqui há muito barulho,

e há tantas, tantas moscas.

Todo mundo sabe que as moscas trazem doenças.

Ohm, algo me mordeu! Não serão percevejos?

Em Terezín a vida é um inferno.

Não sei quando voltaremos para casa.

¹¹⁴ Poema assinado por “Teddy”, s.d. Federação Israelita de Pernambuco. Catálogo da Exposição *Os desenhos das crianças de Terezín*, Recife, 2010, p. 9.

Alfred Weisskopf nasceu em Praga, em 24 de janeiro de 1932, e foi deportado para Terezín em 22 de dezembro de 1942. Ele morreu em Auschwitz em 18 de dezembro de 1944. Sendo assim, seus desenhos foram realizados entre os dez e 12 anos de idade. Foram encontrados um total de sete trabalhos artísticos produzidos por Alfred em Terezín (ver ANEXO K): três trabalhos com o tema “casa”, sendo uma colagem e duas pinturas, uma da parte externa – as duas apresentam chaminés – e outra da parte interna, assim como os trabalhos realizados pelas Crianças 4 e 5. Alfred também fez um estudo do movimento de uma criança subindo no beliche, muito semelhante ao trabalho de Bedrich Hoffman, uma pintura abstrata e uma paisagem, ambas em aquarela. Outro desenho de uma criança subindo no beliche foi encontrado na bibliografia de Makarova. Ele foi realizado por Judith Swarzbaratová (1943-1944).

Figura 34 – Desenho a lápis de Alfred Weisskopf

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

De acordo com Volavková (1978), dentre a produção de Alfred, o desenho da Figura 34 é o mais interessante, pois expressa seus pontos de vista sobre o campo. A autora o chamou de “Impressões sobre a vida em Terezín”. Não sabemos se esse foi um título atribuído por ela ou escrito no verso do desenho pela criança ou por Friedl.

O desenho da Figura 34 é de difícil visualização. Ele provavelmente foi manchado posteriormente no contato com outra pintura ou foi realizado numa folha reaproveitada. Há também uma marca de fita adesiva na parte superior. Nele, Alfred narrou diferentes cenas que parecem ocorrer concomitantemente num mesmo lugar. A criança fez distinção clara entre homens e mulheres, crianças e adultos. Nos detalhes das roupas criadas por ele, podemos ter alguma ideia de seus papéis sociais. As pessoas são diversificadas em forma, tamanho e localização espacial e seus corpos expressam a aquisição de esquemas desenhistas por parte da criança.

Acima, podemos observar alguns homens trabalhando em uma construção. Três deles são maiores que os demais e possuem bonés. Há uma espécie de carro ou carrinho de mão embaixo da estrutura construída por eles. Ao lado, uma pequena casa, que também pode ser um escritório ou uma cabine, e um terceiro homem. Nota-se que ele não trabalha, apenas observa, e que possui uma espécie de capacete e botas, diferentemente de todas as outras figuras humanas desenhadas pela criança. Sendo assim, concluímos que seja um oficial, policial checo ou soldado nazista.

Abaixo, o mesmo tipo de estrutura se repete e outras pessoas aparecem na cena. Elas transitam de um lado para outro, algumas andam sozinhas, outras estão acompanhadas, como família. Há também, ao centro, uma mulher com uma criança, provavelmente mãe e filho. Ela carrega uma espécie de bolsa em uma das mãos e Bedrich particulariza de forma única o desenho de sua saia. Ao lado esquerdo da dupla, duas pessoas carregam um tipo de caixa que parece conter uma pessoa. Volavková intitulou esta parte do desenho de “Homens com maca”.

As macas eram uma realidade em Terezín. Elas transportavam os doentes, que não eram poucos, até os hospitais. Percebemos também que uma das figuras humanas que transitam na cena é bastante esquemática ou, nas palavras de Friedl, desenhada com “pauzinhos”.

No canto inferior direito observamos uma carroça que, assim como citado no Capítulo 1, carregava os pães e os mortos. Ela parece conter pães e é puxada por uma pessoa. Ao observarmos a composição de Alfred, percebemos que suas figuras oscilam entre a representação lateralizada e a vista superior. De acordo com Luquet, a criança muitas vezes mescla a representação lateral com a vista superior buscando evidenciar partes importantes dos objetos. Neste caso, Alfred quis evidenciar o conteúdo da maca, da carroça e suas rodas, sendo necessário, para isso, rebatê-las e planificá-las. Para o autor, a estratégia de criar uma “perspectiva absolutamente impossível” é típica da fase do Realismo Intelectual, pois foge de uma expressão mais naturalista para dar lugar à necessidade de comunicação da criança (1972, p. 159, tradução nossa).

A perspectiva infantil [...] se explica pela combinação da intenção realista, que domina todo desenho infantil, e o senso sintético [...]. É um verdadeiro realismo, uma vez que o propósito dos procedimentos que temos observado é atingir a representação mais precisa e completa do objeto. Mas se trata também de uma manifestação do senso sintético. À primeira vista, alguns procedimentos como a transparência, o achatamento ou a mudança de enfoques poderiam parecer a um adulto a falta de senso sintético, pois diria que não é possível ver de uma vez todos os detalhes que constam no desenho [...] (Ibid., p. 173-174, tradução nossa).

Na pintura da Figura 35 a criança demonstrou noção de profundidade e se ateve a cores mais naturalistas ao organizar sua composição. Alfred pintou uma paisagem com solo em marrom, mar em azul e, ao fundo, um traçado de horizontais e verticais que pode ser um paredão com uma grade acima, um trilho de trem rebatido ou uma construção gráfica que ordena o espaço da pintura. Ao fundo, à direita, também em marrom, possivelmente uma casa com moinho. Observamos que na figuração do mar a cor não está chapada e que a criança conseguiu

conferir uma certa noção de movimento através da diferenciação de tonalidades de azul, deixando partes do fundo à mostra.

Figura 35 – Aquarela de Alfred Weisskopf

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Como citado, Friedl deu especial atenção ao desenho de observação, enxergando neles um valioso exercício. No desenho da Figura 36 é possível compreender melhor a organização dos quartos do alojamento L417. As camas estão bem arrumadas, os cobertores dobrados, o espaço abaixo do beliche é usado para guardar uma mala, visto que as crianças não tinham armários em seus quartos. No lado esquerdo é possível ver parte de uma prateleira que armazena outras malas e objetos pessoais. Há pregos nas paredes destinados a pendurar pertences que provavelmente não encontraram lugar adequado no quarto.

O garoto que “escala” o beliche é muito maior que aquele que simplesmente sobe as escadas. Para essa diferenciação temos duas hipóteses. A primeira está alicerçada nas teorias de Luquet que afirmou que “a criança busca essencialmente a finalidade, mas concebe-a à

maneira de Sócrates: sua representação do mundo real [...] é antropocêntrica. Uma menina [por exemplo,] desenha coisas não exclusivamente em função de seu nome, mas de sua finalidade”. Neste caso, o garoto que escala ainda desempenha tal função, a finalidade de seu desenho é dar conta dessa ação, diferentemente do garoto que já alcançou seu objetivo, por isso o primeiro recebeu maior ênfase através do tamanho nitidamente aumentado. Outra possibilidade é que a diferenciação entre as figuras também pode ter ocorrido devido ao ponto de vista da criança e ao fato de o garoto que está no topo do beliche encontrar-se mais distante, por isso, consciente ou inconscientemente, ele deve ser apresentado menor (1972, p. 90, tradução nossa).

Figura 36 – Desenho a lápis de Alfred Weisskopf

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Outra característica do Realismo Intelectual, segundo Luquet, é o fato de o desenho infantil conter todos os elementos reais do objeto, inclusive aqueles que por alguma razão não são visíveis, como podemos notar no trabalho da Figura 36, em que a criança desenhcou os dois meninos que sobem no beliche com transparência, deixando à mostra partes da escada e do beliche.

Jirí Beutler

Sou judeu¹¹⁵

Sou Judeu e Judeu continuarei.

Mesmo que morra de fome.

Não renegarei minha nacionalidade,

Sempre lutarei.

Por minha nacionalidade, por minha honra

Nunca me envergonharei

de minha nacionalidade, por minha honra

Orgulhoso estou de minha nacionalidade,

Uma nacionalidade digna de honra,

Sempre estarei oprimido,

Sempre voltarei a viver.

¹¹⁵ Poema de Franta Bass. Federação Israelita de Pernambuco. Catálogo da Exposição *Os desenhos das crianças de Terezín*, Recife, 2010, p. 29.

Jirí Beutler nasceu em Frýdlant nad Ostravicí, cidade localizada na República Checa, em 9 de março de 1932. Ele foi deportado para Terezín em 18 de setembro de 1942 e morto em Auschwitz em 18 de maio de 1944. Assim, pressupomos que a produção artística da criança tenha sido realizada entre os dez e 11 anos de idade.

Dos 14 trabalhos (ver ANEXO L) produzidos por Jirí, seis representam casas. Um deles, a pintura da Figura 37, pressupomos que seja Terezín. Nos cinco restantes – quatro pinturas em aquarela e uma colagem –, a criança praticamente repetiu os mesmos elementos: casa – quatro delas têm chaminés –, nuvens, sol – que aparece em apenas três trabalhos –, árvores – que se intercalam entre representações esquemáticas comumente encontradas nos desenhos infantis, árvores sem folhas e pinheiros, desenhados no mesmo esquema de diversas outras crianças –, cerca – presente em quatro trabalhos –, estrada – também presente em quatro trabalhos – e lago – apresentado em três dos cinco trabalhos.

Observamos que a criança foi evoluindo na forma de ocupação da folha. Em apenas um dos trabalhos a casa, a cerca, o lago e uma árvore aparecem “colados” à borda da folha. Há também uma linha do horizonte com diversos pinheiros. Nos demais trabalhos a criança elevou a linha de base, criando mais de um plano.

Existem algumas semelhanças entre os trabalhos de Alfred Weiss e de Jirí. Ambos realizaram casas através da colagem e da pintura. Os elementos elencados por Jirí também aparecem nos trabalhos de Alfred, acrescidos de outros. Outra aproximação que podemos fazer é da pintura abstrata presente no conjunto de trabalhos de ambos os meninos. A partir das teorias de Iavelberg e dos Wilson’s e Hurwitz sobre formas compartilhadas de aprendizagem da arte, pressupomos que os dois meninos frequentaram aulas em comum ou vivenciaram as mesmas propostas, partilhando temas, elementos e ideias.

Como observado no depoimento de Helga Polláková-Kinsky, no Capítulo 2, Friedl pediu às crianças que usassem a imaginação e desenhassem o lugar onde desejassem estar naquele

momento. A repetição do tema “casa” nos trabalhos de Jirí nos dá pistas de seus desejos ou das imagens que povoavam sua mente.

A criança realiza, na ficção da sua criação, aquilo que a realidade não lhe oferece. Cria um cenário, um *ambiente fictício* para aí viver uma “antissituação”. Põe em cena essa “antissituação” e vive nela sentimentos que são verdadeiros e porque são os que lhe ofereceria a situação real desejada (STERN, 198-, p. 9, grifo nosso).

Mediante o contexto em que os desenhos foram realizados, interpretamos a expressão “ambiente fictício” não como um lugar imaginário, irreal, mas como um local real que não fazia mais parte do cotidiano das crianças naquele momento.

Figura 37 – Aquarela de Jirí Beutler

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

O lar é um tema muito recorrente nos desenhos das crianças de Terezín. Pressupomos que isso tenha ocorrido pelo fato de, a partir da citação de Stern, o desenho do lar ser para a criança uma forma de reavivar os sentimentos bons anteriores à guerra, de realizar ficticiamente um

retorno ao lar e à família, aproximando-se deles novamente. Para Cizek, a criança não desenha para o adulto, mas “para tornar reais seus próprios desejos, inclinações e sonhos” (VIOLA, 1936, p. 32, tradução nossa).

Pressupomos que a pintura da Figura 37 seja Terezín, pela presença do elemento à esquerda do quadro, que é semelhante à torre da igreja, localizada ao lado dos alojamentos L410 e L417, como podemos observar na fotografia da Figura 38. Representações da torre aparece em outros trabalhos, como veremos mais adiante. Observamos que Jirí mesclou elementos de suas memórias, no caso o lar, com outros observados em seu novo cotidiano, ou expressou o alojamento semelhante a uma casa, atribuindo-lhe outros significados, mais amplos do que apenas o de um dormitório provisório.

Figura 38 – Terezín: vista da torre da igreja

Fonte: THOMSON, Ruth. *Terezín: voices from the Holocaust*. Somerville, MA: Candlewick Press, 2011, p. 5

A cor também foi um elemento explorado por Friedl. Como observamos na Figura 39 – e isto se repete na produção de outras crianças –, Friedl trabalhou com cores, suas misturas, seus conjuntos – frias, quentes, terras, degradadas, rebaixadas –, e sua aplicação através da proposição de trabalhos. Segundo Luquet, desde os primeiros anos a criança é sensível à cor e

a usa de forma naturalista ou decorativa. É possível encontrar num mesmo desenho o emprego de ambas as formas. Observamos que na pintura da Figura 39, Jirí retratou as árvores ao fundo de forma mais naturalista e utilizou amostras de seus estudos de cor para colorir a flor, atribuindo-lhe características mais decorativas ou simplesmente experimentando as misturas.

Figura 39 – Aquarela de Jirí Beutler

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Pela especificidade dos trajes apresentados, pressupomos que os desenhos das Figuras 40 e 41 retratam Terezín. É nítida, na Figura 40, a distinção feita pela criança entre um judeu e um policial. Para Lowenfeld e Brittain, a busca da criança por distinções e particularidades em seus desenhos demonstra seu desenvolvimento e maior conscientização de seu meio.

A figuração de um judeu fica bastante evidente a partir da estrela de Davi. A construção do corpo foi feita com o auxílio de elipses, e pressupomos que esse foi um dos esquemas apreendidos pela criança. A utilização desse esquema conferiu à figura um aspecto mais robusto, diferentemente da realidade do campo, onde os sujeitos, por conta da fome, apresentavam aparência esguia. Esse aspecto indica que o desenho é mais idealizado do que observado a partir do real. Seu corpo é muito menor que do policial, tanto que precisa apoiar-se para atingir a mesma altura. Abaixo, algumas estrelas de Davi reafirmam sua identidade.

Figura 40 – Desenho a lápis de Jirí Beutler

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

O policial, ao lado, realizado com esquema diferente, está devidamente trajado com uniforme, quepe, insígnia, condecorações, botas e cassetete. As duas figuras se relacionam e o judeu toca o policial. O desenho é, como já citado, a expressão daquilo que a criança teme ou não compreende. Quando a criança organiza no papel suas percepções e impressões sobre o

mundo, ela, de certo modo, estabelece uma forma de encontrar sentido naquilo que é observado ou percebido. Para Stern,

chegada a fase figurativa, a criança quer representar imagens; sabemos contudo que, ao mesmo tempo, ela exprime por essas imagens preocupações inconscientes. É como se ela se exprimisse em dois níveis ao mesmo tempo, um intencional e o outro inconsciente.

O que a criança pinta ou desenha não aparece por geração espontânea. A origem das suas imagens é externa e proveniente do desejo que a criança tem de explorar e apropriar-se do mundo que toca e observa desde a mais tenra idade (198-, p. 29).

Figura 41 – Desenho a lápis de Jirí Beutler

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

O desenho da Figura 41 é estruturado a partir de um “X”, de uma encruzilhada por onde caminha um trabalhador com um carrinho de mão. O caminho está sinalizado e existem dois policiais supervisionando seu trabalho. Eles também estão devidamente caracterizados. Abaixo, no primeiro plano da cena, outros personagens cuja visualização está prejudicada, mas é possível reconhecer a presença de um idoso, pela posição de seu corpo e pela bengala. A

bibliografia consultada cita o grande número de idosos que vagavam por Terezín, arrastando seus corpos famintos e cansados, procurando comida e aguardando a morte.

Como afirmam Lowenfeld e Brittain, a expressão artística da criança é fruto de um processo de assimilação do meio através dos sentidos, da soma dessas informações, da integração no eu psicológico e da projeção, atribuindo forma a estes elementos de acordo com suas necessidades estéticas. Se observarmos a composição de Jirí como um todo, chegaremos a uma síntese construída pela criança a partir de suas percepções sobre o campo: Terezín era um local de trabalho, constante policiamento e com a presença de idosos (1970, p. 16).

Além dos trabalhos apresentados, Jirí também realizou uma pintura abstrata em aquarela, um desenho a lápis de três crianças jogando futebol com fundo pintado em vermelho, dois exercícios rítmicos e um trabalho com diversos monogramas, semelhante ao trabalho de Bedrich Hoffman.

Miriam Sonnenmarková

Não mais!

A casa não habitarás

tisnado teu corpo

*as cinzas ao léu*¹¹⁶

¹¹⁶ Poema de Edith Arnhold em homenagem a Gertruda Kestlerová (16.03.1932 – 23.10.1944). ARNHOLD, Edith. *Terezín: Theresienstadt*. São Paulo: Edith Arnhold, 1981, p. 66.

Miriam Sonnenmarková nasceu em Protesjov, em 3 de janeiro de 1932, e foi deportada para Terezín em 8 de julho de 1942. Morreu em Auschwitz em 19 de outubro de 1944. De acordo com Volavková, três de seus desenhos estão datados de 2, 23 e 30 de maio de 1944, quando ela estava com 12 anos. Segundo a galeria de fotografias de vítimas do Holocausto da cidade de Protesjov, encontrada no site da cidade, esta seria uma fotografia de Miriam:

Figura 42 – Fotografia de Miriam Sonnenmarková, sem data e sem autor

Fonte: http://www.prostejov.eu/cz/turista/o_meste/historie/holocaust-prostejove.html. Acesso em: 13 ago.

2015

O Museu Judeu de Praga nos enviou oito trabalhos artísticos da criança (ver ANEXO M). Sua produção é formada por dois estudos de cor em aquarela, em um deles Miriam aplicou as cores formando um arco-íris, um estudo de linhas, três desenhos de observação de flores ou vasos com flores, o desenho de uma vila com duas meninas, árvores, pássaros, bancos e um carro, e um estudo de figura humana, com duas meninas e uma senhora. As meninas estão de costas, sugerindo orientação da professora, pois, comumente, as crianças priorizam o esquema de representação frontal e lateral, por ser um ponto de vista mais simples e característico, de acordo com os Wilson's e Hurwitz.

Aos 12 anos de idade a criança, em geral, inicia a fase Pseudonaturalista, fugindo dos esquemas e aproximando seus desenhos das formas reais observadas na natureza, o que foi chamado por Luquet de Realismo Visual. Essa fase é marcada pelo desenvolvimento de uma atitude crítica em relação ao mundo e às suas próprias produções, o que significa a transformação do desenho inconsciente do que se conhece para uma compreensão consciente do que a criança realmente vê.

Para Luquet, no Realismo Visual a criança vê e interpreta o mundo de forma mais impessoal e inexpressiva do que nos estágios anteriores, pois está mais concentrada em absorver e transmitir as qualidades intrínsecas do material, a expressividade da forma e as cores, do que na tradução dos sentimentos e sensações sobre si mesma e sobre o mundo.

Figura 43 – Desenho a lápis e giz pastel de Miriam Sonnenmarková

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Observamos um avanço na produção de Miriam em relação a esse tema. Dos oito trabalhos realizados, um apresenta intenções naturalistas, como podemos observar na Figura

43. As flores se distanciam dos esquemas e a criança conseguiu alcançar a perspectivização das formas e representar a transparência do vidro.

Diferentemente do desenho da Figura 43, o desenho da Figura 44 apresenta esquemas mais característicos de fases anteriores à sua idade. Miriam desenhou, no plano superior, quatro casas iguais, com porta, duas janelas, telhado texturizado e chaminé, semelhante a uma vila. As árvores e os pássaros são bastante esquemáticos. Num primeiro plano a criança desenhou uma estrada, por onde transita um carro, e dois bancos. No plano mediano, duas garotas: uma brinca de pular corda e a outra posiciona-se de frente. As garotas possuem particularidades, elas se diferem em tamanho, tipo do cabelo, roupas e atividade.

A partir do desenho da Figura 43, concluímos que a criança foi orientada a formas mais naturalistas de concepção e expressão do mundo, apresentando um desenho compatível às fases do desenvolvimento descritas por Luquet e Lowenfeld referentes à sua idade.

Figura 44 – Desenho a lápis de Miriam Sonnenmarková

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Marianna Langová

I'd like to go alone¹¹⁷

I'd like to go away alone

Where there are other, nicer people,

Somewhere into the far unknown,

There, where no one kills another.

Maybe more of us,

A thousand strong,

Will reach this goal

Before too long.

¹¹⁷ Poema de Alena Synková. VOLAVKOVÁ, Hana. ... *I never saw another butterfly...* *Children's drawings and poems from Terezín concentration camp, 1942-1944*. Praga: Schocken Books, 1978, p. 38. Não encontramos tradução para a língua portuguesa.

Marianna Langová nasceu em Praga, em 27 de fevereiro de 1932 e foi deportada para Terezín em 2 de julho de 1942. De acordo com Volavková, seus desenhos estão datados entre abril e maio de 1944, portanto, foram realizados quando Marianna tinha apenas 12 anos de idade. Ela viveu no quarto 13 do alojamento L410 e morreu em Auschwitz em 6 de outubro de 1944.

Sua produção é formada por 15 trabalhos artísticos (ver ANEXO N). Assim como Jirí Beutler, Marianna realizou seis trabalhos com o tema “casa”, cinco desenhos e uma pintura, e, em todos eles, a forma de figurar a casa é muito semelhante: alta, com muitas janelas, uma porta frontal, chaminés – em três dos seis trabalhos – e um caminho que invariavelmente leva até a porta. Supomos que Marianna desenhou muitas janelas em todas as casas pois, ao pesquisarmos um pouco da arquitetura do centro de Praga, constatamos a predominância de prédios com muitas janelas, podendo essa visualidade ter influenciado a criança.

Um dos trabalhos é praticamente um esboço a lápis, sendo difícil a visualização dos detalhes. Esse esboço apresenta semelhanças com o desenho da Figura 21, realizado por Gabriela Freiová, podendo ambos ter sido fruto do mesmo exercício proposto por Friedl. Num segundo desenho, Marianna, além da casa e paisagem com muitas árvores e um esquilo, aproveitou a parte superior da folha para desenhar outros objetos, provavelmente vasos.

O que nos chamou mais atenção, observando o conjunto de trabalhos com o mesmo tema realizado pela criança, são as diferentes formas de expressão a partir dos materiais utilizados. A pintura feita por Marianna é muito mais expressiva do que seus desenhos, conforme podemos observar comparando as Figuras 45 e 46.

O material tem grande importância para a criança. Podemos observar como Marianna se empenhou em retratar mais elementos na pintura da Figura 46 do que no desenho da Figura 45. Observamos também que a forma de ocupação do espaço se difere nos dois trabalhos, sendo

que no desenho da Figura 45 a criança não representou o céu e a linha do horizonte, alongando o chão até a margem superior da folha.

Figura 45 – Desenho a lápis e giz pastel de Marianna Langová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Figura 46 – Aquarela de Marianna Langová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Para Lowenfeld e Brittain, a profundidade da expressão infantil é alcançada de diferentes formas. Uma maneira seria a concentração em um determinado material, usando-o para diferentes assuntos. Outra abordagem seria concentrar-se em um determinado assunto e utilizar diferentes materiais para tematiza-lo. Acordando com a segunda abordagem, Marianna encontrou maior expressividade na aquarela.

A pintura da Figura 47 é bastante expressiva. Apresenta, assim como explicitado por Luquet, um colorido ao mesmo tempo naturalista e ornamental. Em sua formulação também observamos realidade e fantasia. Para Stern, “a expressão tem uma função precisa: formular o que não pode ser dito verbalmente. Concretiza-se em símbolos cuja configuração, coloração, tamanho e situação espacial obedecem à formulação de capital importância, porque é a única possível [...]” (198-, p. 14).

Marianna realizou uma paisagem muito diferente de outras observadas no corpus de análise da pesquisa. Ela demarcou, através das diferentes cores e texturas criadas, uma área verde, provavelmente de grama, um lago, onde o movimento das pinceladas sugere o movimento da água, uma floresta formada por muitos pinheiros, que seguem o mesmo esquema de muitos outros desenhos, e o céu em azul.

À direita observamos uma mancha em vermelho e azul. A criança pode ter tentado construir algo sem sucesso ou simplesmente ter preenchido o espaço vazio dos pinheiros. Mas o que mais chama atenção é o sol e a figura humana que se aproxima dele. O sol também está longe de seu esquema convencional. É preto, com raios em vermelho e centro em verde, aproximando-se da representação do olho humano que em geral as crianças fazem. A figura humana parece caminhar no céu em direção a essa imagem.

É impossível realizar uma avaliação das intenções da criança, pois nossa análise se pauta apenas no produto final e não na observação ou registro do *work in progress*. Na bibliografia

consultada, a análise dessa pintura segue uma abordagem psicológica. Como nossa linha se difere, consideramos que a pintura da Figura 47 não é apenas a expressão de uma paisagem observada ou de memória, mas que a criança teve outras intenções expressivas e construtivas ao realizá-la.

Figura 47 – Aquarela de Marianna Langová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Ao conjunto de trabalhos de Marianna, somam-se três desenhos da figura humana, sendo um estudo de face, onde é possível ver diferentes rostos com expressões variadas, vistas de frente e de perfil. Esse estudo foi realizado em uma folha que possuía alguns desenhos de porcos sobrepostos, provavelmente feitos por Marianna para aproveitar o papel.

Em outro estudo da figura humana, Marianna realizou um rosto de perfil e um corpo visto de frente. Estes dois estudos demonstram a consciência da criança de seus pares e abandono progressivo de esquemas para a representação humana. Muitos outros estudos de figura humana foram encontrados no corpus de análise da pesquisa. Eles são parte da abordagem de Friedl,

objetivando que as crianças um pouco mais velhas desenvolvessem formas mais naturalistas de observação e expressão.

O terceiro estudo da figura humana apresenta duas meninas vestidas como fadas ou princesas. De acordo com a bibliografia consultada, contos de fadas foram narrados às crianças, que depois eram convidadas a desenhar. Pressupomos que esse desenho possa ser fruto dessa atividade ou um estudo para as fantasias criadas por Friedl para a peça baseada no livro infantil “Broucci” (Vagalume), conforme trecho da bibliografia de Brenner (2014) apresentado no Capítulo 1. Outros estudos de fantasias foram encontrados na bibliografia de Rubin (2000), realizados por Josef Novák (25.10.1931 – 18.05.1944) e Irena Karpelesová (12.12.1930 – 10.1944), crianças cujos trabalhos não compõem o corpus de análise.

Marianna também realizou um estudo de cor com aplicação em um arco-íris. Pela reincidência do tema, concluímos que o estudo de cor acompanhado de sua aplicação em um arco-íris foi um exercício proposto por Friedl às crianças. Essa mesma composição aparece em um dos trabalhos de Miriam Sonnenmarková, como explicitado anteriormente, e em uma pintura de Josef Novák, conforme bibliografia de Rubin. Outra imagem que se repete é a de uma ceia que, assim como o trabalho de Ruth Heinová, pressupomos ser um *Seder*. Encontramos também outro desenho muito semelhante na bibliografia de Makarova, realizado por Berta Kohnová (09.11.1931 – 18.05.1944). No desenho de Berta, além da mesa, da comida e de muitos convidados, há uma cadeira vazia, para o profeta Elias.

No desenho de Marianna temos a imagem de uma mesa, dessa vez enorme, com muitas pessoas sentadas ao redor. A mesa está vazia, mas nela foi aplicada cor, chamando atenção para este objeto. Marianna também decorou cuidadosamente o ambiente com luminária e papel de parede e diferenciou as pessoas, apresentando-as com roupas, cabelos e cores diferentes.

Figura 48 – Bordado de Marianna Langová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Marianna, assim como outras crianças, também realizou um bordado sobre papel. De acordo com a entrevista concedida por Eva Stichová-Beldová, uma das alunas de Friedl em Terezín, a Makarova (1999, p. 214), Friedl não havia ensinado às crianças como bordar o papel, pois elas já sabiam isso. Ela convidou-as a preparar um desenho e depois bordá-lo. Eva não se recorda bem, mas talvez Friedl tenha levado algumas amostras para o campo.

Como podemos observar na Figura 48, Marianna fez alguns estudos com a técnica do bordado intercalando duas cores para construir linhas e criando algumas combinações e tramas. Pressupomos que a criança sabia bordar ou foi orientada por Friedl, dada a natureza da tarefa. Observamos a aplicação de técnicas específicas no bordado de Doris Weiserová (17.05.1932 – 10.04.1944), apresentado na bibliografia de Rubin, criança cujos trabalhos não compõem o corpus de análise da pesquisa. Doris realizou um vaso com flores e criou tramas diferentes no

bordado, que não puderam ser finalizadas por falta de material ou por conta do curto espaço de tempo em que permaneceu no campo.

Figura 49 – Desenho a lápis de Marianna Langová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Por fim, somam-se ao conjunto de trabalhos de Marianna uma paisagem, feita a lápis e giz pastel, com casa, nuvens, montanhas, árvore e duas figuras humanas, uma delas conduzindo uma carroça puxada por um cavalo, e um desenho (Figura 49) que parece ser o centro de uma cidade, talvez a estação de trem de Praga, por conta do relógio que aparece na imagem, visto que essa estação também era conhecida entre as crianças como a “estação do relógio”. Na bibliografia consultada observamos, por meio dos depoimentos e diários, que as crianças ao se despedirem umas das outras e partirem para os campos do Leste, marcavam um encontro após o fim da guerra justamente no relógio da estação.

Marianna pode ter concretizado esse desejo através de seu desenho ou ser apenas sua resposta ao tema “estação de trem” enunciado por Friedl. Seu desenho apresenta trem, vendedores ambulantes, restaurante, bilheteria e pessoas desempenhando outras atividades.

Liana Franklová

***Terezín*¹¹⁸**

*Este mugre nas sujas paredes,
com arames todo ao redor,
e 30.000 almas que dormem
que, às vezes acordam.*

*Uma vez fui criança,
faz três anos.
Uma criança que desejava outros mundos.
Já não sou criança,
porque tenho visto a dor
Agora sou um adulto,
tenho conhecido o medo.*

*Palavras sangrentas e um dia morto,
e algo diferente de um espantado.*

*De qualquer forma, eu acredito que hoje só durmo,
que voltarei a ser criança outra vez,
voltarei à minha infância suave como uma rosa silvestre,
como uma campainha que nos acorda do sonho,
como uma mãe, que a criança doente,
ama com todo o seu coração,
que horrível a juventude que espia
o inimigo, as cordas da forca,
que horrível a infância que no seu seio dirá:
este para os bons, esse para os ruins.*

*Lá na distância, onde a infância dorme docemente,
ao longo do caminho entre as árvores,
lá na casa que um dia foi,
meu orgulho e minha alegria.
Se eu pudesse chorar
no jardim, entre as flores,
onde a minha mãe me trouxe a este mundo...*

*A luz das lâmpadas de gás ao lado de minha cama, eu durmo
e talvez alguma vez entenda
que era uma criatura muito pequena
tão pequena como esta canção.
Estas 30.000 almas que dormem lá
entre as árvores acordarão,
abrirão seus olhos
e como verão muitas coisas*

voltarão a dormir de novo...

¹¹⁸ Poema de Hanus Hachenburg (12.07.1929 – 10.07.1944). Federação Israelita de Pernambuco. Catálogo da Exposição *Os desenhos das crianças de Terezín*, Recife, 2010, p. 32.

Liana Franklová nasceu em Brno, em 12 de janeiro de 1931, e foi deportada para Terezín em 5 de dezembro de 1941, permanecendo no campo até outubro de 1944, quando foi deportada e morta em Auschwitz, no dia 19. De acordo com Volavková (1978), seus desenhos estão datados de março a maio de 1944. Sendo assim, Liana tinha 13 anos de idade quando os realizou.

O conjunto de trabalhos artísticos de Liana é muito representativo em relação aos demais que compõem o corpus de análise da pesquisa. A criança produziu 22 trabalhos mesclando diferentes técnicas como desenho, pintura, bordado e papel trançado (ver ANEXO O).

Figura 50 – Desenho a lápis de Liana Franklová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Até o momento, observamos a nítida preocupação de Friedl em relação ao desenvolvimento da percepção da forma dos objetos e da figura humana através da proposição de desenhos de observação. Nesse sentido, o desenho da Figura 50 apresenta um estudo de luz e sombra, indicando a continuidade das estratégias metodológicas de Friedl. Vale pontuar que alguns desenhos de Gabriela Freiová também apresentam demarcações de sombra, mas não são exercícios de contraste, como o caso deste trabalho.

Liana desenhou uma espécie de bule adaptado para vaso, com alguns ramos com folhas miúdas. Tecnicamente falando, ao ensinar luz e sombra, primeiro instruímos o aluno a esboçar o objeto e depois a indicar áreas claras e escuras com grafite, acompanhando a forma do objeto que, neste caso, é arredondado. Observamos que a criança apresentou menos dificuldade para identificar tais elementos no corpo do objeto do que no bico. Infelizmente Liana não realizou outros desenhos de observação com luz e sombra para verificarmos se houve aquisição ou desenvolvimento de seus recursos gráficos.

Assim como Zuzana Winterová e Gabriela Freiová, Liana realizou a proposta de Friedl de desenhar a parte interna de uma residência. Mediante uma análise comparativa dos desenhos das Figuras 18, 22 e 51, constatamos que a consciência do meio acompanha o crescimento e desenvolvimento geral da criança, assim como afirmam Lowenfeld e Brittain.

O desenho da Figura 51 é muito mais detalhado que os demais. Vários elementos do desenho da Figura 22 se repetem nesse trabalho, indicando que as duas crianças compartilharam ideias ao desenhar ou que as partes foram enunciadas pela professora: armário com louça, duas janelas com cortinas e flores, mesa com talheres sobre tapete e figura humana com vestido e avental ao lado, cama, poltrona sobre tapete circular, animal de estimação e brinquedos no chão. Os trabalhos diferem no empenho e dedicação das crianças: Liana, além de todos esses

elementos, decorou as paredes com papel estampado e adornou o ambiente com muitos brinquedos.

Figura 51 – Desenho a lápis de Liana Franklová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Outro ponto é que no desenho de Liana os brinquedos são mais compatíveis com uma criança do sexo masculino e no desenho da Figura 22 com uma criança do sexo feminino, indicando que talvez Liana tivesse um irmão, que parece estar representado no centro dos trilhos do trenzinho, à direita do desenho, e Gabriela Freiová uma irmã, provavelmente bem pequena, pelo carrinho de bebê próximo aos brinquedos. A partir do desenho, supomos que o provável irmão de Liana fosse bem pequeno.

Além dos elementos que se repetem, é possível observar uma espécie de cesta decorada com um laço em cima do armário, um criado mudo com luminária ao lado da cama, um livro no chão, e a representação da luz do sol que adentra o ambiente pela janela central. Em ambos os desenhos as crianças trabalharam com linhas que demarcam o chão, a parede ao fundo e o teto, revelando desenvolvida percepção espacial ou a orientação de Friedl. Concluímos que o

trabalho da Figura 51 é rico em figuração, foi feito com cuidado e esmero pela criança que, por sua vez, mostrou-se cônica em relação aos pormenores e detalhes do tema. Provavelmente esse foi um tema que muito lhe agradou.

O desenho da Figura 52 foi selecionado para a análise por conta das diferentes perspectivas representadas pela criança e pela presença de alguns elementos importantes para o contexto da pesquisa.

Figura 52 – Desenho a lápis de Liana Franklová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Esse desenho, como podemos observar, apresenta variados pontos de vista sobre uma única cena. Como observado por Luquet, a criança utiliza diferentes procedimentos buscando alcançar a mais fiel e completa semelhança ao objeto observado ou realizado a partir de memórias. A mudança de pontos de vista no desenho de Liana demonstra sua necessidade de expressar os elementos de modo a serem compreendidos pelo espectador.

Liana esforçou-se em conferir noção de perspectiva ao seu desenho, revezando-se entre a perspectiva oblíqua, frontal e superior. À primeira vista, a impressão é de uma visão aérea, mas, ao nos atentarmos aos detalhes, logo percebemos, no canto inferior direito, uma mãe com uma criança sentadas num banco e representadas em perspectiva oblíqua, assim como a outra figura humana no banco, mais ao centro. As crianças na roda, por sua vez, estão rebatidas no chão, o canteiro de flores é visto de cima, o carrinho de bebê e a figura humana têm vista lateral. A grama no chão, as árvores e as figuras humanas foram cuidadosamente trabalhadas pela criança. A linha do horizonte não está demarcada, mas a separação entre “terra” e “céu” está indicada pela presença das nuvens e pássaros.

Deixando de lado as questões relativas à representação gráfica e enfocando o contexto sócio-histórico da Segunda Guerra Mundial, observamos ao centro a presença de um oficial acompanhado por um cachorro. De acordo com Makarova, Friedl convocou as crianças a relembrem de suas vidas “normais” e de todas as coisas pertencentes ao “tesouro infantil” e expressá-las de forma muito pessoal (1999, p. 193, tradução nossa).

Como observado no Capítulo 1, a invasão do exército alemão em Praga transformou por completo a vida das crianças judias daquela região. A presença de oficiais nazistas tornou-se uma constante no cotidiano dos cidadãos checos e Liana, ao desenhar um parque, expressou suas percepções e lembranças sobre o tema, não deixando de registrar os elementos presentes em seu imaginário ou em suas memórias anteriores à deportação. Para Makarova, os desenhos de Terezín demonstram que as crianças deram contornos bem reais para o passado, aproximando-o da realidade presente. O campo também possuía constante vigilância da polícia checa, o que pode também ter sido incorporado pela criança.

Figura 53 – Desenho a lápis de Liana Franklová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Figura 54 – Alojamento L410, Terezín

Fonte:

<http://www.scrapbookpages.com/CzechRepublic/Theresienstadt/TheresienstadtGhetto/GhettoTour/Tour07.html>.

Acesso em: 18 ago. 2015.

O mesmo pode ser notado no desenho da Figura 53, onde Liana, assim como em outros trabalhos do corpus de análise já apresentados, desenhou uma paisagem com chuva. Ela construiu uma estrada por onde transita um bonde ou trem. Sua visualização não é muito clara, mas ele possui transparência, ou seja, é possível ver o seu interior, e está rebatido no chão, provavelmente porque dessa forma a criança conseguiu expressá-lo mais plenamente.

Nessa estrada há a presença de alguns vendedores. No primeiro plano, “colado” à margem da folha, um homem com um guarda-chuva. Ao fundo, à direita, uma espécie de loja com produtos à mostra. À esquerda, uma casa com cerca e uma árvore sem folhagem, que deixa transparecer a cerca. Chamou-nos atenção a forma como a criança desenhou a casa, composta por tijolos e com muitas janelas. Ela se assemelha ao alojamento L410, conforme podemos observar na Figura 54. Apesar de Liana ter colocado duas chaminés em sua casa e o alojamento não possuir sistema de calefação, é possível verificar na imagem da Figura 54 algumas estruturas que sobressaem ao telhado, num formato retangular muito parecido. Também é possível observar, na parte superior do desenho, a ênfase da criança ao tema “tempestade”. As nuvens estão carregadas e um enorme relâmpago marca o céu.

Encontramos em Makarova dois desenhos muito semelhantes a esse, e outro em Rubin. Eles foram realizados por Kitty Brunnerová (26.12.1931 – 18.10.1944), Ruth Klaubaufová (21.09.1931 – 19.10.1944) e Hana Zieglerová (16.05.1933 –), crianças que não fazem parte do corpus de análise da pesquisa. Chamam atenção, conforme pode ser observado nos desenhos apresentados no ANEXO P, a repetição dos elementos: casa com chaminé e tijolos à vista, chuva, transporte, pessoas com guarda-chuvas, árvores, cerca e uma espécie de loja. No desenho de Kitty Brunnerová, é possível ler a palavra “roupas” e observar um vestido pendurado na vitrine, indicando uma loja de vestuário. No desenho de Hana Zieglerová lemos “*delicatessen*” e outra palavra que não encontramos tradução. Na vitrine desenhada por ela identificamos carnes, embutidos, linguiça, frutas, bolo e sorvete.

Como os elementos específicos se repetem nos desenhos das quatro crianças, supomos que este local seja conhecido por elas e que Friedl tenha sugerido-o como tema. Pode ser a estação de Holesovice, mas não pudemos confirmar, pois a mesma foi reformada, não apresentando mais o aspecto original. Também há a possibilidade de ser um enunciado, onde os elementos foram inventados por Friedl, ou Terezín, já que o campo apresenta diversas lojas, que eram utilizadas pelos moradores da cidade-fortaleza antes da instituição do gueto.

Figura 55 – Desenho a lápis de Liana Franklová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

O desenho da Figura 55 é muito simbólico da situação das crianças em Terezín. Ele apresenta uma espécie de árvore dos desejos. Nela é possível observar coisas comuns com as quais as crianças sonhavam no campo. No corpus de análise não encontramos nenhum outro desenho semelhante, pressupondo, então, que esse não foi um tema enunciado por Friedl e sim um desenho livre.

Embaixo dos galhos, duas crianças, um carrinho de praia ou jardinagem em formato de ave e algumas ferramentas. Pendurados à árvore, como folhas, podemos observar muitas frutas,

um peixe, uma pipa, roupas, um carrinho de brinquedo, uma mesa com duas cadeiras, pássaros, um ratinho, um colar, uma cesta de comida, uma casa, uma xícara, uma borboleta, um barquinho, um sol e muitos outros elementos que não pudemos identificar na reprodução cedida pelo Museu Judeu de Praga. Volavková intitulou este desenho de “A árvore da felicidade” e, de acordo com sua análise, também é possível visualizar vegetais e um frango assado.

Pressupondo que esse desenho faça uma síntese dos desejos de Liana em Terezín, concluímos que estes estavam muito próximos às suas necessidades básicas como proteção – casa – vestimentas, comida, calor – do sol, para afastar o frio que as crianças sentiam no inverno – e brinquedos, lazer.

O trabalho apresentado na Figura 56 é uma imagem que foi muito divulgada na internet, nos livros e artigos sobre o campo de Terezín por ser bastante representativa da condição dos sujeitos. Ela expressa a distribuição de alimentos e a fome.

Apesar de ser um desenho a lápis com ocupação parcial da folha, é muito expressivo. A criança concentrou, na parte superior direita da folha, pessoas em fila com suas gamelas nas mãos, à espera da porção diária de ração. Ao lado do painelão de distribuição, um personagem olha desconsolado para sua gamela, provavelmente vazia. Observamos que homens e mulheres aguardam enfileirados. Ao centro, um personagem ergue seus braços, talvez faminto, talvez desesperado.

Ao analisarmos o desenho da Figura 56, nos aproximamos da ideia de Cizek de que os desenhos infantis expressam tanto quanto os escritos ou relatos orais das crianças. O desenho também é “um modo de representar externamente a construção interna das estruturas especiais, que resultam de uma interação com o real” (NÓBREGA e PRADO, 2013 *Apud* IAVELBERG, 2013b, p. 6). Ele também contribui na construção do conhecimento adulto sobre as percepções e impressões da criança sobre o mundo. Para Lowenfeld e Brittain, “as crianças [...] expressam

suas ideias, seus pensamentos e suas emoções com tanta honestidade e franqueza que podem ser quase perturbadoras para os adultos” (1970, p. 401).

Figura 56 – Desenho a lápis de Liana Franklová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Pressupomos que a distribuição de comida foi para Liana um evento singular, revestido de grande significado, por isso foi selecionado para registro, pois não há no corpus de análise ou na bibliografia consultada nenhum outro trabalho que se assemelhe a este, com exceção de um desenho realizado por Helga Weiss, como veremos mais adiante, excluindo-se assim a hipótese deste ter sido um tema enunciado por Friedl, visto que Helga não frequentou suas aulas. Assim como afirma Gonçalves (2011) ao analisar um grupo de mangás¹¹⁹ sobre a Segunda Guerra Mundial, realizados por um sobrevivente da bomba de Hiroshima, podemos dizer que o conteúdo do desenho da Figura 56 nos transmite “não apenas *o que aconteceu* factualmente, mas também como o autor *vivenciou* e *sentiu* essa experiência, atribuindo

¹¹⁹ Gênero de história em quadrinhos de origem japonesa.

significados a ela”. Esses significados também estão atrelados a tudo aquilo que a criança selecionou e não selecionou para sintetizar sua experiência no campo (p. 36, grifo do autor).

Somam-se a estes trabalhos um desenho com dois animais, um coelho e um sapo, outro desenho com uma cobra e um peixe, e um desenho de um pássaro com uma criança. Este é bastante expressivo, tanto em relação à face da criança quanto ao pássaro, que distancia-se de esquemas, podendo ter sido um exercício de observação do movimento, um desenho de memórias ou uma imagem copiada de um livro.

Liana também produziu um desenho de observação de flores, um desenho com duas figuras humanas – uma mulher, segurando uma cesta enfeitada com um laço, e uma criança – e o desenho de uma praia, onde também mesclou as visões frontal e superior. Neste trabalho observamos muitos elementos: um grande sol – afinal de contas só vamos à praia quando está muito quente – pai e filho se bronzeando, um coqueiro, guarda-sóis e cadeiras, um sorveteiro, uma criança com um sorvete nas mãos, uma casinha ao fundo, uma barraca de vendas, uma criança brincando na areia, alguns balanços, um homem com prancha e um peixe no mar. Apenas alguns poucos elementos estão pintados com giz pastel.

Liana também realizou uma pintura com bordado sobre papel, provavelmente inspirado em alguma lenda checa ou conto de fadas, pela natureza do tema, e um trançado com papéis coloridos. Pressupomos que para realizar esse trançado Liana teve orientação de Friedl. Outros temas abordados pela criança foram “flores e borboletas”, tema que se repete, como veremos mais adiante, através de uma pintura em aquarela, “estação de trem”, onde, assim como Marianna Langová, Liana desenhou um relógio no centro, fazendo-nos novamente supor que seja a estação de Praga.

Figura 57 – Desenho a lápis de Liana Franklová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Outro desenho apresenta a vista frontal de uma torre com relógio, muito bem construída. Ao compararmos esse desenho com a imagem apresentada na Figura 81 e com o desenho da Figura 80, realizado por Eva Meitnerová, constatamos que essa torre se encontra no telhado da sede da SS¹²⁰ em Terezín, localizada à frente da praça central do campo, bem próximo ao alojamento L410, do lado oposto a igreja. Esse, provavelmente, é um desenho de observação realizado a partir da vista da janela do alojamento.

Por fim, Liana realizou, assim como outros desenhos já analisados, um conjunto de cinco paisagens com casas, quatro em aquarela e um desenho a lápis. Em duas dessas paisagens, uma pintura e um desenho, aparecem duas casas, muitos pinheiros, um lago ou rio, pessoas e

¹²⁰ Este prédio possuía celas onde os suspeitos da resistência eram interrogados.

embarcações. Desenhos com duas casas, uma maior e outra menor, aparecem nos trabalhos de outras crianças, como nos de Gabriela Freiová. Esse parece ser um exercício de proporção proposto por Friedl às crianças, em que ela teria solicitado que desenhassem uma casa na fazenda e uma cabana.

As casas novamente têm muitas janelas e na pintura há um oficial devidamente uniformizado, fazendo-nos pensar que a criança mesclou memória e realidade. Outra hipótese que nos leva a pensar que talvez parte da criação de Liana tenha sido baseada em suas observações sobre o campo é o fato de realmente haver um rio bastante extenso muito próximo a Terezín. Ao observarmos uma vista aérea do campo, constatamos que seu entorno é totalmente preenchido por muitas árvores. Assim como nos trabalhos de outras crianças do corpus, nesses dois o formato das árvores lembra pinheiros.

Nos três demais trabalhos com esse tema, duas aquarelas e um desenho com giz pastel, alguns elementos se repetem: casa com cerca, árvores, sol, nuvens, caminho e lago, apesar de a forma de representação dos elementos ser muito diferenciada. No desenho realizado com giz pastel também notamos a presença de uma mulher com um carrinho de bebê e uma criança.

Um dos três trabalhos, conforme observamos na Figura 58, apresenta, além da casa, uma igreja com cruz no alto da torre, assim como a igreja de Terezín, de acordo com a imagem da Figura 38. Pressupomos, por esse fato, pela cerca que isola a casa, por sua cor, que é próxima a do alojamento L410, e pelo formato da entrada ser semelhante à entrada do campo, que essa seja uma pintura sobre Terezín. Ao compararmos os três trabalhos observamos claramente que este último é muito mais expressivo e vigoroso em relação aos demais.

Figura 58 – Aquarela de Liana Franklová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Por mais que a composição da Figura 58 não se aproxime da descrição física do campo de Terezín, verificamos que Liana expressou-o a partir de sua “visão de mundo”. Sobre esse tema, os Wilson’s e Hurwitz afirmaram que

Em seus desenhos espontâneos [...] os jovens têm mostrado seus mundos de forma mais ampla [...]. Desenhos e outros trabalhos de arte são como janelas para o mundo. Através deles, nós vemos e criamos visões de nós mesmos e de nossos universos, nossas preocupações, sonhos, emoções, nosso sentido de beleza e qualidade. Embora a criança e o artista não estabeleçam *novas ideias* sobre o mundo em seus desenhos, *novas e expandidas visões de mundo* são o resultado inevitável (1987, p. 11-12, tradução nossa, grifo nosso).

Assumindo que a pintura da Figura 58 tenha como tema o campo de Terezín, pressupomos que a seleção, forma de organização e expressão dos elementos do quadro estão de acordo com os sentidos construídos e estabelecidos por Liana a partir de sua experiência pessoal. Esses sentidos são múltiplos e muito particulares.

Hanus Weinberg

Me destrói a dor, a dor de Terezín¹²¹

*Quinze camas. Quinze placas com nomes.
Quinze pessoas sem nenhuma linhagem.
Quinze corpos torturados com medicamentos.
Camas manchadas com sangue de outros tempos.
Quinze corpos que aqui querem viver.
Trinta olhos que procuram a tranquilidade.
Cabeças raspadas, saídas do cárcere.
A santidade do sofrimento, que não me importa.*

*A beleza do ar, que dia após dia
cheira estranho e carbônico,
enfermeiras que trazem os termômetros,
mas que se perdem de trás de um sorriso.
A comida é um luxo aqui.
A noite é muito longa e o dia curto.*

*Apesar de tudo, não quero ir embora e deixar
os quartos com luz e os rostos ardentes,
enfermeiras que deixam para trás só uma sombra,
para ajudar os pequenos que sofrem.*

*Queria ficar aqui, doentinho,
aguardando a visita diária dos médicos,
até que depois de muito, muito tempo, que eu fique bem.*

*Então eu gostaria de viver
e voltar para casa.*

¹²¹ Poema de autor desconhecido. Federação Israelita de Pernambuco. Catálogo da Exposição *Os desenhos das crianças de Terezín*, Recife, 2010, p. 13.

Voltar para casa! Era tudo o que as crianças mais desejavam, o tema de suas conversas e de seus sonhos.

Hanus Weinberg nasceu em Ústí nad Orlicí, cidade localizada na região de Pardubice, República Checa, em 18 de agosto de 1931, e foi deportado para Terezín em 5 de dezembro de 1942. Hanus morreu em Auschwitz em 15 de dezembro de 1943. Sendo assim, seus desenhos foram realizados entre os 11 e 12 anos de idade.

A produção de Hanus é formada por 12 trabalhos, entre pintura, desenho e colagem (ver ANEXO Q). Compõem este conjunto cinco estudos da figura humana, sendo um deles um esboço do desenho apresentado na Figura 61. Os demais apresentam pessoas vistas de frente, de perfil e também um rosto. Elas usam fantasias de *cowboy*, índio, palhaço, camponês, marinheiro, rei, uma espécie de cavaleiro medieval e outras que não pudemos identificar. As fantasias estão bem caracterizadas e as figuras humanas se distanciam de esquemas. Embaixo de um dos trabalhos há um desenho técnico, revelando o reaproveitamento de papel efetuado por Friedl. Um outro trabalho de Hanus também foi realizado em uma folha que já continha um desenho técnico. Nele a criança fez algumas inscrições com a primeira letra de seu sobrenome, como uma assinatura.

Somam-se a estes uma pintura abstrata, um desenho de observação de folhas e flores cuidadosamente construído e dois trabalhos a nanquim, a princípio dois desenhos de observação de vaso com flores. Os desenhos dos vasos são planejados e a criança sobrepôs diferentes objetos, dificultando a visualização. As duas folhas dividem espaço com uma paisagem com casa, montanhas, caminho e outros elementos. Em uma das folhas observamos o desenho de uma árvore e de uma casa grande, com muitas janelas e entrada lateral em arco. Pressupomos que seja o alojamento das crianças, mediante semelhanças observadas com a imagem da Figura 54.

O desenho da Figura 59 tem como tema os alojamentos de Terezín, assim como podemos observar comparando-o com a imagem da Figura 54. Mesmo Friedl não tendo incentivado ou proposto às crianças o campo como tema, em seus trabalhos livres, invariavelmente, elas registraram seu meio como forma de organização mental e compreensão da nova e desconfortável situação imposta.

Figura 59 – Desenho a lápis de Hanus Weinberg

Imagem cedida pelo Museu de Praga

Verificamos a intenção da criança em alcançar a representação tridimensional, buscando perspectivar o prédio e seus elementos. Observamos que os desenhos de Hanus caminham em direção ao Realismo Visual e sua forma é mais naturalista do que simbólica, diferentemente de outros trabalhos realizados por crianças menores. Observamos também que Hanus não foi instruído ao desenhar algumas janelas e a porta, o que reafirma a abordagem livre de Friedl, deixando a criança apreender a partir do olhar, de suas próprias percepções, sem treinos rígidos, assim como Cizek afirmou ter trabalhado com seus alunos.

Crianças, em geral, expressam as imagens que ocupam sua mente, suas preocupações ou alegrias, seus medos e sonhos. A repetição constante, como podemos observar, de desenhos sobre os alojamentos infantis nos dão pistas da relação estabelecida pelas crianças com este local, também chamado de lar. O alojamento era o lugar onde as crianças dormiam, se alimentavam, realizavam sua higiene e estabeleciam laços de amizade e afeto com os demais colegas de quarto e com os cuidadores. Os alojamentos haviam, em nossa percepção, substituído física e afetivamente o lar e a família das crianças naquele momento crítico. Pressupomos que esse tema se repita por essa razão.

A colagem da Figura 60 foi intitulada por Makarova como “Vista de Terezín”. Como os materiais eram escassos, pressupomos que Hanus utilizou sobras de papéis coloridos para realizar seu trabalho. Como podemos observar, a colagem apresenta uma concentração de casas ou prédios, rodeada por vegetação que se estende até o azul do céu que, por sua vez, possui algumas nuvens.

Figura 60 – Colagem de Hanus Weinberg

Imagem cedida pelo Museu de Praga

Pressupomos que realmente seja o campo de Terezín, pelas edificações com muitas janelas, que foram replicadas pela criança, semelhantes aos prédios do campo, ou seja, todos seguindo o mesmo padrão arquitetônico. Notamos algumas diferenciações nos telhados, sendo que três deles possuem quatro águas, assim como os alojamentos das crianças, e o restante duas águas, como as demais edificações de Terezín. Das edificações realizadas por Hanus, três apresentam chaminés. Destacamos um prédio em formato de “L” que se assemelha à igreja, como já observado na Figura 38.

Hanus organizou os papéis disponíveis de forma harmoniosa e equilibrada. Próximo à margem inferior da folha observamos uma espécie de ponte, cujo caminho leva até o conglomerado de edificações, semelhante à ponte que corta o rio mencionado anteriormente, logo na entrada do campo. Chama-nos atenção a forma como a criança dispôs os tons de verde, estabelecendo relações de claro e escuro na vegetação local. Como este certamente não foi um tema enunciado por Friedl, verificamos novamente o interesse de Hanus em Terezín, sintetizando a geografia do campo através da colagem. Verificamos o enfoque da criança na criação e não no aperfeiçoamento da técnica, que foi utilizada para dar forma às suas impressões. Averiguamos também a percepção da criança em relação aos detalhes da arquitetura.

Ao compararmos a colagem da Figura 60 com o desenho da Figura 32, realizado por Bedrich Hoffman, com idade muito semelhante a Hanus, observamos as diferentes necessidades expressivas das duas crianças a partir do mesmo tema. Hanus trabalhou a partir de uma visão geral, aérea e organizacional, enquanto Bedrich deu ênfase aos transportes, à superlotação e à massificação da experiência.

Figura 61 – Desenho a lápis de Hanus Weinberg

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Até onde chegamos em nossa análise, Hanus foi a primeira criança a ter realizado um exercício de observação a partir de uma obra de arte, como podemos observar na Figura 61. Após pesquisarmos, contatamos que o desenho abaixo foi realizado tendo como referência uma reprodução da obra *Christiane Eulenu* (1534), de Lucas Cranach¹²², apresentada na Figura 62. Observamos que, diferentemente de alguns trabalhos propostos por Itten a partir de obras de grandes mestres que exploraram os contrastes de claro e escuro, Friedl trabalhou, especificamente neste exercício, apenas forma e proporção do corpo humano.

De acordo com Makarova, Friedl apresentou às crianças reproduções de Giotto, Rembrandt, Vermeer, Cranach, entre outros, e convidou-as a reproduzir essas obras a partir do

¹²² Lucas Cranach, o velho (1472-1553). Artista renascentista germânico.

desenho, pintura ou colagem. Ela constantemente convidava os alunos a “ver além” da forma e da cor, capturando aquilo que de mais significativo eles pudessem absorver. Observando os desenhos que compõem o corpus de análise da pesquisa, constatamos que ela também trabalhou com obras de outros artistas, como veremos mais adiante.

Figura 62 – *Christiane Eulenaus* (1534), óleo sobre madeira de Lucas Cranach, 20 cm x 14 cm

Fonte: Gemaeldegalerie Alte Meister, Dresden, Alemanha¹²³

Encontramos na bibliografia de Itten (1975) um trabalho realizado por Anny Wottitz na Bauhaus, em 1919, também a partir de uma obra de Cranach. Anny Wottitz era muito próxima de Friedl e, juntamente com ela e outros estudantes de Viena, acompanhou Itten até a Bauhaus. Nesse exercício específico, Itten propôs a análise do movimento rítmico da imagem. Ele incentivou seus alunos a compreenderem intuitivamente uma pintura e depois expressarem sua

¹²³ Disponível em: www.bridgemanimages.com. Acesso em: 19 ago. 2015.

essência, assim como podemos observar no exercício reproduzido no ANEXO R. De acordo Leshnoff (2013), Lowenfeld também utilizava obras de mestres renascentistas em suas aulas.

Eva Steinová

Campos da Morte

gritos

gemidos

corpos definhados

farpas

Vias e ouvias o inaudito...

Quem abrigou teu coração

teu corpo franzino?

Quem ouviu teu pranto

enxugou teus suores quando acordavas?

Quem transpôs a soleira a teu lado

sentiu teu gesto

a grandeza do frágil passo?¹²⁴

¹²⁴ Poema de Edith Arnhold em homenagem a Eva Steinová. ARNHOLD, Edith. *Terezín: Theresienstadt*. São Paulo: Edith Arnhold, 1981, p. 50.

Eva Steinová nasceu em Praga, em 4 de setembro de 1931. Ela foi deportada para Terezín em 14 de dezembro de 1941 e morreu em Auschwitz em 23 de outubro de 1944. De acordo com Volavková (1978), três de seus 24 trabalhos estão datados de maio de 1944. Presume-se que Eva tinha entre 11 e 13 anos de idade quando os realizou.

Ao observarmos a produção de Eva (ver ANEXO S) verificamos uma quantidade significativa de desenhos de observação. Dos 24 trabalhos, 14 são exercícios de observação com claro desenvolvimento e aquisição de recursos gráficos pela criança.

Entre os desenhos de observação, verificamos a presença de objetos comuns do cotidiano organizados e realizados a lápis grafite e aquarela. Friedl ensinou às crianças que objetos, cenas ou memórias poderiam ser preservados através de um desenho, pintura ou colagem. Essa concepção de transformar em arte coisas comuns, até banais, do dia a dia tem estreita relação com as ideias propagadas por Paul Klee na Bauhaus. Para o artista, a arte seria um instrumento destinado a tornar visível uma outra realidade e a levar consolo ao homem. De acordo com os testemunhos dos alunos de Friedl em Terezín, esse objetivo foi alcançado, pois suas aulas realmente foram um apoio emocional para as crianças.

Como podemos observar na produção de Eva e das demais crianças que compõem o corpus de análise da pesquisa e como citado anteriormente, habilidades gráficas foram adquiridas a partir da observação direta dos objetos, do olhar atento ao mundo, sem treinos rígidos e repetitivos, utilizando-se diferentes pontos de fuga para a apreensão da técnica da perspectiva.

Como explicitamos no Capítulo 2 e no início do Capítulo 3, Friedl acreditava que crianças a partir dos dez anos de idade precisavam ser ensinadas a figurar o mundo de forma mais naturalista. Para tanto, os exercícios de observação foram um método eficaz para que as crianças aprendessem a ver, assimilar e interpretar o mundo. Outras competências relacionadas a cor,

luz, sombra, composição e proporção também foram trabalhadas por Friedl, a fim de instrumentalizar as crianças maiores, suprimindo assim suas necessidades expressivas.

Figura 63 – Desenho a lápis de Eva Steinová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Figura 64 – Desenho a lápis de Eva Steinová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Figura 65 – Desenho a lápis de Eva Steinová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Figura 66 – Desenho a lápis de Eva Steinová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Os desenhos das Figuras 63, 64, 65 e 66 foram colocados em sequência para comparação. O desenho da Figura 63 apresenta alguns objetos sobre a mesa e uma cadeira junto a ela. Percebemos o claro rebatimento da mesa, desenhada com vista superior e demais objetos com vista frontal. Como já mencionado, essa estratégia de utilização de vários pontos de vista é comumente empregada por crianças que anseiam por desenhar os objetos observados de forma integral, plena, antes de adquirirem os recursos necessários à representação tridimensional. Observamos também a planificação dos objetos e a intenção da criança em perspectivar o cesto de flores. As linhas estão bem demarcadas.

No desenho da Figura 64, os objetos já parecem estar sobre a mesa. Esta, por sua vez, esboça noção de perspectivação, ainda não bem definida. Observando a cadeira, percebemos a intenção de Eva em recosta-la à mesa, mas ela apresenta transparência, revelando parte do móvel. Os objetos ainda são planificados, com exceção do cesto e das frutas.

Na sequência, observamos as conquistas de Eva ao construir o desenho da Figura 65. A mesa possui perspectivação e a criança teve o cuidado de apagar a linha do móvel que foi sobreposta pela cadeira. Não há mais transparências e nem rebatimento. Os objetos agora parecem realmente repousar sobre a mesa e possuem forma tridimensional, com exceção das duas garrafas. Percebemos também que, conforme a criança vai se apercebendo da forma e do espaço, seus objetos vão diminuindo na folha, justamente para dar conta do todo, do conjunto.

No desenho da Figura 66 observamos o progresso da criança ao representar tridimensionalmente formas circulares, o que havia se mostrado algo de grande dificuldade nos desenhos anteriores. Deixando de lado as questões gráficas e de verossimilhança, consideramos o desenho da Figura 63 mais expressivo em relação aos demais, por conta da despreocupação da criança com a técnica e seu mergulho na esfera expressiva.

Figura 67 – Desenho a lápis e giz pastel de Eva Steinová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Como citado, por não possuírem data, é praticamente impossível estabelecer uma sequência entre os trabalhos, mas é possível observar as conquistas gráficas das crianças a partir de seus desenhos. Isso nos indica que elas se sentiam seguras e confortáveis o suficiente para absorver as orientações de Friedl, mesmo no contexto concentracionário, com todas as suas intempéries.

Outra mudança significativa nos desenhos de Eva pode ser observada na comparação dos desenhos das Figuras 67 e 68. Novamente nos deparamos com trabalhos cujo tema é a parte interna de uma casa, também realizados por Zuzana Winterová, Gabriela Freiová e Liana Franklová. Eva fez dois desenhos com esse tema e, ao compará-los, percebemos claramente o amadurecimento da criança em relação às formas de expressão e à perspectiva.

Ao observarmos o desenho da Figura 67, constatamos alguns elementos que se repetem nos desenhos das crianças acima citadas: mesa com cadeira, alguém à mesa, janelas com flores e cortinas e luminária. Na Figura 67 observamos a construção do espaço, das linhas que delimitam o teto, o chão e as paredes, acompanhando a perspectiva com ponto de fuga central.

Nesse espaço Eva desenhou, além dos elementos acima citados, uma pessoa à janela e uma espécie de fogão à lenha na lateral esquerda. Seu trabalho ainda é carente de elementos e cor, que é aplicada de forma não uniforme.

Figura 68 – Desenho a lápis de Eva Steinová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

No desenho da Figura 68 é possível perceber o esforço de Eva ao perspectivar o espaço e seus elementos. Observamos também que as duas figuras humanas desse desenho estão mais detalhadas que as da imagem anterior. Tanto o espaço, que se reduz a uma “caixa”, quanto a escada, a porta, o armário ao fundo, a poltrona, a mesinha de canto, a janela e os quadros nas paredes, acompanham a perspectiva com um ponto de fuga lateral. A perspectivação de alguns elementos não foi totalmente assimilada pela criança, como a poltrona e a mesinha que “flutuam” no espaço, e a transparência da janela. Apesar disso, constatamos o grande progresso de Eva.

A colagem da Figura 69 também é uma imagem bastante difundida. Para Volavková, as montanhas criadas por Eva têm relação com as montanhas presentes na geografia da República

Checa. Na bibliografia consultada não é rara a menção à topografia do entorno do campo de Terezín. Assim como explicitado no Capítulo 2, as crianças também criavam seus trabalhos a partir da vista da janela do prédio L410. Friedl chamava a atenção das crianças para o mundo além dos muros, focando seus pensamentos em boas lembranças e momentos de alegria que, indubitavelmente, aparecem em seus desenhos.

Figura 69 – Colagem de Eva Steinová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Verificamos, além da paisagem, a presença de três edificações. Eva demarcou um caminho que leva de uma a outra edificação, sugerindo, a nosso ver, que existe certa distância entre elas. Chama-nos atenção a casa à direita da colagem, pois a mesma aparece cercada. Ao centro, uma imagem que se assemelha a um castelo. Como Eva nasceu em Praga e, provavelmente, deve ter vivido seus primeiros anos antes da deportação nessa cidade, realizamos uma pesquisa visual pela internet buscando encontrar lugares que pudessem ter sido figurados por ela, cuja visualidade se assemelhe à construção da criança. Encontramos a

Catedral de Nossa Senhora de Týn¹²⁵, localizada na praça central da capital, cuja imagem foi reproduzida na Figura 70.

Figura 70 – Catedral de Nossa Senhora de Týn, Praga

Fonte: <http://mochilando.com.br/praga-a-perola-do-orient/>. Acesso em: 22 ago. 2015

Eva pode ou não ter figurado essa Catedral, assim como a casa à direita da colagem pode ou não ser o campo de Terezín. Pesquisas recentes têm utilizado, além da observação da ação da criança no momento em que desenha, câmeras filmadoras para registrar seus gestos,

¹²⁵ A Catedral dista 3.3 Km da estação Holesovice, local onde todas as famílias checas embarcaram quando foram deportadas para Terezín.

expressões e diálogos. Em nosso caso, conforme explicitado anteriormente, o único objeto de pesquisa é o produto final, depoimentos e anotações sobre a prática de Friedl em sala de aula.

Analisando o conjunto e a sequência das imagens, pressupomos que a criança sintetizou algumas experiências vividas, apresentando lugares significativos e estabelecendo relações entre eles. Mergulhados nesse pensamento, podemos dizer que Eva organizou através da colagem um movimento ao mesmo tempo de continuidade e ruptura, ao interligar e criar um fluxo entre diferentes lugares e ao distingui-los uns dos outros, particularizando-os sobremaneira.

Figura 71 – Desenho a lápis de Eva Steinová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

A Figura 71 apresenta quatro estudos da figura humana de perfil. Realizados a partir da observação de um modelo vivo, uma reprodução fotográfica ou ilustração, este conjunto explicita as tentativas de Eva em alcançar formas mais naturalistas de figuração da forma humana. Nos dois desenhos à esquerda, na parte superior da folha, Eva procurou alcançar as

proporções do rosto humano. Comparando os dois desenhos, observamos que o da esquerda é mais alongado, o olho é bem pequeno e, no geral, ainda é bastante desproporcional. No desenho ao lado verificamos um avanço da criança nesse sentido. Abaixo, Eva, além de dar contornos mais expressivos ao desenho, também desenhou o busto da modelo. À direita observamos um desenho com técnica mais apurada. Pela precisão dos traços, nível de detalhamento e expressão facial, pressupomos que seja um desenho de Friedl, um modelo, para a melhor compreensão e apreensão de Eva.

Outros trabalhos realizados pela criança são um estudo de linhas, nove desenhos de observação, oito a lápis e um em aquarela, de vasos com flores, vasos com flores sobre a mesa e apenas flores. Em um deles a criança aplicou luz e sombra. Uma colagem com gramado, casa, nuvens e sol; um desenho de crianças brincando com uma bola, feito a lápis e colorido com giz pastel. As crianças foram realizadas de forma muito esquemática. Um outro desenho a lápis e giz pastel, cuja folha está dividida ao meio: do lado esquerdo observamos uma casa pequena e o esboço de um retângulo tridimensional; na parte direita uma menina, bem menos esquemática do que as figuras do desenho anterior, junto a um rio onde alguém nada, além de uma casa ao fundo.

Somam-se a esses mais três trabalhos: uma paisagem com casa, em que o telhado foi detalhadamente trabalhado por Eva, assim como árvores, lago, cisnes, montanhas, céu e sol, realizada a lápis e giz pastel; uma folha com vários desenhos de animais; e o desenho de uma escola, com crianças, árvores, nuvens e um avião sobrevoando a paisagem. Esse desenho é muito semelhante ao trabalho da Figura 23, realizado por Gabriela Freiová. Apesar de o desenho da Figura 23 não apresentar um avião, ele aparece em muitos outros trabalhos realizados por Gabriela. Existe a possibilidade de Eva e Gabriela terem compartilhado propostas, ideias ou imagens durante as aulas.

Eva Meitnerová

Como vestir-te

a ti

*despojada*¹²⁶

¹²⁶ Poema de Edith Arnhold em homenagem a Eva Meitnerová. ARNHOLD, Edith. *Terezín: Theresienstadt*. São Paulo: Edith Arnhold, 1981, p. 39.

Eva Meitnerová nasceu em Prostějov, em 1 de maio de 1931. Ela foi deportada para Terezín em 4 de julho de 1942 e novamente deportada para Auschwitz, onde morreu em 28 de outubro de 1944. Sendo assim, supomos que seus desenhos foram realizados entre os 11 e 13 anos de idade. A cidade de Prostějov localiza-se na região de Olomouc, na República Checa, e é conhecida por sua indústria da moda e por uma base especial das forças armadas estabelecida neste local. Em 1942, os aproximadamente 1.650 judeus de Prostějov foram deportados para Terezín. Apenas 84 pessoas retornaram. Destas, dez eram crianças.

Dentro do corpus de análise da pesquisa, Eva foi a criança que mais produziu trabalhos artísticos, formando um conjunto com 34 imagens (ver ANEXO T). Destacamos um subconjunto de sua produção com 11 desenhos que podem nos dar pistas de sua vida antes do confinamento. São trabalhos com temas voltados ao universo rural, com figurações de fazendas e diversos animais, não apenas domésticos, como cães e gatos encontrados nos trabalhos de outras crianças, mas animais de criação, como peixes, porcos, patos e cavalos.

Nossa suposição está baseada nas afirmações de Luquet sobre a relação da criança com os temas de seus desenhos. Para o autor,

[...] pode estabelecer-se como regra geral que a criança representa em seus desenhos aquilo que faz parte de sua experiência, tudo o que chega a seus sentidos. Inclusive as diferenças de interesse por esta ou aquela categoria de objetos estão determinadas não apenas por gostos pessoais daquele que desenha, mas também pelos tipos de experiências, e variam com elas. Assim por regra geral, os que apenas pintam animais vivem no campo ou estão em uma casa constantemente em contato com animais da família, cachorros, pássaros, cavalos. O repertório gráfico da criança, assim como sua experiência visual, está condicionado pelo meio em que vive (1972, p. 22, tradução nossa).

Dos 11 trabalhos, quatro são sobre animais, onde podemos observar dois elefantes, assim como nos desenhos de Zuzana Winterová e Gabriela Freiová, fazendo-nos supor que esse animal tenha sido um tema enunciado por Friedl ou que ela tenha disponibilizado alguma

imagem para as crianças copiarem. Verificamos também três cachorros, sendo que abaixo de um deles lemos a palavra “cachorrinho”, escrita em checo, um potro, um cavalo, uma cabra e um porquinho, também com suas respectivas descrições em checo abaixo do desenho, um pato, uma cobra, peixes e dois felinos. Acima de um desses desenhos, lemos a inscrição “conto de fadas para crianças”.

Compõem esse grupo cinco trabalhos sobre fazendas, onde podemos claramente visualizar casa, paisagem e, em quatro delas, área de plantio. No quinto trabalho, onde não há área de plantio, Eva desenhou uma casa grande e cercada, com árvores, um rio com barquinho e, no primeiro plano, uma criança pescando numa espécie de tanque. É clara a familiaridade da criança com essa(s) paisagem(s), como podemos observar em sua forma de expressar as áreas delimitadas de plantio, mostrando um conhecimento visual desse contexto. A criança também desenhou montinhos na cor amarela, semelhantes a agrupamento de feno, animais, árvores e, em um dos desenhos, uma piscina.

Figura 72 – Desenho com giz pastel de Eva Meitnerová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Em um dos trabalhos, Eva fez duas casas maiores e uma menor, conforme observamos na Figura 72. Esse parece ser um exercício de proporção enunciado por Friedl às crianças, conforme também realizado por Gabriela Freiová e Liana Franklová. Constatamos ainda que Eva é mais expressiva trabalhando com o giz pastel do que com o grafite. Podemos observar isso comparando as Figuras 72 e 73. No canto inferior direito lemos a inscrição em alemão “*grüne farbe*”, “cor verde”.

Figura 73 – Desenho a lápis de Eva Meitnerová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Na Figura 73, além de temáticas rurais, Eva desenhou dois personagens com claro destaque na folha, um homem e uma garota. Eles estão inseridos na paisagem criada pela criança, fazem parte deste lugar e ela atribuiu-lhes grande importância, necessitando expressá-los em maior tamanho.

Figura 74 – Desenho a lápis de Eva Meitnerová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Como podemos observar através do desenho da Figura 74, possivelmente a mesma figura masculina aparece novamente na produção de Eva. Dessa vez, ela está segurando uma bengala e parece usar um avental ou trazer algo nas mãos. Descartamos a possibilidade de ser uma representação do profeta Moisés, pois, em todas as imagens que encontramos dele segurando as placas com os Dez Mandamentos, a mesma possui um formato bem diferente daquele realizado por Eva, com margem superior em formato de dois semi-círculos.

A esse subconjunto pertence também um desenho feito com giz pastel de pescadores e barcos em um rio. Constatamos que a cidade de Protesjov é banhada pelo rio Hlouchela, podendo esse desenho ser um local conhecido por Eva. Ao discorrer sobre os temas elencados pelas crianças ao desenhar, Luquet afirma que

acontecimentos mais distantes podem igualmente inspirar determinados desenhos, em virtude do fato geral, particularmente acentuado na infância, da possibilidade de rememoração das lembranças mais distantes. [...]

Muitas vezes, essas lembranças que sugerem desenhos vêm acompanhadas pela espera de outras circunstâncias parecidas; assim, ao aproximar-se das férias, a criança desenha paisagens, cenas ou objetos vistos durante as férias passadas, por exemplo, na costa (1972, p. 25-26, tradução nossa).

A partir das teorias de Luquet, concluímos que esse conjunto de desenhos de Eva expressam aspectos de sua vida antes da deportação, lugares conhecidos e modos de viver. A insistência nessa temática, assim como outras crianças que repetiram diversas vezes o desenho de casas e lugares familiares, demonstra o desejo e a expectativa de retornar à vida anterior à deportação, à guerra.

A produção da criança é fruto do desenvolvimento de sua capacidade criadora, que está atrelado ao seu crescimento orgânico e a sua cultura. Dois dos cinco principais fatores que determinam o desenvolvimento do desenho da criança foram pontuados, de acordo com os Wilson's e Hurtwiz, como:

O desenvolvimento do desenho pode ser comparado ao processo de crescimento orgânico onde, por vezes, uma nova imagem emerge vagarosamente de uma anterior, e onde, outras vezes, imagens mudam abruptamente por meio de uma oportunidade de descoberta em linhas acidentais e formas que alguém desenhou.

[...] como alguém desenha é afetado pela oportunidade de aprender e aplicar as habilidades de desenho, pelo quão encorajado se é a desenhar e pelo tipo de instrução relativa ao desenho que se recebe (WILSON, HURWITZ, WILSON, 1987, p. 18, tradução nossa).

A partir das concepções dos Wilson's e Hurwitz sobre os fatores determinantes do desenvolvimento do desenho, verificamos que Friedl atuou de forma a promovê-lo nas crianças, encorajando, orientando e criando oportunidades de construção e expressão. As sessões de livre expressão privilegiaram a autoria e a autonomia das crianças, reforçando os princípios difundidos pelo Movimento Escola Nova. Os trabalhos resultantes dessas aulas nos permitem

entrar em contato com os objetos de conhecimento das crianças, como imagens, lugares, pessoas, fantasias, tudo aquilo que povoou suas mentes durante a ação. Insistimos no fato de que temas reincidentes dentro do conjunto de trabalhos de uma mesma criança nos dão pistas sobre seu estado psicológico e emocional, consequentemente, nos revelam aspectos de sua relação com o meio.

Dentre os 34 trabalhos artísticos de Eva, destacamos um outro subconjunto formado por oito desenhos de observação. Este grupo é composto por quatro desenhos a lápis de bule com protetor de bico, provavelmente em renda ou crochê, bandeja quadrangular e copos. É nítido o desenvolvimento dos recursos gráficos da criança, tanto em relação ao formato dos objetos quanto à sua perspectivação. Em um dos desenhos, a bandeja e a mesa aparecem rebatidas. Abaixo, Eva construiu algumas linhas treinando para melhor figurar o protetor de bico e a textura do bule, conforme podemos observar no desenho da Figura 75. No desenho da Figura 76 observamos a aplicação das linhas praticadas anteriormente. Nesse desenho, apesar da construção ser muito mais naturalista, notamos que a parte inferior do bule apresenta transparência.

Os outros dois trabalhos de observação são pinturas realizadas em aquarela com intenção de perspectivação dos objetos e aplicação de luz e sombra. Mais uma vez, notamos que Eva se expressa muito bem utilizando cores. Os dois restantes compreendem vários desenhos a lápis de vasos com plantas e flores, cuidadosamente realizados pela criança. Notamos a variedade de formas, seu aspecto bastante naturalista e a preocupação com a definição e a demarcação de áreas de luz e sombra, evidenciando a orientação de Friedl, como podemos concluir observando atentamente as áreas de sombreamento e o degradê das sombras na imagem da Figura 77.

Figura 75 – Desenho a lápis de Eva Meitnerová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Figura 76 – Desenho a lápis de Eva Meitnerová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Figura 77 – Desenho a lápis de Eva Meitnerová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Outros dois trabalhos são estudos de textura. Eles são muito semelhantes a alguns exercícios propostos por Itten a seus alunos, assim como podemos observar comparando-os com a composição realizada por W. Diekmann, em 1922, em Weimar, reproduzida no ANEXO U.

Eva também realizou dois estudos com monogramas, um desenho com o tema “circo”, proposto por Friedl, assim como afirmado por Makarova, apresentando a entrada do picadeiro, um adestrador e alguns animais como camelo, cavalo, tigre, cachorro, porco espinho, elefante etc. Desenhos com esse tema aparecem na produção de outras crianças do corpus de análise da pesquisa. Pressupomos que Eva desenhou os elementos circenses que mais lhe interessavam, no caso, os animais. Outro trabalho também apresenta tema enunciado por Friedl: “caravanas no deserto”. Eva desenhou com giz pastel coqueiros, um homem montado num camelo e duas pirâmides. Um outro apresenta inúmeras casinhas num cenário montanhoso, com muitas árvores, lago e patinhos. Esse desenho é bastante esquemático, diferenciando-se dos demais da

criança. Por uma das edificações se assemelhar à igreja, pressupomos que seja um desenho sobre Terezín.

Figura 78 – Desenho a lápis de Eva Meitnerová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Eva também realizou dois trabalhos a partir da obra de Lucas Cranach, apresentada na Figura 62. Do mesmo modo que Hanus Weinberg, Eva realizou um esboço da obra de Cranach, capturando suas linhas e proporções, e outro desenho mais acabado, com mais detalhes e zonas de claro e escuro. Diferentemente de outras concepções, encontradas em períodos anteriores da história do ensino da arte, Friedl apresentava obras de grandes mestres a seus alunos na intenção de que eles pudessem dialogar com a estética dos artistas. Friedl, assim como Itten, acreditava que obras de arte poderiam alimentar a visualidade e o espírito criador dos alunos. Esse tipo de proposta se aproxima de concepções sobre o ensino da arte mais atuais, como aquelas difundidas pelos Wilson's e Hurwitz (1987) e por Iavelberg (2003, 2008, 2013a, 2013b).

Outro tema abordado por Eva foi “tempestade”, assim como Gabriela Freiová, Bedrich Hoffman e Liana Franklová. Eva realizou dois desenhos a lápis do que, aparentemente, se

assemelha ao centro de uma cidade. Em um deles há uma casa cercada que apresenta transparência, uma espécie de prédio ao fundo, um carrossel, árvores, trilhos, luminárias públicas e muitas pessoas próximas a uma placa onde lê-se “*stop*” (“pare”, em checo). O outro desenho apresenta duas casas ao fundo, árvores, nuvens carregadas, pessoas correndo – e aqui elas são bem menos esquemáticas que no desenho anterior –, uma espécie de controle de passagem para o trem, um oficial uniformizado e novamente uma placa com a palavra “*stop*”. A presença de um oficial pode ser influência do contexto concentracionário ou rememoração das experiências antes da deportação, seja pela ascensão do Nacional-Socialismo na República Checa, seja por Protesjov possuir uma base militar.

Eva também realizou dois desenhos cujo tema é a parte interna de uma casa. Em um deles podemos observar porta, janelas, armário e duas mesas, uma delas com toalha, três bancos e um vaso com plantas. É nítida a intenção da criança em perspectivar os móveis, mesmo ainda não tendo adquirido total domínio sobre a técnica.

Figura 79 – Desenho a lápis de Eva Meitnerová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

No segundo desenho, diferentemente dos trabalhos com esse tema realizados pelas demais crianças do corpus de análise, Eva acrescentou outros elementos para transmitir suas percepções sobre o ambiente. Como podemos observar na Figura 79, além dos elementos comuns averiguados em trabalhos anteriores, como mesa, cadeiras, uma pessoa sentada à mesa, porta, janelas, cama e fogão, Eva desenhou essa pessoa atuando em seu ofício, provavelmente um sapateiro ou costureiro, pelos objetos observados à mesa.

Conforme mencionado anteriormente, a cidade de Projestov é conhecida por sua tradição na indústria da moda, o que corrobora nossas suposições sobre a profissão apresentada. Essa pode ser a casa de Eva, de algum amigo da família ou parente próximo. A escolha da criança em figurá-la, dando ênfase ao trabalho desenvolvido, se deve ao fato do ofício ser familiar à criança, de acordo com as teorias de Luquet sobre a relação do desenho infantil com o meio, descritas anteriormente. Observamos também que, mesmo a criança não tendo muito domínio da perspectiva, ela se esforçou por expressar seu pensamento da melhor forma.

Os dois últimos trabalhos de Eva estão reproduzidos nas Figuras 80 e 82. O primeiro é um desenho claro da sede da SS em Terezín, como podemos observar comparando-o com a imagem apresentada na Figura 81¹²⁷. Eva desenhou as inúmeras janelas que compõem o edifício e que, em seu desenho, aparecem em número superior ao objeto real. Isso nos indica que a criança se ateuve em expressar a grande quantidade de janelas do prédio de forma mais simbólica do que observada. O que, à primeira vista nos parece a intenção de perspectivação do prédio, na realidade é o telhado criado por Eva. Nele, ela construiu a pequena torre e os demais elementos que o compõem. No primeiro plano observamos algumas árvores sem folhas e o esboço do que parece ser uma escada.

¹²⁷ Outras pesquisas visuais foram realizadas na internet objetivando encontrar semelhanças entre o desenho de Eva e os edifícios do campo. Encontramos referências com pontos de vista centrais do prédio, tal qual aquele utilizado pela criança, de acordo com seu desenho. Mas como a qualidade das imagens estava muito comprometida, optamos pela imagem disponibilizada no corpo do texto.

Figura 80 – Desenho a lápis de Eva Meitnerová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Figura 81 – Vista da sede da SS em Terezín

Fonte: <https://hannahdepriest.wordpress.com/2011/06/18/the-ghetto-and-concentration-camp-of-theresienstadt/>. Acesso em: 18 set. 2015

O desenho da Figura 82 foi cuidadosamente trabalhado por Eva. Acima, ela nos indica suas intenções: um “Sedez”, ou seja, *Seder*. Analisando o desenho, podemos entender melhor

essa comemoração “pelos olhos” de Eva. Observamos uma mesa grande com muitos convidados. Há vários pratos sobre a mesa, indicando fartura de comida. Todos estão muito bem vestidos, os homens usam chapéus e algumas mulheres trazem adereços nas cabeças. O desenho está muito bem acabado e constatamos que a criança se empenhou muito ao reproduzir suas lembranças, demonstrando grande apreço pelo evento e por todos os participantes, que foram cuidadosamente desenhados por ela. Esse desenho é muito semelhante ao trabalho realizado por Berta Kohnová (11.09.1931 – 18.05.1944) (ver ANEXO V), criança cujos trabalhos não fazem parte do corpus de análise da pesquisa.

Figura 82 – Desenho a lápis e giz pastel de Eva Meitnerová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Procuramos por outras informações sobre Eva e sua família no site do *Yad Vashem* (ver Referências Bibliográficas), mas sem sucesso. O site da cidade de Prostejov (ver referências Bibliográficas) disponibiliza uma série de fotografias antigas de cidadãos judeus deportados para Terezín durante a Segunda Guerra Mundial. Ao pesquisarmos, encontramos uma fotografia de Hana Meitnerová, que talvez seja a mãe de Eva, sem conseguirmos comprovar.

Eva Winklerová

*Segundo o ponto a vista*¹²⁸

I.

*Terezín aparece perante teus olhos
em todo seu esplendor,
e em todas as ruas
se ouve o ruído de passos humanos.*

*Assim, pelo menos, eu vejo
o gueto de Terezín,
um quilômetro quadrado de terra
afastado do mundo.*

II.

*Mas a morte vai por todo mundo,
a toda pessoa mata
também a esses que andam
com seus narizes para o alto.*

*Também impera no mundo
a justiça,
e ajuda adoçar a boca amarga
do homem pobre.*

¹²⁸ Poema de Miroslav Kosek (30.03.1932 – 19.10.1944). Federação Israelita de Pernambuco. Catálogo da Exposição *Os desenhos das crianças de Terezín*, Recife, 2010, p. 11.

Eva Winklerová nasceu em 1930 e, infelizmente, não encontramos sua data de deportação para Terezín, mas, através da bibliografia de Brenner, constatamos que ela viveu no quarto 28 do alojamento L410. Eva era filha de Edith e Fritz Winklerová e tinha dois irmãos. Depois da guerra, Eva se casou e teve dois filhos.

No início de fevereiro de 1945, começou a circular em Terezín a notícia de que um transporte com cerca de 1.200 passageiros partiria para a Suíça. Eva e sua família, contra a vontade, pois ninguém acreditava que realmente o transporte iria para a Suíça, foram convocados pessoalmente por Karl Rahm. Até o último momento a família Winklerová duvidou das palavras de Rahm. O trem realmente partiu para a Suíça. Eva passou seus últimos anos em Israel, onde faleceu inesperadamente em outubro de 2014.

Eva Winkler passou o final da Guerra com seus pais e seu irmão Jiri na Suíça. Em julho de 1945 retornaram à sua terra natal, inicialmente para Miroslav e, em seguida, para Brno. Eva e sua família também esperaram em vão pelo retorno dos demais familiares. “Foi uma época horrível e ficamos sabendo de tudo o que aconteceu. Soubemos que meus avós e quase todas as minhas tias, tios e seus filhos, além de muitos dos meus amigos, não sobreviveram ao Holocausto”.

Em Miroslav e Brno, Eva frequentou a escola e se formou em um curso superior em Brno. Na Checoslováquia, Eva nunca mais se sentiu verdadeiramente em casa. “Havia muitos checos que tinham colaborado com os alemães. O antissemitismo continuava vivo. Eu tive um professor que me prejudicou muito, pois não conseguia suportar o fato de que eu, uma judia, fosse a melhor aluna. Eu também sentia que frequentemente estava sendo perseguida e que alguém andava atrás de mim”.

Em 1949, Eva e seu irmão emigraram para Israel. Seus pais também pretendiam emigrar, mas o regime comunista, com a Cortina de Ferro, instalou-se, e as fronteiras foram fechadas. Somente em 1968, após a morte de seu pai, a mãe de Eva e sua filha conseguiram mudar para Israel (BRENNER, 2014, p. 381-382).

Como sobreviveu à guerra, Eva pode ter frequentado as aulas de arte até outubro de 1944, data da deportação de Friedl, ou seja, entre seus 12 (1942, início da deportação dos judeus checos) e 14 anos de idade. A produção de Eva em Terezín compreende 17 trabalhos artísticos entre colagem, desenho e pintura (ver ANEXO W).

Figura 83 – Fotografia de Eva Winklerová, sem data e sem autor

Fonte: BRENNER, Hannelore. *As meninas do quarto 28: amizade, esperança e sobrevivência em Theresienstadt*. São Paulo: LeYa, 2014.

Figura 84 – Desenho a lápis de Eva Winklerová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Figura 85 – Desenho a lápis de Eva Winklerová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Figura 86 – Desenho a lápis de Eva Winklerová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Destes, destacamos um grupo com três estudos de perspectiva. Observamos uma mudança nos métodos empregados por Friedl para ensinar perspectiva às crianças. As Figuras 84, 85 e 86 mostram uma sequência de desenhos onde podemos melhor compreender como a técnica foi trabalhada, pelo que observamos, com as crianças mais velhas.

Eva foi orientada a construir, primeiramente, um cubo utilizando a perspectiva, como verificado a partir do desenho da Figura 84. A estrutura do cubo foi utilizada, posteriormente, de acordo com os desenhos das Figuras 85 e 86, para a construção de um ambiente, por isso o desenho da Figura 84 apresenta base quadriculada.

Os três desenhos são estudos da Perspectiva Axonométrica¹²⁹. No desenho da Figura 85 verificamos a inserção de outros elementos e uma tentativa de projeção das vistas frontal e lateral, como podemos concluir ao observar as linhas que partem da perspectiva rumo à representação de uma casa. Percebemos que Eva teve bastante dificuldade em assimilar esses conteúdos e que seu desenho ainda não é claro.

No desenho da Figura 86 notamos maior clareza no desenho e melhor entendimento da técnica por parte da criança. Neste desenho verificamos a presença de uma mesa, banquinhos, porta, poltronas, quadros nas paredes, luminárias e outros elementos. Estes estudos geraram a oportunidade de a criança conhecer outras possibilidades de apresentação da forma e do espaço.

De acordo com Luquet, para a criança que ainda desconhece as leis da perspectiva, seus desenhos são o resultado de suas experiências com o objeto ou outro análogo, e não da observação ou de uma construção científica. Lowenfeld e Brittain afirmam que a criança, ou adolescente, a partir dos 14 anos de idade, encara a arte como um esforço consciente.

¹²⁹ Projeção cilíndrica ortogonal sobre um plano oblíquo em relação às três dimensões do corpo a representar. Existem três tipos de Perspectiva Axonométrica: Isométrica, Cavaleira, Dimétrica e Militar. Por também ser *designer* de interiores, Friedl tinha domínio sobre essa técnica de representação, como podemos observar em um de seus trabalhos, reproduzido no ANEXO X. A Perspectiva Axonométrica construída por Eva é do tipo Militar, pois os eixos x e y formam entre si um ângulo reto.

Observamos que, com as crianças mais velhas, como o caso de Eva, Friedl trabalhou, além da observação, com exercícios sistemáticos para a apreensão e desenvolvimento de técnicas como a perspectiva, luz e sombra, enfatizando a afirmação de Lowenfeld e Brittain.

Observamos o mesmo método nos desenhos realizados por Eva a partir da observação de tamancos de madeira. São quatro estudos, sendo dois esboços bastante simples, um desenho mais completo e o quarto com aplicação de luz e sombra. Constatamos que desenhos com esquemas de luz e sombra tornaram-se frequentes na produção das últimas crianças analisadas.

Figura 87 – Desenho a lápis de Eva Winklerová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

O restante da produção de Eva é formado por sete trabalhos de observação, cinco desenhos e duas pinturas. Os desenhos foram realizados a partir da observação de bandeja, a mesma utilizada por Eva Meitnerová, com objetos como garrafas, jarros e copos, e de vasos com flores e apenas flores. Em um dos desenhos, observamos que Friedl instruiu Eva a trabalhar

com manchas para construir os objetos, ao invés de linhas. A composição ficou muito interessante e, ao compararmos com os demais desenhos de observação realizados com giz pastel ou aquarela, constatamos que Eva foi bastante expressiva utilizando lápis grafite.

Nesse mesmo trabalho, reproduzido na Figura 87, além dos objetos, verificamos o desenho de duas figuras humanas. Elas são bem menos esquemáticas em comparação a outro desenho de Eva e se assemelham mais a adolescentes do que a crianças. Lowenfeld e Brittain afirmam que, conforme a criança cresce, toma consciência de si e de seu meio. Supomos que Eva as figurou dessa forma, pois, para uma desenhista um pouco mais velha, não faria sentido continuar desenhando crianças, sendo os temas de seus trabalhos concordantes com suas áreas de interesse.

Outros dois trabalhos são compostos pelo desenho de uma cena, provavelmente criada ou rememorada pela criança, e uma colagem com motivos aparentemente florais. A cena traz um espaço dividido por uma grade de formato ornamental que, pela especificidade do desenho, talvez seja conhecida por Eva. À frente da grade observamos uma mulher. Junto à grade, Eva desenhou uma árvore com linhas com variação de intensidade e outra figura feminina. Atrás, num plano mais afastado, vemos dois personagens, um homem e uma mulher. O homem empurra uma espécie de carrinho de mão.

O último trabalho realizado por Eva é uma pintura em aquarela. Supomos que tenha sido realizada a partir da observação de uma obra de arte, possivelmente renascentista, pela composição e cores. Observamos uma figura humana com vestes em vermelho e manto azul. Ao fundo, uma estrutura em arco, muito semelhante a inúmeras representações arquitetônicas verificadas nos cerca de 5.000 desenhos e pinturas pesquisados¹³⁰ com o objetivo de encontrar

¹³⁰ A pesquisa foi realizada no site Bridgeman Images. Procuramos a referência da imagem nas obras dos seguintes artistas: Michelangelo Buonarroti, Leonardo da Vinci, Rafael, Sandro Botticelli, Donatello, Giorgio Vasari, Fra Angelico, Ticiano, Paolo Veronese, Giovanni Bellini e Lucas Cranach.

a referência da imagem. Contatamos também que, na grande maioria das imagens pesquisadas, a figura da Virgem Maria aparece com a mesma composição de cores do vestuário, fazendo-nos supor que se trate de sua imagem.

Figura 88 – Aquarela de Eva Winklerová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

O que mais nos chamou atenção foram as misturas de cores aplicadas pela criança tanto na figura quanto no fundo. Observamos isso na vestimenta vermelha, na estrutura em arco e no fundo, onde o verde escuro foi diluído em água, apresentando outras tonalidades. Por mais que não conheçamos a imagem que deu origem a esse trabalho, supondo que seja uma pintura sobre a Virgem Maria, Eva teria captado muito bem as zonas de claro e escuro, criando uma área de luz ao redor da personagem, por isso é possível ver a estrutura em arco atrás dela, e o entorno mais obscurecido, estabelecendo, metaforicamente, o contraste entre o divino e o não divino.

Sua pintura é extremamente expressiva, quase uma abstração, mas com traços figurativos que sugerem outros significados para a composição.

Helena Mandlová

O Mundo¹³¹

Um grande globo vira ao redor

Ao redor do sol, ao redor das estrelas.

O globo tem um nome

O globo de chama O Mundo

As pessoas vivem neste globo,

As feras vivem aqui.

O globo está virando séculos e séculos,

O globo com certeza está morrendo.

¹³¹ Poema de Franta Bass. Federação Israelita de Pernambuco. Catálogo da Exposição *Os desenhos das crianças de Terezín*, Recife, 2010, p. 27.

Helena Madlová nasceu em Praga, em 21 de maio de 1930 e foi deportada para Terezín em 17 de dezembro de 1941. Ela, assim como Eva Winklerová, viveu no quarto 28 do prédio L410. Helena também é citada na bibliografia de Brenner e as sobreviventes do quarto 28 se lembram dela. Helena morreu em Auschwitz, em 18 de dezembro de 1943. Sendo assim, ela pode ter frequentado as aulas de Friedl entre dezembro de 1942 e dezembro de 1943, ou seja, entre seus 12 e 13 anos de idade.

Compõem sua produção 13 trabalhos artísticos (ver ANEXO Y), entre desenho, pintura e colagem. Observamos que os temas e objetos retratados por ela se repetem nas produções de outras crianças. Helena realizou três trabalhos de observação a partir da composição de alguns objetos. Em dois ela desenhou vasos com flores. Verificamos a dificuldade inicial na perspectivação dos objetos, o que parece parcialmente resolver-se no terceiro desenho. Neste, Helena retratou um agrupamento de objetos e novamente uma bandeja quadrada.

A composição que deu origem a seu trabalho é exatamente igual à que deu origem a um dos desenhos de observação de Eva Winklerová, como podemos observar ao comparar os anexos com os trabalhos de ambas as crianças, sugerindo que as duas meninas, ainda mais por serem do mesmo quarto, estariam juntas nesta aula. O desenho de Helena, assim o como de Eva, mostra preocupação com as questões relativas à luz e sombra, e ambos apresentam visão oblíqua dos objetos figurados. Observamos também que nos três desenhos de observação acima citados, Helena descentralizou sua construção em direção à margem esquerda da folha.

A respeito da influência de um desenhista sobre outro, Stern afirma que a criação em ambiente coletivo exerce ação sobre a criança. “Ela apoia o seu ímpeto criador, facilita e acelera sua evolução. Coloca a criança num meio seguro que a torna capaz de sair do isolamento em que se encontrava e, em qualquer caso, capaz de se relacionar com a sociedade em melhores condições” (198-, p. 79-80).

Helena também fez dois desenhos com temas marinhos. Em ambos, alguns elementos se repetem como barcos, peixes, plantas aquáticas, uma espécie de enguia, aranha do mar e um escafandro ligado a um dos barcos. Composições semelhantes aparecem nos trabalhos de outras crianças. Supomos que esse tenha sido um tema proposto por Friedl e que Helena tenha tido uma ou mais referências na feitura dos desenhos.

Em outro trabalho, Helena desenhou monogramas com as iniciais de seu nome, pincelou certas cores de aquarela no papel e escreveu algumas palavras, onde lemos, de cima para baixo, “Lar de meninas 410”, “Pátio de construção” e “Escola de equitação”, em alemão, e “Livraria”, em checo. Essas inscrições demonstram a presença da língua alemã, seja no campo ou antes da deportação. Helena também realizou um desenho com dois animais, provavelmente dois gatos.

Figura 89 – Desenho a lápis de Helena Mandlová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

O desenho apresentado na Figura 89 teve como referência a obra de Tiziano Vecellio, reproduzida na Figura 90. A bibliografia não a menciona, mas a encontramos através de

pesquisa visual¹³². Como o manto de um dos personagens sugere a representação de um Papa, empreendemos busca pela palavra “*pope*”, tendo sucesso.

Figura 90 – *Papa Paulo III e seus sobrinhos* (1545), de Tiziano Vecellio. Óleo sobre tela

Fonte: Museu e Galeria Nacional de Capodimonte, Nápoles, Itália¹³³

Para Stern,

O que [uma criança] vê no quadro do vizinho não é nada mais que um ponto de partida. Ela não é obrigada a aceitar esse assunto; o modo como a outra criança o trabalhou não lhe parece o único verdadeiro e absoluto.

Não acontece o mesmo quando toma por modelo um desenho de adulto; este tem valor de referência e a criança esforça-se por copiar corretamente (198-, p. 79).

Helena copiou o desenho e depois aplicou grafite em diferentes tons, buscando demarcar as zonas de claro, escuros e tons intermediários, assim como verificamos em seus desenhos de observação e das demais crianças que trabalharam com luz e sombra. A disposição e proporção das figuras humanas é relativamente boa e notamos que os rostos não foram representados,

¹³² A pesquisa foi realizada no site www.bridgemanimages.com.

¹³³ Disponível em: www.bridgemanimages.com. Acesso em: 27 ago. 2015.

possivelmente porque Friedl solicitou à Helena que apreendesse apenas a estrutura das figuras, sua composição e dinâmica. Elementos como a mesa, à frente, e o tecido, ao fundo, foram esboçados pela criança, mas sem receber maior esforço, assim como o personagem à direita.

Figura 91 – Aquarela de Helena Mandlová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Verificamos que, de acordo com suas idades, Friedl propôs às crianças exercícios de luz e sombra a partir de outros materiais, além do grafite, como a aquarela, assim como também observado em alguns trabalhos de Eva Winklerová. A pintura da Figura 91 é uma interessante composição criada por Helena a partir da observação de uma natureza-morta.

A pintura é bastante harmoniosa, tanto na disposição dos objetos, quanto nas cores utilizadas: a criança lançou mão de duas cores complementares, o azul e o laranja, e uma cor neutra, o cinza. As linhas foram construídas em preto, que depois de diluído em água deu origem aos tons de cinza apresentados. Helena também demarcou as sombras dos objetos, utilizando as mesmas cores. Constatamos a ausência de linhas a lápis grafite, indicando que a criança construiu sua composição sem esboços prévios. Abaixo das duas garrafas vemos, ao que tudo

indica, a bandeja quadrada presente em outros trabalhos. Helena apresentou dificuldades em assimilar e perspectivar sua forma.

Figura 92 – Colagem de Helena Mandlová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

As Figuras 92 e 93 apresentam duas colagens realizadas com folhas de formulários recortadas sobre papel vermelho. De acordo com Makarova, a colagem da Figura 92 foi realizada em 1943 e representa o castelo de Praga, localizado no bairro de Hradcany. Não sabemos se este trabalho apresenta alguma inscrição no verso ou se o tema é uma hipótese da autora.

Ressaltamos nesse trabalho o reaproveitamento de folhas totalmente inapropriadas para o desenho em outra técnica que, em geral, agrada muito às crianças. Não constatamos outras colagens como essa nas produções das crianças mais novas, possivelmente pela necessidade do uso de tesoura. A colagem de Helena também pode ser lida como uma paisagem com montanhas e intensa vegetação, elementos muito comuns na República Checa naquele período, de acordo

com a bibliografia consultada. Chamamos atenção também para a forma como a criança atribuiu noção de profundidade à sua colagem, criando vários planos a partir da sobreposição de papéis.

Figura 93 – Colagem de Helena Mandlová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

A colagem da Figura 93 é um tema que se repete na produção de Helena, como observamos no desenho da Figura 94, e de outras crianças: “a vendedora de flores”. A bibliografia consultada não nos trouxe clareza sobre essa personagem. Supomos que esse tenha sido um tema proposto por Friedl, mas não podemos afirmar se a vendedora existiu ou não no campo. É conhecido que em situação concentracionária muitos detentos desenvolveram certas funções em troca de parte da ração como, em Auschwitz, por exemplo, os costureiros que mantinham os botões dos casacos dos prisioneiros em ordem, os sapateiros que faziam a manutenção dos calçados e mesmo aqueles que, ao final do dia, cuidavam das feridas nos pés

dos detentos, coisa que, segundo Levi, poderia matar um homem que é obrigado a empreender longas caminhadas diárias.

Figura 94 – Desenho a lápis de Helena Mandlová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Não encontramos na bibliografia sobre Terezín registros de trabalhos clandestinos, exceto o fato de um rapaz servir como mensageiro. Também não encontramos menção à vendedora de flores, apenas relatos de crianças que ganharam flores do pai enquanto estavam no hospital. Se realmente essa mulher existiu, há a possibilidade da troca de arranjos de flores por parte da ração.

Assim como na colagem, o desenho da Figura 94 apresenta uma espécie da guarda-sol, cesto, bancada e flores. O desenho de Helena tem como fundo duas casas ou prédios, ambos possuem chaminé e em uma delas visualizamos um pequeno gato que diz algo através de um balão, mas não conseguimos enxergar o seu conteúdo. Observamos o empenho de Helena em detalhar o guarda-sol e os vários tipos de flores e em perspectivar a bancada. A roupa da vendedora também foi trabalhada com diferentes texturas, apesar de sua expressão triste.

O último desenho de Helena é uma clara menção ao campo de Terezín. Para Carneiro (2007), à imagem mental retida na memória dos sobreviventes de catástrofes históricas como o Holocausto ou as bombas de Hiroshima e Nagasaki, somam-se nuances de ficção “lapidadas pelas informações transmitidas pela mídia e por outros testemunhos de tragédias, assim como pelo cinema contemporâneo”. Para a autora, “fragmentos significativos dos efeitos psicológicos da catástrofe só poderão ser apreendidos através de narrativas pessoais e/ou dos registros visuais produzidos pelas vítimas, personagens da história” (p. 40).

Figura 95 – Desenho a lápis de Helena Mandlová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Carneiro continua afirmando que o Holocausto, principalmente durante a libertação dos campos de concentração pelos exércitos russo e norte-americano, empreendeu a propagação de cenas indescritíveis. Na contramão, os desenhos das crianças que vivenciaram esse horror são perfeitamente descritíveis, sob o ponto de vista formal e conteudístico, mas múltiplos são os sentidos atribuídos pela criança à sua produção. Como os pontos de vista da criança sobre a situação concentracionária não foram “lapidados pelas informações transmitidas pela mídia e

por outros testemunhos de tragédias”, nos atentamos a, assim como afirmado por Carneiro, apreender estes *fragmentos significativos* através de sua produção visual.

Nos trabalhos de Helena, assim como nos de outras crianças, as sessões de desenho livre permitiram o surgimento de outros significados e sentidos sobre o campo, o que nos ajuda a melhor compreender a relação estabelecida pela criança com seu meio. No desenho da Figura 95 vemos uma paisagem que se repete – de formas diferenciadas, mas se repete – na produção das crianças confinadas em Terezín.

Helena construiu um desenho bastante detalhado para expressar suas percepções sobre o campo. Nele, Terezín aparece no canto inferior direito e o espaço que ocupa é relativamente pequeno em relação ao restante da folha, ou seja, um universo pequeno mediante o restante da paisagem, transmitindo a sensação de isolamento. Outras crianças também desenharam pinheiros no entorno do campo. No trabalho de Helena eles dividem espaço com outros tipos de árvore, que estão mais próximas das edificações. Não há muros que separam Terezín do restante da paisagem, notamos apenas as diferenças nas figurações das árvores que, de certa forma, demarcam o espaço “dentro e fora dos muros”. Notamos também que a criança diferenciou as edificações que, no conglomerado, têm o mesmo formato retangular, e os telhados de quatro águas dos prédios que, conforme se afastam desse núcleo, assemelham-se mais aos desenhos de casas comumente realizados por crianças, pois talvez não pertençam ao campo, mas ao seu entorno.

Ao fundo e, apesar da guerra, a vida continua. Montanhas, uma casa, veículo e trabalhadores. Vemos uma estrada por onde transitam uma carroça puxada por animal e um caminhão muito carregado. Os dois personagens que sobem a montanha não imaginam que a poucos metros dali há crianças famintas, por isso continuam desempenhando suas tarefas normalmente. Pode ser que Helena visualizasse da janela de seu quarto essa movimentação nas

montanhas, talvez uma mina, tenha mesclado as percepções sobre o entorno do campo com a profissão do pai ou de alguém próximo a ela, ou simplesmente ficcionou essa situação.

De acordo com trechos do diário de Helga Polláková-Kinsky, sobrevivente de Terezín que viveu no mesmo quarto de Helena, da janela de seu quarto em Terezín era possível visualizar um vilarejo: “Antes de deitar, olhei pela janela. Jamais esquecerei a impressão que tive nesse momento. Uma montanha, sobre a qual existe um vilarejo”. A partir da bibliografia de Brenner descobrimos também que na República Checa há uma região chamada Krásná Hora, também conhecida como Montanhas Metalíferas (BRENNER, 2014, p. 65).

Apesar de não possuir muros, o desenho criado por Helena possui um portão de entrada e seu chão é de pedras. Observamos que, em muitos outros trabalhos sobre o campo, a imagem da igreja está presente, comprovando a força de sua visualidade ou de seu significado para as crianças.

Hana Grünfeldová

*Nós todos somos crianças pequenas
Que brincam com bolas coloridas
Choramos e somos forçados a ser tristes
Apanhamos tanto, que ficamos feridas, embora sejamos crianças
Somos seres humanos
Mas ninguém nos tornou independentes
Nesse nosso tempo existe um buraco negro
Será que rimos algum dia?
Somos seres humanos
O jogo se desenvolve ao redor da terra
A bola rola e rola, em direção ao seu alvo ensanguentado¹³⁴*

¹³⁴ Poema de Hanus Hachenburg (1929-1944), escrito para uma das edições de *Vedem*, a revista secreta dos meninos de Terezín. BRENNER, Hannelore. *As meninas do quarto 28: amizade, esperança e sobrevivência em Theresienstadt*. São Paulo: LeYa, 2014.

Hana Grünfeldová nasceu em 15 de fevereiro de 1930, em Veselí nad Moravou, na República Checa, e foi deportada para Terezín em 22 de janeiro de 1942. Hana morreu em Auschwitz em 1944. De acordo com Volavková (1978), a maioria de seus trabalhos têm data entre abril e junho de 1944, ou seja, quando ela tinha 14 anos de idade.

Apesar de ser praticamente uma adolescente, a produção de Hana aproxima-se dos desenhos de crianças mais novas, pois são muito esquemáticos para sua idade, mostrando certo descompasso em relação às fases do desenvolvimento do desenho observadas pelos autores selecionados para a análise.

A produção de Hana em Terezín compreende 15 trabalhos, entre desenho e pintura. Desses, três são desenhos de observação de flores e vasos com flores, um em aquarela ou nanquim, e os demais feitos a lápis e giz pastel. Em um deles, Hana desenhou os vasos em perspectiva, como podemos observar através do ANEXO Z.

Em outros três trabalhos, Hana construiu animais utilizando lápis grafite, em dois deles, e giz pastel no terceiro. Um dos animais realizados por Hana, assim como nos trabalhos de Zuzana Winterová, Gabriela Freiová e Eva Meitnerová, é um elefante com vista lateral. Os demais compreendem gato, porco espinho – provavelmente um exercício de contrastes – e outros dois animais que não conseguimos identificar.

A criança também realizou cinco paisagens, utilizando lápis grafite, giz pastel e aquarela. Na primeira, observamos um caminho, árvores, flores, nuvens e sol, esquematicamente construídos, e uma criança que segura um ramo de flores. Ao compararmos essa figura humana com o desenho reproduzido na Figura 87, observamos que Hana, diferentemente de Eva Winklerová que desenhou uma adolescente, mantinha o foco de interesse na infância, e não em coisas mais apropriadas à sua faixa etária, reafirmando nossa suposição de que ela apresentava certo descompasso em relação às outras crianças de sua idade.

As demais paisagens são, primeiramente, uma cena com mar – e constatamos que a cidade natal de Hana é banhada pelo rio Morava, podendo este ser um desenho a partir das memórias da criança –, dois barquinhos conduzidos por dois personagens, alguns fogos de artifício e montanhas, casas e sol, realizados de forma muito esquemática. Um outro trabalho apresenta duas estradas com árvores sem folhas, flores e nuvens. Num quarto, vemos plantas e cogumelos. Observamos que chove, podendo este ser um desenho realizado a partir do tema “tempestade”, proposto por Friedl, e não fruto de sessões de livre expressão. Apesar da chuva, que não é intensa, das nuvens cinzas e de um relâmpago no céu, o sol brilha no canto superior direito da folha.

A quinta paisagem apresenta a mesma vegetação do trabalho anterior, acrescida de um varal com roupas penduradas. Hana também realizou uma pintura onde podemos ver um arco-íris, provavelmente proposto por Friedl, outro relâmpago, céu e um círculo preto.

A imagem da Figura 96 repete os mesmos elementos dos demais desenhos analisados cujo tema é a parte interna de uma casa, acrescido de alguns outros. Observamos que, assim como o desenho da Figura 18, realizado por Zuzana Winterová, Hana dividiu a casa em partes e desenhou todos os objetos vistos de frente, sem perspectivação, apesar de ter idade para perceber a diferença entre um e outro tipo de esquema gráfico. Seu desenho é pobre em comparação aos demais com o mesmo tema.

Novamente observamos duas janelas com cortinas e flores, cama, mesas, uma delas com vaso com flores e outra com um tipo de jarra, cadeiras, luminárias e uma pessoa à mesa, como se esperasse pela refeição. O que diferencia o desenho de Hana, em relação aos aspectos do tema selecionados, é que ela também apresentou a parte externa da casa, colocando novamente uma menina com flores no primeiro plano, talvez a mesma figurada na paisagem anteriormente

descrita. O tipo de vegetação construída e os cogumelos também se repetem, sugerindo contato e conhecimento prévios de Hana em relação a esses elementos.

Figura 96 – Desenho a lápis de Hana Grünfeldová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Outro desenho realizado pela criança (Figura 97) apresenta dois homens carregando um terceiro numa maca. Hana utilizou a margem inferior da folha como apoio, deixando um espaço vazio na parte central e preenchendo a parte superior com sol e nuvens bastante esquemáticos. Para mostrar o conteúdo da maca na íntegra, Hana rebateu seu desenho, o que deveria ser uma característica já superada pela criança. O personagem transportado está coberto por lençol ou manta estampado. Hana novamente repetiu o mesmo tipo de vegetação de desenhos anteriores. Outra característica é que os braços dos carregadores estão alongados, pois eles desempenham uma importante função: carregar os doentes. Assim como mencionado anteriormente, os doentes eram transportados dos alojamentos para os hospitais ou alas de isolamento em macas, fazendo-nos concluir que esse desenho exprime um aspecto do campo que foi percebido,

assimilado e expressado pela criança. Outros dois desenhos que apresentam homens carregando macas foram encontrados na bibliografia de Makarova (1999), de acordo com o ANEXO AA.

Figura 97 – Desenho a lápis de Hana Grünfeldová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

O último trabalho de Hana, reproduzido na Figura 98, foi realizado em lápis grafite e aquarela e apresenta um quarto do alojamento infantil. Observamos um treliche, mesa, cadeiras, vaso com flores e luminária. Apesar da composição planificada, sem sensação de profundidade, Hana chegou a um resultado muito interessante ao decorar o fundo da pintura com listras nas cores amarelo, azul e vermelho. Ela reproduziu o mesmo esquema da mesa, cadeiras e luminária do desenho da Figura 96.

Mesmo sendo esquemático, observamos o esforço empreendido pela criança ao decorar um lugar muito significativo para as crianças desde a deportação. As linhas coloridas criadas ao fundo acompanham o sentido horizontal das linhas do treliche, da mesa e das cadeiras, conferindo harmonia à composição. No conjunto de sua produção, constatamos que essa pintura

é o trabalho com maior ocupação da folha, emprego de cor e, aparentemente, que recebeu maior atenção da Hana.

Figura 98 – Aquarela e lápis grafite de Hana Grünfeldová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Hana Lissauová

A terra está vermelha de sangue

O ano passa muito devagar

É a guerra,

Meus Deus, é a guerra

Os campos de batalha

Estão cobertos de sangue

A terra está tão cansada

No horizonte vê-se o momento

Da desesperança

Até o sol brilha através do sangue

E diz:

Irmãos, parem de matar uns aos outros!

Já não basta de guerra?

Vocês esqueceram que são humanos?

Não faz sentido encontrar pessoas

Depois que o mundo deixar de existir.

A lua, silenciosa, caminha no céu

E também olha para a terra, triste

E diz: Deus, você não vê

Como o mundo sofre

Tudo está coberto de sangue!

A recuperação é impossível

Depois que o coração do homem

Foi assassinado¹³⁵

¹³⁵ Poema de Handa Pollak, retirado de seu caderninho de anotações e publicado em BRENNER, Hannelore. *As meninas do quarto 28: amizade, esperança e sobrevivência em Theresienstadt*. São Paulo: LeYa, 2014, p. 340.

Hana Lissauová nasceu em Lány, em 4 de fevereiro de 1930, e foi deportada para Terezín em 25 de fevereiro de 1942. Lány é uma pequena cidade localizada na parte central da República Checa com, atualmente, pouco mais de 2.000 habitantes. Hana morreu em Auschwitz em 16 de outubro de 1944.

De acordo com Volavková (1978), dois de seus desenhos datam de fevereiro e maio de 1944, quando ela tinha 14 anos de idade. Hana viveu no quarto 28 do alojamento L410 e seu nome é citado na bibliografia de Brenner e lembrado pelas sobreviventes deste quarto. Sua produção em Terezín, conforme observamos no ANEXO AB, consiste em 28 trabalhos artísticos, entre desenho, colagem e pintura.

Assim como realizado na análise dos desenhos de outras crianças, separamos a produção de Hana por categorias, para melhor compreendê-la. Dos seus 28 trabalhos artísticos, 14 são estudos de observação a partir de objetos, tecidos, vasos e flores. Destes, três foram realizados em aquarela, dez em lápis grafite e um em lápis grafite e giz pastel. Esse é o primeiro conjunto de trabalhos onde notamos a presença de desenhos realizados a partir da observação de tecidos, proposta didática que, pelo que verificamos, objetivava a apreensão de zonas de luz e sombra pela criança.

Nos demais estudos de observação, notamos o claro desenvolvimento da criança, abandonando desenhos esquemáticos para dar lugar a formas mais naturalistas, como podemos verificar comparando os desenhos das Figuras 99, 100 e 101. Observando esses trabalhos e a pintura apresentada na Figura 102, verificamos algumas proposições de Friedl objetivando ensinar as crianças a apreenderem e expressarem forma, luz e sombra a partir de diferentes técnicas. Constatamos o claro desenvolvimento da criança em relação ao desenho da Figura 99.

Handa nasceu em Praga, em 4 de novembro de 1931 e foi deportada para Terezín em 1942, onde viveu no quarto 28. Handa sobreviveu à guerra.

Figura 99 – Desenho a lápis de Hana Lissauová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Figura 100 – Desenho a lápis de Hana Lissauová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Figura 101 – Desenho a lápis de Hana Lissauová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Figura 102 – Aquarela de Hana Lissauová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Outros dois trabalhos de Hana são pinturas em aquarela. Em um deles, não conseguimos identificar o que foi figurado através da pintura. No segundo observamos uma montanha com uma casa no topo, assim como o desenho da Figura 95, realizado por Helena Mandlová. O céu realizado por Hana expressa a sensação de um entardecer e a montanha apresenta misturas de cores, mesclando verde e ocre.

Hana também realizou alguns estudos a partir da observação da figura humana, em repouso e em movimento. No total, são quatro trabalhos, sendo que, em um deles, dois garotos sobem pela escada e outro apresenta três pessoas fantasiadas, duas com roupas orientais e um palhaço. A criança também fez um desenho com vários animais: galinha, pato, cachorro, esquilo, leopardo, gato e carneiro; bem representados e de fácil identificação. Outros três trabalhos apresentam um estudo de cores com aplicação em um desenho geometrizado, um pequeno desenho circular no canto superior esquerdo da folha e uma colagem, a nosso ver, abstrata. Pode ser que Hana teve intenções figurativas ao realizar a colagem. Se isso ocorreu, suas intenções se distanciaram de nossa interpretação.

Dois desenhos realizados por Hana possuem o mesmo tema que os trabalhos das Figuras 93 e 94, realizados por Helena Mandlová: “a vendedora de flores”. A colagem da Figura 103 foi realizada com papéis coloridos, diferentemente da colagem de Helena Mandlová, realizada com restos de formulários sobre papel vermelho. Apesar disso, verificamos elementos que se repetem nos dois trabalhos, como o guarda-sol, as flores, uma figura humana feminina e elementos ao fundo.

A colagem da Figura 103 e o desenho da Figura 104 apresentam composição muito semelhante: a vendedora está com os braços na mesma posição, possui avental, atrás dela há um guarda-sol, no lado esquerdo observamos um vaso com flores e ao fundo verificamos uma estrada diagonal que, no caso do desenho, acompanha o sentido das linhas de energia.

Figura 103 – Colagem de Hana Lissauová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Apesar das semelhanças, por conta da técnica ou da familiaridade de Hana com ela, o desenho está mais bem elaborado e detalhado que a colagem. Nele observamos o cuidado e empenho da criança em destacar as diferentes estampas da roupa da vendedora, a textura do cesto de frutas, do conteúdo do baú e das pedras que formam a pavimentação local.

A vendedora é bastante expressiva, ela possui uma espécie de lenço amarrado à cabeça e bochechas marcadas. Traz em sua roupa uma estrela de Davi, indicando sua origem. Essa é o único trabalho em que a vendedora possui estrela de Davi. Nos chama atenção a fiação de energia construída pela criança ao fundo. Por seu detalhamento e aproximação com o real, pressupomos que Hana observou-as ao desenhar, copiou de algum livro ou rememorou sua

forma. Em nenhum outro trabalho do corpus de análise encontramos tal figuração, podendo esse cenário ser familiar à criança.

Figura 104 – Desenho a lápis de Hana Lissauová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Outro trabalho de Hana, uma colagem sobre fundo entintado, apresentada na Figura 105, teve como referência uma obra de arte. Chegamos a essa conclusão por observarmos na bibliografia de Wix (2010) outro trabalho com composição muito semelhante, realizada por Mariana Rosenzweigová¹³⁶ (1943-1944). Pela vestimenta e por, nos dois trabalhos, a figura carregar flores em uma das mãos, concluímos que se tratava de uma deusa ligada à natureza. Então, empreendemos busca pelas palavras “goddess”, “greek mythology” e “roman mythology”, chegando à obra *Flora* (c. sec. XVI), de Tiziano Vecellio. Apesar de não ser a referência correta, observamos que a imagem criada por Vecellio tem vestimenta muito semelhante e também carrega flores na mão direita.

¹³⁶ Mariana nasceu em 7 de novembro de 1929 e foi deportada para Terezín em 30 de setembro de 1942. Foi novamente deportada, dessa vez para Auschwitz em 15 de maio de 1944. Mariana sobreviveu à guerra.

Figura 105 – Aquarela e colagem de Hana Lissauová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Empreendemos novamente busca, dessa vez pela palavra “Flora”, tendo sucesso. A partir do trabalho de Mariana, que está bem mais detalhado que a colagem de Hana, como podemos observar através do ANEXO AC, ficou mais fácil encontrar a referência, a obra de Bartolomeo Veneto, apresentada na figura 106.

Ao compararmos os trabalhos da Figura 105 e do ANEXO AC, constatamos que Hana, apesar de possuir idade muito semelhante à de Mariana, apresentou menos detalhes em sua colagem, por ter optado por isso ou por sua ação ter correspondido a uma proposta ou circunstância da fatura pois, diferentemente de Mariana, Hana não figurou elementos como os olhos, o nariz, o colar, a faixa azul e o adereço de cabeça. Observamos que as duas crianças utilizaram a mesma forma para construir os cabelos.

Figura 106 – *Retrato de uma cortesã como Flora* (c. 1525), de Bartolomeo Veneto. Óleo sobre madeira

Fonte: Museu Städel, Frankfurt, Alemanha¹³⁷

Por último, assim como várias outras crianças cujos trabalhos compõem o corpus de análise a pesquisa, Hana também desenhou a parte interna de uma casa. Seu trabalho, como podemos observar no desenho da Figura 107, se difere dos desenhos apresentados nas Figuras 18, 22, 51, 67 e 68, 79, 96, realizados por Zuzana Winterová, Gabriela Freiová, Liana Franklová, Eva Steinová, Eva Meitnerová e Hana Grünfeldová, respectivamente.

Pressupomos que esse desenho seja a cópia de uma referência ou de parte dela, pelo detalhamento da mesa, das cadeiras, de uma forma cilíndrica vista no canto inferior direito, talvez o encosto de um sofá, e dos utensílios de cozinha acima de uma parede de tijolos. No canto inferior esquerdo, duas figuras humanas bastante esquemáticas carregam algo, talvez uma panela. Esse esquema de construção da figura humana, a partir de elipses, aparece no desenho

¹³⁷ Disponível em: www.bridgemanimages.com. Acesso em: 12 set. 2015.

da Figura 40, realizado por Jirí Beutler. Ele pode ter sido orientado por Friedl, para que as crianças começassem a apreender as proporções do corpo humano.

Figura 107 – Desenho a lápis de Hana Lissauová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Ao fundo, observamos um armário de duas portas com um vaso e flores. Ao lado, uma espécie de cortina ou cartaz que se estende do teto até o chão e traz dois desenhos que se assemelham a cogumelos. Os móveis, à direita do desenho, possuem perspectivação, detalhamento da forma, como podemos perceber principalmente na cadeira do primeiro plano, e não apresentam transparências.

Raja Engländerová

*Arrumaste teus pertences
restos esquecidos do mundo*

Partiste à tarde

*Nos degraus do trem
vacilavas qual ave de quilha partida*

*Aspiravas profundamente
ar e neblina
como quem adivinha¹³⁸*

¹³⁸ Poema de Edith Arnhold em homenagem a Eva Schulzová (20.07.1931 – 18.12.1943). ARNHOLD, Edith. *Terezín: Theresienstadt*. São Paulo: Edith Arnhold, 1981, p. 23.

Raja Engländerová nasceu em Praga, em 25 de agosto de 1929, e foi deportada para Terezín em 30 de janeiro de 1942, onde viveu no quarto 25 do alojamento L410. Raja foi uma das poucas crianças que não foram deportadas para Auschwitz. Ela sobreviveu à guerra e, após a libertação de Terezín, retornou à Praga. De acordo com Volavková (1978), a maioria dos trabalhos de Raja foram realizados com temas livres e parte de sua produção data de abril a maio de 1944. Dessa forma, pressupomos que Raja frequentou as aulas de arte entre os 13 e 15 anos de idade.

Raja foi entrevistada por Rubin (2000) e Makarova (1999) para a escrita de suas respectivas obras. Sobre Friedl, Raja declarou:

Eu amo falar sobre Friedl porque eu amo Friedl. Ela estava certa de que qualquer um poderia desenhar e, portanto, seu principal objetivo era encontrar meios de levar as crianças a um estado mental em que elas pudessem desenhar.

Minha mãe Rosa era a líder do lar de crianças. Ela era uma grande amiga de Friedl e conversava muito com ela (MAKAROVA, 1999, p. 215, tradução nossa).

A produção de Raja é formada por 28 trabalhos artísticos (ver ANEXO AD), entre desenho, pintura e colagem. Sua produção é muito rica e verificamos sua habilidade e desenvoltura trabalhando diferentes temas e técnicas. Observamos que, dentre os trabalhos que compõem o corpus de análise da pesquisa, Raja foi a única pessoa a trabalhar com várias referências da História da Arte. Dos cinco desenhos com esse tema, encontramos a referência de três deles, através de pesquisa visual empreendida no site www.bridgemanimages.com, como podemos observar comparando as Figuras a seguir.

Para encontrar as obras apresentadas nas Figuras 109 e 113 (a obra apresentada na Figura 111 já nos era conhecida), empreendemos pesquisa visual, primeiramente pela palavra “evil”, obtendo sucesso ao encontrar a obra *Dois sátiros*, de Peter Paul Rubens. Depois, empreendemos busca nas demais obras de Rubens, encontrando a pintura *Clara Serena*. Os outros dois desenhos realizados a partir de referências da História da Arte também são retratos.

Figura 108 – Desenho a lápis de Raja Engländerová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Figura 109 – *Clara Serena* (c. 1616), de Peter Paul Rubens. Óleo sobre tela, 33 cm x 26.3 cm

Fonte: Coleção do Príncipe de Liechtenstein¹³⁹

¹³⁹ Disponível em: www.bridgemanimages.com. Acesso em: 15 set. 2015.

Figura 110 – Desenho a lápis de Raja Engländerová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Figura 111 – Detalhe da abóbada da Capela de Sistina. Detalhe da face da Sibila Delfica (séc. XVI), de Michelangelo Buonarroti. Afresco, dimensões variadas

Fonte: Vaticano, Itália¹⁴⁰

¹⁴⁰ Disponível em: www.bridgemanimages.com. Acesso em: 10 jun. 2015.

Figura 112 – Desenho a lápis de Raja Engländerová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Figura 113 – *Dois sátiros* (séc. XVII), de Peter Paul Rubens. Óleo sobre painel, 67.5 cm x 51 cm

Fonte: Alte Pinakothek, Munique¹⁴¹

¹⁴¹ Disponível em: www.bridgemanimages.com. Acesso em: 15 set. 2015.

Observamos que Raja – ou Friedl – selecionou, dentre todas as referências disponíveis no campo, figuras humanas bastante expressivas, e as reproduziu com lápis grafite. Consideramos que Raja conseguiu aproximar seus desenhos das referências, trabalhando forma, proporções da face humana, luz, sombra e a técnica do *sfumato*¹⁴², que aparece no corpus de análise pela primeira vez.

O desenho da Figura 108, em relação aos outros dois apresentados, tem menor ocupação do espaço da folha, mesmo o fundo da figura também tendo sido trabalhado. Observamos que a técnica do *sfumato* foi utilizada de forma mais tímida, provavelmente porque Raja ainda estava assimilando-a. No desenho da Figura 110 observamos maior utilização dessa técnica. Ela também foi usada na pintura de Michelangelo e Raja aplicou-a principalmente no adorno de cabeça da figura, onde as diferenças de tonalidade são mais evidentes do que na face.

Observamos a evolução de Raja através do desenho da Figura 112. A obra que deu origem a esse trabalho é absolutamente expressiva, com linhas de expressão facial bastante marcadas e jogo de luz e sombra intenso. Acompanhando essas características, o desenho da Figura 112, em relação aos demais, também é mais expressivo e o uso de sombras e da técnica do *sfumato* foi mais empregado. Verificamos que Raja se empenhou em produzir efeitos de sombreamento na face e em transmitir a expressividade da figura, realizando um retrato de grande qualidade.

Outro desenho muito interessante é um estudo de observação. Nele, mais do que forma, observamos que Friedl orientou Raja a capturar a dinâmica da figura observada e as diversas linhas que conferem movimento ao tecido e ao corpo. Trata-se de uma figura humana de costas e que parece estar de joelhos, pois é possível visualizarmos a planta de seus pés, com pose incomum. Pressupomos que Friedl optou por um modelo vivo em posição não usual para que

¹⁴² Técnica artística que promove um efeito “esfumaçado” no desenho ou pintura, um degradê de tonalidades. Esse efeito pode ser conseguido com diversos materiais. Com o grafite, o *sfumato* pode ser realizado, por exemplo, esfregando-se o dedo sobre o suporte, dissolvendo as linhas.

Raja e os demais meninos e meninas que provavelmente participaram dessa mesma aula pudessem apreender novas configurações e posturas do corpo humano.

Figura 114 – Desenho a lápis de Raja Engländerová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

A figura está envolvida em um tecido e as linhas de construção estão bem demarcadas, conferindo peso à composição. Partes do tecido estão preenchidas com diversas linhas, dando-nos a sensação de que Raja buscou diferenciar em seu desenho áreas de luz e sombra. Consideramos a composição complexa, desafiadora para sua idade, mas que Raja conseguiu expressar de maneira muito satisfatória.

Além de apresentar grande habilidade na técnica do desenho, Raja também realizou pinturas muito interessantes sob o ponto de vista formal, técnico e de cor. Três delas podem ser observadas nas Figuras 115, 116 e 117.

Observamos que nos trabalhos das Figuras 115 e 117 Raja realizou um desenho prévio como suporte à pintura. Mesmo assim, na pintura da Figura 115 o vaso, as flores e outros

elementos aparecem um tanto quanto disformes, possivelmente porque Raja ainda estava se adaptando ao material. Nesse trabalho, ela utilizou várias cores e ocupou o espaço total da folha. Sua pintura apresenta figura e fundo, que dialogam através do contraste entre cores claras e o preto. Predomina o uso de tons de ocre, do preto e do branco, além de cinza, amarelo, vermelho, rosa, violeta e verde. Concluimos, através da observação de manchas cinzas e violetas e das marcas de lápis grafite que transparecem na aquarela, que Raja buscou criar efeitos de luz e sombra na toalha branca da mesa e no vaso. Observamos também que houve intenção de perspectivação da mesa.

Figura 115 – Aquarela de Raja Engländerová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Na pintura da Figura 116 as flores estão mais definidas do que na pintura anterior. Não encontramos vestígios de um esboço a lápis separado, preliminar à pintura, nos levando à suposição de que esse trabalho não requereu um estudo preliminar. Nessa pintura, Raja trabalhou praticamente com as mesmas cores da anterior, acrescidas do azul, mas com aplicação

diferente: notamos, na pintura da Figura 116, predomínio das cores violeta, marrom e azul, e na pintura da Figura 115, predomínio no uso do ocre, branco e preto.

Figura 116 – Aquarela de Raja Engländerová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

As duas composições são diferentes. Na pintura da Figura 115 observamos dois vasos que possuem efeitos de luz, alcançados pela aplicação de misturas de cores. Nas flores do vaso da esquerda notamos um espaço sem ocupação de cor, o que nos indica que a pintura não foi finalizada. A visualização das flores está bem mais clara na pintura da Figura 116, que apresenta tipos variados. Finalmente, o fundo e o suporte dos vasos de ambas as pinturas se diferem. Na primeira, temos uma mesa como suporte. Na segunda, temos apenas a indicação da sombra ao lado do vaso da esquerda. Aqui, as cores do fundo vão se diluindo no papel, atribuindo mais força visual à representação da figura. Na pintura da Figura 115, o fundo está dividido ao meio.

Do lado esquerdo temos a aplicação de um preto chapado, o que chama muito a atenção na visualização da pintura, e do lado direito, o encosto de uma cadeira sobre fundo pintado em aquarela diluída em água, bastante transparente.

A composição da terceira pintura, apresentada na Figura 117, é totalmente diferente das anteriores. Nela verificamos um balde, uma garrafa, um copo e dois tamancos de madeira. Observando os objetos apresentados por Raja, notamos a aplicação de diferentes cores visando alcançar efeitos de luz e sombra na pintura. É possível notar, por exemplo, a aplicação de tinta branca nas partes interna e externa do copo, na lateral direita da garrafa e na ponta de um dos tamancos de madeira, indicando claramente que a fonte de luz está à direita. No balde, Raja, ao invés do branco, utilizou tons de marrom e ocre para criar áreas mais claras em oposição à cor preta do objeto.

A perspectivização dos objetos também é realizada de forma amadurecida. Percebemos também que Raja buscou alcançar efeitos de transparência na garrafa, que apresenta manchas em preto, como se a cor do objeto ao fundo transparecesse em sua superfície. Notamos que, no balde e no copo, Raja trabalhou com pinceladas curtas, que acompanham o formato dos objetos. Em nenhuma das três pinturas, ela optou por figuras chapadas, muito definidas ou bem demarcadas, apresentando, ao nosso ver, uma orientação impressionista, conforme podemos também observar em várias pinturas realizadas por Friedl, incluindo o trabalho apresentado no ANEXO AE.

De acordo com Lowenfeld e Brittain, “a consciência estética será mais bem ensinada através do aumento da conscientização, pela criança, do seu próprio eu e de maior sensibilidade ao seu próprio meio”. Verificamos, através dos estudos de observação realizados em aquarela, que Raja aumentou seu nível de percepção dos objetos, expressando-os de maneira pessoal,

apesar da orientação de Friedl, caminhando em direção do desenvolvimento de um estilo próprio (1970, p. 397-398).

Figura 117 – Aquarela de Raja Engländerová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Assim como em diversos outros trabalhos do corpus de análise da pesquisa, Raja também realizou uma vista do alojamento infantil. Sua pintura, apresentada na Figura 118, foi realizada a partir da vista lateral externa do alojamento, muito provavelmente do pátio anexo ao prédio. De acordo com algumas imagens contidas na bibliografia de Makarova (1999), observamos que este é um espaço sem construções e com algumas árvores.

Raja figurou parte do alojamento, enfocando na distribuição das janelas dos quartos. Observamos também o telhado, o muro que circunda o pátio, uma árvore e algumas folhagens

na lateral esquerda do quadro. Sua pintura ocupa boa parte do espaço da folha e são poucas as cores utilizadas. Raja optou por não representar os tijolos à vista do prédio. Supomos que esse trabalho tenha sido um exercício de observação ao ar livre proposto por Friedl. Acreditamos que, durante a feitura da pintura, haviam pessoas responsáveis por vigiar a chegada dos guardas e garantir sua segurança.

Figura 118 – Aquarela de Raja Engländerová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

O restante da produção de Raja compreende seis desenhos de observação e um estudo de linhas. Os desenhos foram realizados a partir da observação de diferentes objetos: composição formada por caixa, garrafa e jarros, com indicação de áreas de luz e sombra; composição formada por vidros de perfume com formatos geométricos, com diferentes tipos de aplicador e uma espátula; tecidos e papéis, formando zonas de luz e sombra, muito bem realizadas por Raja; plantas e dobraduras, ambas com esquemas de luz e sombra; e um desenho com tema marinho,

com alguns elementos que também aparecem nos trabalhos de Helena Mandlová, como algas, peixes e escafandro.

Um outro subconjunto de trabalhos tem como tema a figura humana. Nele observamos um estudo de movimento e um desenho colorido de um casal que dança usando trajes típicos da República Checa¹⁴³. Esse desenho, possivelmente, teve uma imagem como referência. Outros dois desenhos apresentam uma mulher vista de perfil e uma figura humana bastante expressiva em frente a uma porta. Observamos que no desenho da mulher, Raja variou a intensidade do lápis grafite, obtendo linhas finas e leves e outras mais marcadas. A modelo parece estar com as mãos amarradas.

Outro subconjunto apresenta quatro colagens, três abstratas e uma a partir da observação de objetos. Nessa última, é possível visualizar os desenhos preliminares que deram origem às formas recortadas. Em uma das colagens abstratas observamos que a folha foi reaproveitada, sendo que abaixo do papel colorido é possível visualizar partes de uma figura humana.

Por fim, Raja realizou também três pinturas em aquarela de paisagens, duas delas com figura humana. Uma das pinturas, onde observamos uma garota com jardineira azul sobre camisa vermelha e branca, sapatos com a mesma estampa, chapéu amarelo e vermelho e duas cestas com flores nas mãos, é mais simples e as cores foram aplicadas de modo naturalista, com pouca sobreposição de tons e matizes. Nas demais, observamos misturas e sobreposições de cores, criando efeitos de luz na vegetação e no céu.

¹⁴³ Para chegarmos a essa conclusão, empreendemos busca por referências de trajes típicos da República Checa, Alemanha e Áustria, encontrando proximidade entre as roupas checas e o desenho de Raja.

Dita Polachová-Kraus

Escrevo-te de longe

(de encoberto estrato

teu vulto:

pupilas dilatadas

definhados braços)

Escrevo-te no tempo

vês como a madrugada se incendeia

os pássaros desafiando os mares?¹⁴⁴

¹⁴⁴ Poema de Edith Arnhold em homenagem a Berta Kohnová. ARNHOLD, Edith. *Terezín: Theresienstadt*. São Paulo: Edith Arnhold, 1981, p. 27.

Enquanto durou, o bloco 31 (no campo de extermínio de Auschwitz) abrigou quinhentas crianças e vários prisioneiros conhecidos como “conselheiros”, e, apesar da estrita vigilância a que estava submetido, contou, contrariando todos os prognósticos, com uma biblioteca infantil clandestina. Era minúscula: consistia em oito livros, entre eles *Uma breve história do mundo*, de H. G. Wells, um livro didático russo e outro de geometria analítica (...). Ao fim de cada dia, os livros, com outros tesouros, tais como remédios e alguns alimentos, eram confiados a uma das meninas mais velhas, cuja tarefa era escondê-los toda noite num lugar diferente. [Seu nome era Dita Polachová] (MANGUEL *Apud* ITURBE, 2014, p. 7)

Dita Polachová-Kraus (nome de casada) nasceu em 12 de julho de 1929, em Praga, onde viveu até a invasão das tropas nazistas, sendo, então, obrigada a mudar-se. Dita perdeu seus pais e um avô durante a Segunda Guerra Mundial. Foi deportada para Terezín em 1942 e transferida para Auschwitz-Birkenau, também conhecido como o “Campo Familiar”, em 1943. Em Terezín, Dita viveu no alojamento L410 e participou da ópera *Brundibár*. Ela frequentou as aulas de Friedl aos 14 anos de idade.

Em Birkenau, Dita reencontrou Fredy Hirsch e o auxiliou nas atividades do Bloco 31, o bloco das crianças, organizado por ele a pedido dos nazistas. Assim como em Terezín, Hirsch desenvolveu um trabalho incrível com as crianças, ligado aos ideais do Movimento Sionista, à cultura e aos esportes. De acordo com Brenner (2014), as pessoas destinadas ao bloco das crianças teriam atendimento especial por seis meses, para, assim como em Terezín, servir como ferramenta de propaganda, capaz de enganar os visitantes estrangeiros, desviando sua atenção daquilo que na realidade ocorria em Auschwitz I. Depois desse período, muitos foram mandados para as câmaras de gás.

Dita foi escolhida por Hirsch para esconder os oito livros utilizados na escola clandestina organizada por ele. Sua história inspirou a obra “A bibliotecária de Auschwitz: um romance baseado numa história real”, de Antonio G. Iturbe (ver Referências Bibliográficas). Depois de Birkenau, Dita foi deportada juntamente com sua mãe para um campo de concentração nos

arredores de Hamburgo e, em 1944, para o campo de Bergen-Belsen, ambos na Alemanha. Quando o campo de Bergen-Belsen foi liberado pelos Aliados, em 1945, Dita retornou à Praga.

Dita casou-se com o escritor checo Ota B. Kraus, em 1947, e teve três filhos. Ota, assim como Dita, viveu em Terezín e, mais tarde, foi um dos educadores da escola clandestina do Bloco 31 de Auschwitz-Birkenau. Ele e Dita se reencontraram em Praga depois da guerra. Ota faleceu em 5 de outubro de 2000. Dita vive atualmente em Israel. Ela é uma pessoa gentil e bem-humorada. Foi muito solícita em nossa entrevista, mas, devido a seu testemunho ter sido utilizado por boa parte dos autores consultados que escreveram sobre Terezín e sobre Friedl, não houve fatos novos que pudéssemos acrescentar à tese.

Figura 119 – Fotografia de Dita Polachová-Kraus, à esquerda, e sua amiga Raja Engländrová, à direita (1941), sem data e sem autor

Fonte: Coleção particular¹⁴⁵

Sua produção é composta por 12 trabalhos artísticos (ver ANEXO AF). Observamos que Dita é muito talentosa e, em nossa conversa, lembrou-se com carinho das aulas de Friedl em Terezín. Sobre a professora, Dita relatou, em entrevista à Makarova:

¹⁴⁵ Reprodução da imagem disponível em: MAKAROVA, Elena. *Friedl Dicker-Brandeis: Vienna 1898 – Auschwitz 1944*. Beverly Hills: Tallfelow Press, 1999.

Friedl nunca criticou-me, até mesmo no mais pobre desenho executado ela poderia encontrar alguma coisa boa. Ela podia explicar algo de maneira muito inteligente: Por exemplo, como olhar para uma pintura – e vê-la.

Ela tinha muitos livros sobre arte em seu quarto. Eu estava fascinada pelos “Girassóis” de Van Gogh. Ela chamou minha atenção para como as cores utilizadas por ele na pintura não correspondiam às cores reais. Isto mostrou que o artista vê todas as coisas de forma diferente – e que isso é permitido! (MAKAROVA, 1999, p. 215, tradução nossa).

De toda a produção de Dita em Terezín, sete trabalhos são desenhos realizados a lápis grafite, três são pinturas, e o restante são uma colagem e um desenho feito a carvão. Em quatro dos desenhos realizados a lápis, observamos dois estudos de observação de flores e um estudo de linhas. O quarto desenho apresenta um porco que ocupa um pequeno espaço da folha e alguns esboços de um perfil da face humana.

Figura 120 – Desenho a lápis de Dita Polachová-Kraus

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Figura 121 – Desenho a lápis de Dita Polachová-Kraus

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Nos demais trabalhos a lápis verificamos dois desenhos a partir de referências da História da Arte. Em um deles, apresentado na Figura 120, cuja referência não encontramos, observamos que, apesar de conferir noção de profundidade ao desenho através das diversas figuras distribuídas em diferentes planos, a construção é simples, objetivando capturar apenas forma e proporção. Ao compararmos esse trabalho com os desenhos apresentados nas Figuras 121 e 122, percebemos que Dita adquiriu novos recursos gráficos que a permitiram trabalhar melhor tanto forma quanto profundidade, através da técnica de luz e sombra.

O desenho da Figura 121 é um estudo de observação. Nele notamos duas garotas sentadas, lado a lado. Elas não demonstram estar posando para o retrato, mas parece-nos que Dita apreendeu um momento de descontração das meninas. De acordo com Dita, Friedl trazia para as aulas imagens, temas, histórias ou objetos para as crianças desenharem. Ela também solicitava que os alunos desenhassem uns aos outros. Observamos que, em relação ao desenho

da Figura 120, o desenho da Figura 121 é mais naturalista, apresentando maior detalhamento do corpo e das roupas das modelos, que apresentam dobras e sombras. O cabelo de ambas as garotas foi bem realizado e o fundo do trabalho aparece levemente esboçado, dando ênfase à figura.

Figura 122 – Desenho a lápis de Dita Polachová-Kraus

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Apresentando maior desenvolvimento técnico, o desenho da Figura 122 foi realizado a partir da obra do artista Sandro Botticelli, apresentada na Figura 123. Nele, os efeitos de luz e sombra, principalmente no vestido da modelo, foram precisamente realizados por Dita, além das proporções do desenho estarem muito próximas às proporções da obra de Botticelli. Observamos que ela também utilizou a técnica do *sfumato* para alcançar passagens graduais na

tonalidade do grafite e a textura do papel propiciou, através da aplicação do grafite, suaves texturas nas partes do desenho.

Figura 123 – *Retrato de uma mulher (Bela Simonetta)* (s. d.), de Sandro Botticelli. Pintura

Fonte: Galeria Palatina, Florença, Itália¹⁴⁶

Como citado acima, a obra “Girassóis”, de Van Gogh, chamou muito a atenção de Dita, de maneira que ela quis reproduzi-la. Percebemos que, tanto na pintura da Figura 124 quanto nos demais desenhos realizados por Dita, e também pelas outras crianças a partir de referências da História da Arte, o exercício se baseia na cópia da obra e não numa releitura pessoal.

Na contramão do pensamento de Lowenfeld sobre a não imposição à criança de imagens realizadas por adultos ou por outras crianças, ou de afirmações como “Nunca dê o trabalho de

¹⁴⁶ Disponível em: www.bridgemanimages.com. Acesso em: 30 ago. 2015.

uma criança como exemplo para outra” ou “Nunca deixe uma criança copiar qualquer coisa” (LOWENFELD, 1957, p. 14-15 *Apud* WILSON’S, 1982, p. 59), os Wilson’s afirmam que

[...] os desenhos reais – os copiados – [...] poderiam revelar a verdadeira natureza do aprendizado artístico. [...]

O pouco interesse pela arte de crianças mais velhas, e que pareciam ter sido influenciadas pela arte dos adultos resultou em menor conhecimento desses estágios posteriores do desenvolvimento e em lacunas na exploração de todas as dimensões da arte de crianças.

[...] É necessário compreender que o aprendizado mais importante de arte está intimamente ligado ao processo da perda da primeira inocência por meio do ganho da experiência temporal. De fato, o processo de perda da ingenuidade em arte envolve a aquisição de convenções artísticas [...]. Este processo de aquisições de convenções, que se torna mais predominante e óbvio em crianças com oito ou nove anos em diante, é, cremos, mais importante do que qualquer outro no desenvolvimento artístico, porque é o processo que permanece operacional durante toda a vida (WILSON e WILSON, 1982, p. 60-61).

Entendemos o processo de “perda da primeira inocência” ou “perda da ingenuidade” como o abandono pela criança do desenho espontâneo para dar lugar a um desenho pautado na observação dos objetos de seu conhecimento, com perspectivação e ação, por exemplo. Nesse sentido, de acordo com os autores, é imprescindível a aquisição de convenções da linguagem do desenho e da pintura no desenvolvimento da capacidade expressiva da criança nessas modalidades e, nesse processo, o empréstimo, desenvolvimento e modificação das imagens têm muito a contribuir.

Para Luquet, “a pintura moderna havia colocado foco na liberdade das formas e na eclosão da cor”. Em seguida, o autor questiona: “Não eram essas as características próprias do desenho e da cor infantis?” Nesse sentido, Friedl, ao “emprestar” imagens de Van Gogh, um artista moderno, aos seus alunos, estava justamente, como comprovado no trecho da entrevista de Dita à Makarova citado anteriormente, orientando-os a perceberem outras formas de criação e expressão, e o emprego da cor de forma não naturalista. Em outras palavras, ela estava

orientando seus alunos a encontrarem liberdade na ação artística, além das possibilidades que eles provavelmente já conheciam (1972, p. 6, tradução nossa).

Figura 124 – Aquarela de Dita Polachová-Kraus

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Figura 125 – *Girassóis* (1888), de Vincent Van Gogh. Óleo sobre tela, 91 cm x 72 cm

Fonte: Neue Pinakothek, Munique, Alemanha¹⁴⁷

¹⁴⁷ Disponível em: www.bridgemanimages.com. Acesso em: 17 set. 2015.

Observamos que Dita buscou transmitir em sua pintura o vigor das cores e formas criadas por Van Gogh, mas, obviamente, não conseguiu ser tão expressiva quanto o artista, por questões técnicas e pelo emprego da aquarela, que é um material artístico que não produz os efeitos alcançados pela grossa camada de tinta a óleo utilizada por Van Gogh.

O desenho da Figura 126 tem como tema o campo de Terezín. De acordo com Rubin, “Dita Polachová-Kraus podia ver a igreja de Terezín através da janela de seu quarto no L410. Ela estava fascinada pelas formas, tais como silhuetas de casas quando o sol se punha” (2000, p. 28, tradução nossa).

Este é o primeiro trabalho encontrado no corpus de análise feito a carvão¹⁴⁸. Observamos que, além de Dita, outros alunos realizaram desenhos tendo como referência a torre da igreja, como podemos verificar nas Figuras 37, 58, 60 e 95, realizado por Jirí Beutler, Liana Franklová, Hanus Weinberg e Helena Mandlová, respectivamente. Observamos que, diferentemente dos demais trabalhos citados que incorporaram a imagem da igreja mas que também focaram em outros elementos, o desenho de Dita tem como tema principal a vista da igreja a partir da janela de seu quarto. Vários trabalhos realizados por Friedl em Terezín têm como tema os elementos visualizados a partir das janelas do alojamento das meninas, como podemos observar na bibliografia de Makarova (1999) e Wix (2010). Friedl ensinou a seus alunos que o enquadramento da janela poderia render-lhes uma referência para um desenho ou pintura de observação. Apesar disso, Friedl não realizou trabalhos artísticos sobre os edifícios do campo ou seus prisioneiros. O que mais aparecem em suas pinturas são as árvores e flores que podiam ser observadas pela janela. É impossível reconhecer Terezín a partir de suas obras, mas é fácil identificá-lo a partir dos trabalhos das crianças.

¹⁴⁸ A bibliografia afirma ser carvão, mas acreditamos ser nanquim ou tinta aquarela na cor preta.

Figura 126 – Desenho a carvão de Dita Polachová-Kraus

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Além desses, compõem o conjunto de trabalhos artísticos de Dita mais três imagens: duas pinturas em aquarela e uma colagem. A primeira pintura é uma paisagem, com campo, duas árvores, nuvens e um céu carregado, cinzento. A segunda é uma natureza-morta, com diferentes objetos coloridos sobre mesa com toalha estampada com listras cor-de-rosa. Ao fundo da composição, observamos uma porta entreaberta. A colagem também foi realizada a partir da observação de uma natureza-morta. Alguns objetos e frutas aparecem agrupados, sobrepostos e justapostos em relação àquilo que acreditamos ser a mesma bandeja quadrada utilizada nos trabalhos de várias outras crianças. A composição é muito interessante, apesar de as figuras aparecerem rebatidas. Na colagem, não há nenhum indício que nos indique sobre o que os elementos estão repousando.

Kitty Passerová-Levy

Dou-te

meu coração desfalecido

minhas mãos que tentaram romper teu cerco

meus olhos que foram pranto

meu sangue marcado por seu sangue

meus cantares

com sabor de sal

e

cinzas¹⁴⁹

¹⁴⁹ Poema de Edith Arnhold em homenagem a Marika Friedmannová (06.08.1933 – 04.10.1944). ARNHOLD, Edith. *Terezín: Theresienstadt*. São Paulo: Edith Arnhold, 1981, p. 64.

Kitty Passerová-Levy nasceu em 4 de setembro de 1929, na República Checa, e sobreviveu à guerra. Pelas anotações realizadas por Friedl no canto inferior direito do desenho da Figura 129, descobrimos que Kitty viveu no quarto 27 do alojamento L410. Ela foi uma das sobreviventes entrevistadas por Rubin (2000) para a escrita de sua obra. De acordo com a autora, Kitty vive na Austrália¹⁵⁰. Um de seus trabalhos artísticos, uma colagem intitulada “Flores em um vaso”, que consta na bibliografia de Rubin, mas não nos foi enviado pelo Museu Judeu de Praga e, portanto, não está sendo considerado no corpus de análise, encontra-se atualmente no Museu Judeu de Sidney. A colagem foi trazida para a Austrália pessoalmente pelo Primeiro Ministro Paul Keating e é, segundo Rubin, uma das mais importantes obras desse museu.

O Museu Judeu de Praga nos enviou quatro trabalhos de Kitty, uma pintura e três desenhos, todos realizados a partir da observação de referências da História da Arte (ver ANEXO AG). Observamos, ao chegar a esse estágio das análises, em que os sujeitos produtores dos desenhos analisados são mais velhos em relação aos primeiros, mudanças nas propostas didáticas de Friedl. Os trabalhos das primeiras crianças, entre cerca de cinco e 13 anos, estão mais pautados em exercícios a partir de memórias, imaginação, histórias, brincadeiras, festas, lugares, a partir da observação de objetos ou pessoas e, principalmente, em desenhos com tema livre.

O que observamos nos trabalhos das crianças mais velhas, de 13 anos ou mais, é uma mudança na abordagem de Friedl, que passa a trabalhar com propostas mais direcionadas, objetivando a aquisição de recursos de criação e construção, através da observação dos objetos

¹⁵⁰ Não encontramos seu local exato de nascimento e nem a data de deportação para Terezín. Como o livro foi publicado em 2000, não podemos afirmar que Kitty ainda esteja viva.

do mundo ou do empréstimo de imagens de artistas. Isso demonstra que Friedl estava atenta às necessidades expressivas dos alunos, em suas diferentes faixas etárias.

Figura 127 – Desenho a lápis de Kitty Passerová-Levy

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Figura 128 – *Íris* (1890), de Vincent Van Gogh. Óleo sobre tela, 92 cm x 73.5 cm

Fonte: Museu Van Gogh, Amsterdã, Holanda¹⁵¹

¹⁵¹ Disponível em: www.bridgemanimages.com. Acesso em: 18 set. 2015.

Figura 129 – Desenho a lápis de Kitty Passerová-Levy

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Figura 130 – *Autorretrato como pintor* (1888), de Vincent Van Gogh. Óleo sobre tela, 65.5 cm x 50.5 cm

Fonte: Museu Van Gogh, Amsterdã, Holanda¹⁵²

¹⁵² Disponível em: www.bridgemanimages.com. Acesso em: 18 set. 2015.

Sobre as diferenças nos interesses artísticos de crianças e adolescentes¹⁵³, Lowenfeld e Brittain afirmam que “a arte tornou-se, agora, [na adolescência,] o produto de um esforço consciente. [...] Para as crianças mais novas, a arte é, primordialmente, uma expressão do eu, elaborada de modo inconsciente. [...]”. Essa consciência está refletida no interesse por imagens e objetos de seu meio, no desenvolvimento de técnicas e na aquisição de recursos gráficos, expressos nos trabalhos das crianças mais velhas, como podemos observar na produção de Kitty, por exemplo (1970, p. 337).

Dos três desenhos a lápis grafite feitos por Kitty, um teve como referência a obra *Christiane Eulenaus* (1534), de Lucas Cranach, apresentada na Figura 62 e também realizada por Hanus Weinberg e Eva Meitnerová. Os demais têm como referência duas obras do artista Vincent Van Gogh.

Diferentemente do desenho realizado a partir da obra de Cranach, que possui áreas de claros e escuros e maior detalhamento, os desenhos das Figuras 127 e 129, feitos a partir das obras apresentadas nas Figuras 128 e 130, apresentam construção simples, com linhas que apenas expressam a forma e a proporção dos elementos das pinturas, não capturando o vigor nem as cores das obras de Van Gogh. Mesmo assim, é possível estabelecer aproximações entre as produções.

O último trabalho de Kitty é uma pintura, apresentada na Figura 131. Pela composição, pressupomos que tenha sido realizada a partir de uma obra de arte, mas como a imagem não está clara, não foi possível precisar a referência. Nela, apesar das manchas de aquarela, conseguimos distinguir a presença de duas figuras humanas, ao que nos parece uma masculina e uma feminina. Pressupomos ser uma cena da sagrada família, sem podermos afirmar.

¹⁵³ Os autores denominam, de acordo com o capítulo 10 de sua obra, a “arte do adolescente” como aquela produzida por indivíduos entre 14 e 17 anos.

Figura 131 – Aquarela de Kitty Passerová-Levy

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Concluimos a presença dos personagens através das diferenciações nas cores das roupas e das manchas que esboçam dois rostos. É possível haver um terceiro personagem, à direita do quadro, vestido de vermelho. Observamos que os dois personagens olham para o mesmo ponto, possivelmente para o menino Jesus, cuja representação foi comprometida pelo material artístico, que é facilmente absorvido pelo papel, pois a aquarela necessita certo domínio técnico para representações pormenorizadas. Apesar disso, consideramos a composição criada por Kitty muito interessante, pelas diferentes tonalidades alcançadas através do uso da tinta pura e aguada, criando zonas de claros e escuros, pelas cores utilizadas e pelo fundo mais claro que conferiu força visual à figura. Sua pintura é quase uma abstração.

Marta Fröhlichová

Quem purgou a infâmia?

Quem cantou a coragem

quando calavas

como as mulheres que pariam quietas?

Tu

menina

(talvez púbere)

Como se refez o mundo

*após teres aspirado a Morte?*¹⁵⁴

¹⁵⁴ Poema de Edith Arnhold em homenagem a Doris Zdekanerová (15.07.1932 – 16.10.1944). ARNHOLD, Edith. *Terezín: Theresienstadt*. São Paulo: Edith Arnhold, 1981, p. 57.

Marta Fröhlich nasceu em Pisek, uma cidade ao sul da Boêmia, no dia 17 de julho de 1928. Sua família era muito pobre. Seu pai, Leopold Fröhlich, era de religião judaica. Sua mãe, Barbora Fröhlich, nome de solteira Skrivanová, era cristã. “Ela era ordeira e muito esforçada, tinha um bom coração e gostava de todos. Para nós, ela costurava casacões, camisas e blusas, embora não fosse costureira. Ela sabia fazer qualquer tipo de trabalho”.

Na verdade, a mãe de Marta não tinha escolha. O marido de Barbora não conseguia sustentar a família. Era um homem colérico e tendia a intimidar sua família. Esse foi o motivo pelo qual a mãe de Marta, com a ajuda de parentes mais abastados, mandou as crianças para o orfanato assim que atingiram a idade escolar. As crianças ficaram no Orfanato de Praga. A intenção da mãe foi proporcionar-lhes uma boa educação, apesar de serem pobres. Assim, Marta acabou sendo matriculada na Escola Fundamental Judaica, na Masná.

“Era o começo do ano de 1943. Os transportes estavam em pleno andamento há mais de um ano. Uma noite ouvimos dizer que os irmãos Fröhlich deveriam comparecer ao quartel da Gestapo pela manhã. Nós não sabíamos porque. Na manhã seguinte fomos levados para lá. [...] Não sabíamos o que eles queriam de nós. Trataram-nos como criminosos. [...] Tomaram tudo o que tínhamos [...].

À noite, nós e outros três prisioneiros – uma mulher com seus dois filhos – fomos enfiados em um ônibus da polícia. Chegamos a Theresienstadt, escoltados por seis policiais. Foi no mês de fevereiro de 1943”.

As crianças da família Fröhlich [...] foram morar em um barracão velho, onde não havia tanto mau cheiro, mas o frio era terrível. [...]

Para melhorar essa situação, contaram com a ajuda de Fritz Winkler. [...] Esse homem se tornou um amigo paternal, tão necessário para as crianças. Seu próprio pai, que chegou ao gueto pouco depois deles, continuou sendo o que sempre fora – um homem colérico. [...]

Eva [Winklerová], a filha de Fritz Winkler, que se tornou amiga de Marta, era uma pessoa especial. [...] Eva era uma menina de bom coração, compreensiva e amorosa. Assim como seu pai, que passou a cuidar dos filhos da família Fröhlich quando viu que estavam sozinhos, à mercê de seu destino no gueto (BRENNER, 2014, p. 216-219; 382).

Após a libertação de Terezín, Marta e seus irmãos retornaram para casa, em Pisek, encontrando sua mãe. Porém, seu pai, assim que retornou do campo, voltou a praticar atos violentos contra os filhos e a esposa. Os quatro irmãos de Marta imigraram para Israel no final

da década de 1940 e ela ficou com sua mãe, revelando a dimensão do seu amor por ela. Marta se casou e teve três filhos. Ela morou em Cheb, República Checa, até 2010, ano de seu falecimento. Em Terezín, Marta viveu no quarto 28. Ela foi uma das crianças a participarem do filme propaganda realizado por Kurt Guerron em Terezín. Marta devia ter entre 14 e 16 anos quando frequentou as aulas de Friedl.

Figura 132 - Fotografia de Marta Fröhlichová, sem data e sem autor

Fonte: BRENNER, Hannelore. *As meninas do quarto 28: amizade, esperança e sobrevivência em Theresienstadt*. São Paulo: LeYa, 2014

Em Terezín, Marta produziu pelo menos 13 trabalhos artísticos, entre desenho, pintura e colagem (ver ANEXO AH). Verificamos cinco estudos de observação de vasos, flores, plantas, árvore, um pequeno estojo contendo acessórios femininos como tesoura, alicate de cutícula, lixa de unhas, pinça para sobrancelhas e outros elementos, realizados em lápis grafite, aquarela e giz pastel.

Ela também realizou um desenho, com giz pastel, de uma paisagem com três figuras humanas negras, coqueiros e elefante. Pressupomos que Marta, ao realizá-lo, teve alguma

referência ou, a partir da imagem do elefante, animal que aparece nos trabalhos de outras crianças, criou um entorno apropriado, a partir de seus conhecimentos prévios sobre o tema.

Marta também realizou dois desenhos de figura humana. Em um deles, observamos um rosto feminino que aparece chorando. Em outra folha verificamos novamente a presença de uma figura humana feminina, mas dessa vez apresentada de corpo inteiro. Pelo formato do cabelo em ambos os desenhos, pressupomos que Marta retratou a mesma mulher.

Neste segundo desenho verificamos uma forma típica de figuração da figura humana utilizada por crianças: a figura aparece de frente e com os braços para trás, escondendo as mãos. De acordo com os Wilson's e Hurwitz, o primeiro dos cinco principais fatores que determinam o desenvolvimento do desenho é que “todas as pessoas nasceram com a tendência de desenhar objetos tão simples quanto possível, evitando sobreposição, representando coisas a partir de pontos de vista característicos e organizando linhas e formas em ângulos retos”. Nesse desenho observamos que, assim como afirmaram os autores, Marta buscou formas mais simplificadas para expressar sua ideia. Observamos que, na mesma folha, Marta realizou além desse desenho mais dois esboços (1987, p. 18, tradução nossa).

Um outro desenho realizado por Marta é uma paisagem com figuras humanas. Pela presença de cactos na vegetação e de uma forma que se assemelha a uma pirâmide, que aparece por detrás das montanhas, pressupomos que esse tenha sido um desenho realizado a partir do tema “Caravanas no deserto”, enunciado por Friedl aos alunos. É um trabalho bem estruturado, com elementos em vários planos e nítida sensação de profundidade.

Os últimos quatro trabalhos de Marta apresentam, a nosso ver, tema livre. No desenho da Figura 133, Marta realizou uma paisagem com figura humana. Nela, observamos também a presença de animais, uma casa, um rio, duas pontes, árvores e um sol. Chama-nos atenção não o conteúdo do desenho, que repete elementos facilmente encontrados nos trabalhos de outras

crianças do corpus de análise da pesquisa, mas a forma como Marta os construiu. Observamos que, assim como Raja Engländerová, Marta alternou a intensidade das linhas, o que pode ser mais facilmente percebido nos desenhos das árvores, realizados a partir de esquemas pré-estabelecidos pela criança e reproduzidos várias vezes na folha. Observamos o empenho de Marta ao detalhar os animais e a casa, incluindo pormenores da parte interna que podem ser observados pela porta aberta. Esse, possivelmente, foi um desenho realizado a partir de suas memórias.

Figura 133 – Desenho a lápis de Marta Fröhlichová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Pressupomos que os trabalhos apresentados nas Figuras 134, 135 e 136 tenham como tema o campo de Terezín. Nos chama atenção o ponto de vista empregado por Marta ao realizá-los – de observação ou memória –, sem podermos precisar a origem das imagens. Em cada um dos três trabalhos, os objetos ou lugares apresentados aparecem particionados, ou seja, com um enquadramento bem específico. Isso demonstra a capacidade de criação e observação da criança.

Figura 134 – Colagem de Marta Fröhlichová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Pressupomos que a colagem da Figura 134 tenha como tema Terezín por acreditarmos que, ao fundo, à direita, Marta tenha retratado alguns dos edifícios encontrados no campo. Em outros trabalhos do corpus de análise da pesquisa observamos que as crianças utilizaram esquemas muito parecidos, seja através do desenho, da colagem ou da pintura, para figurar as edificações do campo. Mesmo assim, o tema principal da colagem de Marta não são os alojamentos ou demais prédios, eles aparecem num plano posterior, informando o espectador de que lugar se trata. O tema de seu trabalho é a beleza da vegetação, da paisagem local contemplada por ela. Friedl havia orientado as crianças a encontrarem beleza em qualquer coisa e em qualquer lugar, a “ver além” da realidade do campo.

A composição de Marta é equilibrada e harmoniosa. Ela utilizou cores naturalistas e reaproveitou os papéis disponíveis, sendo que podemos observar no tronco da árvore e em algumas flores recortes de formulários do campo. Verificamos também que os recortes de papel que aparecem nas cores marrom e violeta foram previamente pintados.

Figura 135 – Desenho a lápis de Marta Fröhlichová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Acreditamos que o desenho da Figura 135 apresenta a horta existente em Terezín, onde os prisioneiros de 14 anos¹⁵⁵ ou mais eram obrigados a trabalhar. Há menção a esse trabalho realizado pelas crianças na bibliografia de Weiss (2013). Ela também realizou alguns desenhos com esse tema¹⁵⁶. Por ocasião das filmagens da propaganda nazista em Terezín, as crianças tiveram de empurrar carroças cheias de verduras, legumes e frutas provenientes desse local, sendo proibidas de comer qualquer coisa.

Marta desenhou uma cerca que divide o espaço e algumas pessoas: duas trabalham e há uma mulher com uma criança e mais três pessoas ao centro. Através de uma pesquisa realizada na internet¹⁵⁷, encontramos uma fotografia da área destinada à plantação durante a ocupação da

¹⁵⁵ A bibliografia de Thomson cita que a idade mínima de trabalho em Terezín era 16 anos, mas o restante das obras consultadas afirma ser 14.

¹⁵⁶ Ver WEISS, Helga. *O diário de Helga Weiss: o relato de uma menina sobre a vida em um campo de concentração*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

¹⁵⁷ A fotografia foi encontrada na página <http://www.scrapbookpages.com/CzechRepublic/Theresienstadt/TheresienstadtGhetto/GhettoTour/Tour01.html>. Acesso em: 21 set. 2015.

cidade pelos nazistas. Essa área, que hoje é um jardim, assim como no desenho de Marta, é cercada por uma tela entrelaçada, tal qual seu desenho. Chamamos atenção para a forma como Marta realizou seu desenho, a partir de uma visão oblíqua da cena observada ou criada por ela, estabelecendo diferentes planos e conferindo noção de profundidade. No primeiro plano há alguns elementos que pressupomos ser verduras.

Figura 136 – Desenho a lápis de Marta Fröhlichová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

O desenho da Figura 136 apresenta um ponto de vista mais elevado, levando-nos a supor que o desenho tenha sido feito a partir da observação da cena através de uma janela. É impossível afirmar que se trate de uma imagem de Terezín, mas o contexto em que foi produzido e o desenho de parte de um prédio no plano superior nos dá indícios de que esse possa ter sido um trabalho sobre o campo.

Alice Guttmannová

Soleiras do pavor

paredes gretadas!

(Nenhum celeiro te acudiu, Terezín,

nenhuma voz se ergueu...

chorei ao ver teus muros e Mortos

quero o compromisso da vida, Terezín,

as culpas quero)

Tremias ao ouvir os passos sincopados

os cantos obscenos ecoando pela noite

No outono partiste da última casa

os verdugos exultavam

ao te verem as espáduas delgadas

os braços inertes

Desapiedados despiram-te

Então inclinaste a cabeça

e morreste¹⁵⁸

¹⁵⁸ Poema de Edith Arnhold em homenagem a Malvina Lowová. ARNHOLD, Edith. *Terezín: Theresienstadt*. São Paulo: Edith Arnhold, 1981, p. 58-59.

Poucas são as informações sobre Alice Guttmannová. Na bibliografia consultada encontramos apenas sua data de nascimento e morte: 16.09.1928 – 09.1943. De acordo com o site da base de dados de vítimas do Holocausto na República Checa, antes da deportação para Terezín, Alice vivia em Tábor, cidade localizada na região da Boêmia do Sul¹⁵⁹. O Museu Judeu de Praga nos enviou quatro trabalhos artísticos, realizados provavelmente quando Alice tinha entre 13 e 15 anos. Através de um de seus trabalhos descobrimos que Alice viveu no quarto 25 do lar para meninas. Apesar de pequena, sua produção apresenta nível elevado no que diz respeito à capacidade de apreensão e expressão dos objetos e ao domínio das técnicas da aquarela e do carvão.

Dos quatro trabalhos realizados, três foram feitos em aquarela e um a carvão. Ao realizar o primeiro trabalho, apresentado na Figura 137, Alice teve como referência a obra *Vênus reclinada, depois do Titã* (1822), do artista Jean Auguste Dominique Ingres (Figura 138).

A aquarela não é uma técnica simples de se executar, é necessário ter controle do pincel e da vazão da tinta sobre o papel, para que a mesma não se espalhe além da intenção da criança e prejudique a definição da imagem. Na pintura da Figura 137 Alice definiu os personagens, lugares e objetos utilizando diferentes cores. Assim como na pintura original, a modelo, em primeiro plano, foi realizada com cores mais claras em relação ao fundo, destacando sua figura.

Alice utilizou três tons diferentes para criar zonas de claro e escuro na pele da modelo. Observamos que, na pintura de Ingres, parte do corpo da modelo contrasta com o fundo em preto. Na aquarela de Alice, esse contraste é atenuado pelo uso da cor verde. Alice utilizou as cores cinza e amarelo para criar os efeitos das dobras do tecido branco, sobre o qual repousa a modelo, e para dar forma a um pequeno cachorro que descansa.

¹⁵⁹ Encontramos divergência na data de nascimento de Alice. De acordo com Rubin (2000), ela teria nascido em 16 de setembro de 1928. No site da base de dados das vítimas do Holocausto (<http://www.holocaust.cz/>), encontramos outra data de nascimento, 19 de setembro de 1928.

Figura 137 – Aquarela de Alice Guttmannová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Figura 138 – *Vênus reclinada, depois do Titã* (1822), de Jean Auguste Dominique Ingres. Óleo sobre tela, 116 cm x 168 cm

Fonte: Museu de Arte Walters, Baltimore, Estados Unidos¹⁶⁰

¹⁶⁰ Disponível em: www.bridgemanimages.com. Acesso em: 20 set. 2015.

Ao fundo, observamos a janela e apenas uma das personagens, sendo que a imagem da segunda não está clara. Para dar forma a este espaço, Alice aplicou tons de marrom, cinza, amarelo e vermelho, cores muito próximas às aquelas aplicadas na modelo, criando contraste visual com a parede verde, onde observamos a aplicação da cor pura, não aguada.

Ingres também criou diálogos entre as cores de sua pintura. Podemos encontrar as mesmas cores utilizadas para retratar a modelo em alguns elementos do fundo da obra, como nas molduras dos tapetes de parede, em parte do céu revelado pela janela e na roupa da personagem que aparece de joelhos, procurando algo dentro de um baú. A parede preta dialoga com os baús, os tapetes de parede, um vaso que se encontra na janela e com o tecido ou roupa que uma das personagens traz no ombro esquerdo. O estofamento bordô do divã nos remete à cor vermelha da roupa da personagem ao fundo, em pé, sendo que o branco de sua camisa pode ser encontrado no tecido sobre o qual a modelo posa.

Pressupomos que a harmonia nas cores criada por Alice é fruto do desenvolvimento de sua consciência estética. Para Lowenfeld e Brittain, o desenvolvimento estético está relacionado com o desenvolvimento da capacidade criadora da criança. Os autores continuam afirmando que:

O desenvolvimento da consciência estética é visto, geralmente, através de uma harmoniosa organização de partes, e essa organização evolui com a idade, da mesma forma que outras mudanças são observadas durante o crescimento. [...]

A estética é um processo ativo de percepção, a interação entre um indivíduo e um objeto, cuja organização proporciona estimulante experiência harmoniosa. [...]

A organização das nossas aptidões mentais, o desenvolvimento da nossa capacidade perceptiva e a estreita relação com a nossa capacidade emocional podem ser considerados desenvolvimento estético. [...]

Está estreitamente relacionado com nossa análise o papel que a apreciação da arte desempenha no desenvolvimento da consciência estética. [...]

A consciência estética [...] não é a imposição de normas, de regras exteriores à criança, mas sim, o desenvolvimento de sua capacidade íntima de discriminar e escolher (1970, p. 369-370; 397).

Para Iavelberg (2008),

[...] as interações das crianças com a arte adulta como fonte para suas criações permanecem excluídas das ideias dos autores de educação até o final da segunda metade do século 20, mais precisamente até a década de 1980, quando se passa a admitir o inverso, ou seja, que a interação com a arte adulta é feita pelas crianças e a estética adulta é ressignificada na produção infantil, que a assimila a seus esquemas artísticos.

Iavelberg (2008) também afirma que, “diferentemente de Cizek, [Lowenfeld] afastou todas as possibilidades de diálogo entre a estética da infância e a da arte adulta”, ou seja, Lowenfeld acreditava no potencial de criação proveniente da apreciação da arte adulta, mas não reconhecia o importante papel do empréstimo dessas imagens pelas crianças. Na contramão do pensamento de Lowenfeld, observamos que o empréstimo de imagens da arte contribuiu sobremaneira na abertura ao conhecimento de novas possibilidades de composição, forma, textura, temas, relações entre as cores, modos de representação etc. Verificamos também que, no caso de Alice, o contato com a obra de Ingres propiciou a criação de uma composição harmoniosa, com equilíbrio cromático, sinalizando, dessa maneira, o desenvolvimento de sua capacidade de percepção, discriminação, escolha e organização das cores.

A pintura apresentada na Figura 139 vem confirmar tais afirmações. Esse trabalho, como podemos comprovar ao compará-lo com a imagem da Figura 38, foi realizado a partir da observação da torre da igreja de Terezín. Pelo ângulo do desenho, concluímos que Alice não realizou a pintura a partir da vista da janela de seu alojamento, mas da parte externa. A construção é proporcional, com ótima perspectivação e detalhamento das partes, mostrando domínio técnico superior àquele verificado na pintura da Figura 137.

Figura 139 – Aquarela de Alice Guttmannová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Observamos que Alice trabalhou com diferentes tons de verde para criar efeitos nas árvores. As linhas que determinam o formato da torre, bem como seus elementos, também foram feitas em aquarela, com pincel bastante fino, ressaltando sua habilidade no manejo desse instrumento. O céu foi construído com tinta azul bastante diluída em água.

A pintura da Figura 140 demonstra, novamente, a capacidade de percepção de Alice, bem como sua habilidade técnica, podendo facilmente essa pintura e a anterior serem atribuídas a um adulto com experiência artística. Pressupomos que Alice tenha tido contato com arte antes

da guerra ou realizou outros trabalhos em Terezín que não nos foram enviados pelo Museu Judeu de Praga, dada sua desenvoltura com a forma, a cor, a perspectiva, os materiais e as técnicas.

Figura 140 – Aquarela de Alice Guttmanová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Após extensa pesquisa visual pela internet, não conseguimos precisar a referência exata dessa pintura, mas pressupomos que seja um cartão postal da República Checa, mais especificamente de Praga, conhecida também como “a cidade das cem torres”, dadas as características da arquitetura local. Encontramos várias edificações com torres muito semelhantes às da pintura, sem podermos afirmar sua procedência, devido à vista da referência, que não apresenta a fachada, mas a lateral do prédio. Uma hipótese é que este seja o Monastério de Strahov, na capital checa.

Observamos novamente o nível de detalhamento e a habilidade da criança na apreensão e representação clara dos pormenores da imagem. Para retratar a vegetação local, Alice utilizou diferentes tons de verde: puro e misturado com amarelo e marrom. As árvores também se diferenciam, sendo que, à esquerda do quadro, observamos um pinheiro em verde mais escuro e, ao fundo, à direita, verificamos outras árvores com coloração mais amarelada, provavelmente devido à estação.

No edifício foram usadas as cores branca e tons da cor cinza, que demarcam as áreas de sombra e aquelas que recebem menor quantidade de luz. As torres, janelas e demais elementos da arquitetura foram muito bem realizados. O céu foi pintado com tinta azul diluída em água. Abaixo da imagem lemos a expressão checa “*volné thema*”, que significa “tema livre”.

O último trabalho de Alice (Figura 141) foi feito a carvão, técnica pouco encontrada nos trabalhos que compõem o corpus da pesquisa. De acordo com Rubin, esse trabalho apresenta um trem se deslocando pela paisagem noturna, levando seus passageiros – os prisioneiros – ao desconhecido. Como podemos observar, Alice soube empregar o carvão de forma a alcançar uma imagem que expressa tanto a escuridão da noite quanto o movimento do trem.

O efeito de movimento foi conseguido através do emprego de linhas paralelas no sentido horizontal. Isso fica mais nítido ao observarmos as rodas do trem que, diferentemente de uma representação em semicírculo, que é o esquema convencional esperado, apresenta um conjunto de linhas horizontais que contornam sua forma. A sensação de que essa é uma paisagem noturna é alcançada pelas linhas horizontais que aparecem ao fundo, criando harmonia e proximidade entre figura e fundo, que se diferem apenas na intensidade aplicada nas linhas do trem, do céu e do chão. Os trilhos, as janelas e a lua também estão demarcados. Esse, provavelmente, também é um desenho com tema livre.

Figura 141 – Desenho a carvão de Alice Guttmanová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Lilly Edna Amitová

*The candle stood proud and upright
a spark did kindle its light
spreading its shine, its heat
fleeting slowly and complete.
A ship sailed far and away,
listing, it went almost astray,
days, sunsets, storms and fogs
steering between the dangerous rocks
Will it find the lighthouse it seeks?
Will it be able to see the light shine,
to hear the warnings just in time?¹⁶¹*

¹⁶¹ Poema de Lilly Edna Amitová. Fonte: <http://www.american.edu/cas/terezin/archive.cfm>. Acesso em: 23 set. 2015. O poema não está datado e não encontramos tradução para a língua portuguesa.

Todos colocaram-nos em caixas – ela [Friedl] nos tirou delas

*Lilly Edna Amitová*¹⁶²

Lilly Edna Amitová nasceu na cidade de Prostějov, em 20 de outubro de 1927¹⁶³. Lilly sobreviveu à guerra, casou-se, teve dois filhos e faleceu em Israel, em 17 de dezembro de 2010. Não encontramos sua data de deportação. Sendo assim, pressupomos que Lilly tinha entre 15 e 17 anos quando frequentou as aulas de Friedl.

Figura 142 – Fotografia de Lilly Edna Amitová (c. 1943), sem autor

Fonte: Coleção particular¹⁶⁴

O testemunho de Lilly, entre os de outros sobreviventes, deu corpo às publicações de Rubin (2000) e Makarova (1999). Trechos de seu depoimento se encontram nessas

¹⁶² MAKAROVA, Elena. *Friedl Dicker-Brandeis: Vienna 1898 – Auschwitz 1944*. Beverly Hills: Tallfellow Press, 1999, p. 199, tradução nossa.

¹⁶³ Essa data aparece na bibliografia de Rubin, mas em alguns sites da internet encontramos seu ano de nascimento como 1925, havendo, portanto, divergência.

¹⁶⁴ Reprodução da imagem disponível em: MAKAROVA, Elena. *Friedl Dicker-Brandeis: Vienna 1898 – Auschwitz 1944*. Beverly Hills: Tallfellow Press, 1999.

bibliografias. De acordo com Rubin, Lilly Edna se lembrou vividamente do período de confinamento em Terezín.

Sobre sua professora, Lilly afirmou:

Friedl falava pouco, mas eu me lembro de que ela disse: “toda pessoa tem seu próprio mundo. Tudo e todos na terra têm seu próprio mundo. Cada coisa tem um sistema separado. O insaciável desejo de captar a essência das coisas pode deixar você louco. A beleza é misteriosa. Uma coisa bonita é misteriosa. Beleza não é uma forma ou um retrato da natureza; ela se manifesta de diversas formas. Não há coisas absolutas... Não há beleza estática. A amplitude de um desenho pode ser encontrada em suas lacunas, na negação do supérfluo” (MAKAROVA, 1999, p. 211, tradução nossa).

Figura 143 – Aquarela de Lilly Edna Amitová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Foram encontrados três trabalhos artísticos produzidos por Lilly em Terezín, todos em aquarela (ver ANEXO AI). Um deles é um estudo de cor com aplicação numa pintura abstrata. O segundo é uma paisagem em verde e marrom, com céu em azul e vermelho. O terceiro, de acordo com Rubin, foi realizado quando Friedl solicitou às crianças que conjugassem num mesmo trabalho artístico algo realmente escuro e algo bastante iluminado. Lilly realizou a

pintura de um barco e uma vela na escuridão, conforme observamos na Figura 143. Ela se recordou de Friedl tê-la instruído como alcançar esse contraste de luz e sombra. Friedl lhe disse: “você precisa de luz aqui para definir a escuridão, e escuridão aqui para definir a luz” (MAKAROVA, 1999, p. 210, tradução nossa).

Anos depois, ao entrarmos em contato com as informações disponíveis sobre a Segunda Guerra Mundial, o Holocausto e a situação das crianças nesse período, aproximamos, metaforicamente, a pintura de Lilly àquilo que pessoas como Friedl, Hans Krása, Fredy Hirsch, Willy Groag, os cuidadores dos lares e muitos outros representaram para as crianças: uma luz em meio à escuridão. Apesar de Lilly ter formulado sua pintura com o intuito de conjugar numa mesma composição, assim como solicitado por Friedl, a luz e a escuridão, ela se tornou, a nosso ver, um símbolo de esperança.

Para alcançar esse efeito, Lilly trabalhou com as cores preto e azul, no lado esquerdo do quadro, mesclando áreas de cor pura e áreas com misturas das duas cores. Do lado oposto, o entorno da vela representada não possui tinta, deixando transparecer a cor do papel. Apesar de estar em meio à escuridão, o barco criado por Lilly possui iluminação, quem vem da única fonte de luz da pintura, e cria suaves graduações de tom no vermelho do casco e no branco azulado das velas. A representação da noite se completa com as estrelas e a lua, que aparecem em amarelo, destacando-se no fundo escuro.

Não encontramos a data do poema de Lilly apresentado na abertura deste subcapítulo, portanto não sabemos se ele foi escrito durante sua estada em Terezín ou no pós-guerra. Em seu poema, Lilly novamente descreve os dois objetos – o barco e a vela –, mas dessa vez não com formas e cores, mas com palavras que expressam o sentido da imagem criada por ela mesma.

Seu poema faz metáfora à situação das crianças em Terezín: Lilly questiona se seu barco, que vem de muito longe, entre rochas e perigos, após longa empreitada, poderá encontrar a tempo a luz que procura.

Sonja Waldsteinová

Quem viu

*quem suportou ver-te assim?*¹⁶⁵

¹⁶⁵ Poema de Edith Arnhold em homenagem a Anna Klausnerová (23.07.1932 – 12.10.1944). ARNHOLD, Edith. *Terezín: Theresienstadt*. São Paulo: Edith Arnhold, 1981, p. 70.

Sonja Waldsteinová nasceu em Praga, em 28 de novembro de 1926, e foi deportada para o campo de Terezín em 6 de março de 1943. Sonja retornou a Praga logo após a libertação de Terezín. Dessa forma, Sonja pode ter frequentado as aulas de Friedl entre março de 1943 e outubro de 1944, ou seja, entre seus 16 e 17 anos. Foram encontrados seis trabalhos artísticos de Sonja, entre desenho e pintura (ver ANEXO AJ). Para Volavková, “seus esboços maduros são o trabalho de uma treinada e talentosa pupila que não se limitava apenas aos exercícios escolares” (1978, p. 66, tradução nossa).

Sonja lembra-se que

Friedl pediu-me para ajudá-la a ensinar às crianças desenho e pintura e para explicar-lhes de maneira divertida coisas que elas não entendiam suficientemente bem: por exemplo, a diferença entre “grande e pequeno”, entre “muito”, “pouco” e “nada”; ajudá-las a expressar profundidade e distância, proximidade e luz, a natureza de um material áspero sobre a superfície lisa de um pedaço de papel, ou como desenhar em uma superfície lisa ou em outra grosseira, em uma clara e outra escura. Quando você simplesmente explica, as crianças ficam entediadas (MAKAROVA, 1999, p. 218, tradução nossa).

Em Terezín, Sonja criou métodos para ajudar as crianças a encontrarem imagens dentro delas mesmas. Por exemplo, ela inventava contos de fadas fantásticos, com descrições pormenorizadas de personagens e lugares. Quando ela achava que as crianças já haviam formulado essas imagens em suas mentes, ela parava de contar-lhes e solicitava que as desenhassem.

Sua produção é formada por quatro desenhos e duas pinturas. Em um de seus desenhos, observamos duas figuras na folha, como se fossem dois trabalhos independentes. Do lado esquerdo, Sonja construiu um desenho abstrato a partir de uma estrela de seis pontas. O desenho é bastante detalhado, ornamentado e apresenta diferentes texturas. Do lado direito, observamos uma espécie de estudo de linhas e formas geométricas e orgânicas.

Outros três desenhos apresentam diferentes cenas. Pressupomos que eles tenham sido realizados a partir de referências, que podem ser pinturas ou ilustrações, mas não as encontramos. Em uma delas, Sonja desenhou no primeiro plano dois homens cortando um tronco de árvore. Ao fundo, observamos um vilarejo com casas, pessoas, árvores e montanhas ricamente detalhadas. As figuras humanas são proporcionais, estão muito bem realizadas e expressam movimento. O conjunto de casas apresenta perspectivação e profundidade.

Dos três desenhos citados, optamos por analisar apenas dois, apresentados nas Figuras 144 e 145. Esses dois trabalhos revelam a habilidade de Sonja: a excelente aplicação da técnica do lápis grafite, senso de proporção, perspectivação, detalhamento e expressividade das figuras. Supomos que Friedl convidou Sonja a ajudá-la com as crianças menores por reconhecer seu talento e capacidade. Também porque Sonja era uma de suas alunas mais velhas, ela tinha praticamente a mesma idade das cuidadoras dos lares, sendo um ou dois anos mais nova apenas.

O desenho da Figura 144 apresenta, no primeiro plano, um homem com um bebê no colo junto a uma árvore. Ele é muito expressivo, bastante naturalista e, em seu desenho, Sonja conseguiu expressar seu carinho e cuidado para com o bebê. Atrás dessa figura, observamos um caminho que leva até a linha do horizonte, onde verificamos vegetação e montanhas. A lateral direita do desenho apresenta um vilarejo com casas, árvores, cercas e flores. No lado esquerdo, observamos uma pequena ponte, um cachorro, outra cerca e, ao fundo, notamos a continuação da paisagem montanhosa. Para atribuir noção de profundidade, Sonja utilizou, além do recurso do ponto de fuga, linhas finas e leves nas montanhas, criando em seu desenho algo semelhante a uma perspectiva atmosférica¹⁶⁶. Sonja também utilizou a técnica do *sfumato*,

¹⁶⁶ A perspectiva atmosférica é um método de obtenção de profundidade muito utilizado na pintura. Ele baseia-se na alteração da tonalidade das cores utilizadas para representar os elementos mais afastados de uma composição, que se tornam mais claras e frias, dando, assim, a impressão de que esses elementos estão sob a ação da atmosfera. Como o trabalho de Sonja é um desenho e não uma pintura, essa noção foi alcançada pelas diferenças de tonalidade do lápis grafite empregadas nos elementos do primeiro plano e na representação da paisagem dos planos posteriores.

assim como Raja Engländerová, na árvore, na roupa do personagem e em alguns dos telhados realizados por ela.

Figura 144 – Desenho a lápis de Sonja Waldsteinová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

O desenho da Figura 145 demonstra a capacidade perceptiva, expressiva e a habilidade técnica de Sonja. Trata-se de um desenho muito detalhado, com várias figuras humanas em tamanhos e posições diferentes e muitos pormenores nas edificações. No primeiro plano, observamos uma mulher com roupas de época. Ela está acompanhada de uma menina e carrega uma cesta com frutas.

No plano médio observamos uma grande árvore e junto a ela bancos com pessoas sentadas. Há também uma pessoa numa bicicleta. Tanto no lado esquerdo quanto no lado direito, observamos casas cuja arquitetura foi cuidadosamente realizada. Os vidros das janelas foram escurecidos, bem como as áreas internas, que podem ser observadas através de portas e janelas abertas, indicando que a fonte de luz é externa, proveniente do sol. Na edificação à direita do quadro, observamos que Sonja desenhou a estrutura de um gradil.

Figura 145 – Desenho a lápis de Sonja Waldsteinová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

A perspectivação é excelente, os contrastes de luz e sombra, principalmente nos personagens que se encontram próximos à árvore, estão bem representados. Há noção de profundidade no desenho, conseguida pela diminuição do tamanho dos elementos que se encontram no plano superior e, novamente, pelo efeito que Sonja criou utilizando linhas mais leves, em relação às figuras humanas do primeiro plano, para figurar os elementos ao fundo. Concluimos que Sonja se empenhou sobremaneira para alcançar os resultados, tendo se dedicado muito a esses dois últimos trabalhos.

Diferentemente de todo detalhamento encontrado nos desenhos das Figuras 144 e 145, a pintura da Figura 146 objetivou expressar apenas a forma das figuras, sem se ater aos pormenores. Muito provavelmente, esse foi um estudo de observação. Ele pode ter sido realizado em nanquim ou em tinta aquarela na cor preta.

Observamos duas figuras humanas de costas. No fundo do trabalho também foi utilizado o mesmo material, sendo que os contrastes entre figura e fundo são sutis, sugeridos pelas

diferenças de tonalidade da cor que ora foi aplicada mais pura e ora mais aguada. Mesmo sendo um trabalho realizado a partir de manchas monocromáticas, é possível discernirmos as figuras apresentadas por Sonja. As relações de cor e textura entre figura e fundo criaram uma pintura muito harmoniosa.

Figura 146 – Pintura de Sonja Waldsteinová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Diferentemente das afirmações de Rubin (2000) e Volavková (1978), que acreditam ser o trabalho da Figura 147 uma imagem dos alojamentos, através de pesquisa visual realizada para encontrar a referência do desenho apresentado na Figura 80, realizado por Eva Meitnerová, constatamos que este também é um retrato da sede da SS em Terezín, conforme apresentado na Figura 81, pois sua forma se assemelha mais a esse objeto do que aos alojamentos.

Figura 147 – Aquarela de Sonja Waldsteinová

Imagem cedida pelo Museu Judeu de Praga

Esse provavelmente foi um trabalho realizado com tema livre. Predominam os tons de cinza e o preto, mas também podemos encontrar um pouco de azul diluído em água, na parte superior, e vermelho, misturado às cores do telhado. Sonja definiu apenas as janelas da parte superior do prédio, ocultando as demais. No primeiro plano, ela deu forma a algumas árvores sem folhagens e demarcou o chão com tinta bastante diluída. Para alcançar a forma da pequena torre no telhado, Sonja trabalhou com linhas e apenas preencheu com cor sua parte mais alta. Como o trabalho é quase monocromático, observamos que as diferenciações entre os elementos foram alcançadas através dos diferentes tons de cinza que encontramos no quadro.

4. Pelos olhos da criança: outras narrativas de Terezín

Ao analisarmos o conjunto de trabalhos produzidos pelas crianças que estiveram confinadas em Terezín e que compõem o corpus da pesquisa, objetivando encontrar outras informações sobre o universo concentracionário, perdidas ou não tocadas pelos sobreviventes em seus testemunhos ou nos diários escritos em tempos de guerra, devemos nos atentar, em primeiro lugar, ao fato de que esses registros poéticos emergem de um contexto muito particular, mediado pelo *trauma*, ao que chamaremos de “situação-limite”.

Sobre a questão do trauma, Seligmann-Silva afirma que

a experiência traumática é, para Freud, aquela que não pode ser totalmente assimilada enquanto ocorre. Os exemplos de eventos traumáticos são batalhas e acidentes: o testemunho seria a narração não tanto desses fatos violentos, mas da resistência à compreensão dos mesmos. A linguagem tenta cercar e dar limites àquilo que não foi submetido a uma *forma* no ato de sua recepção. Daí Freud destacar a repetição constante, alucinatória, por parte do “traumatizado” da cena violenta: a história do trauma é a história de um choque violento, mas também de um *desencontro* com o real (em grego, vale lembrar, “trauma” significa ferida) (2003, p. 48-49, grifo do autor).

Ou ainda

O trauma [...] é caracterizado pela incapacidade de recepção de um evento *transbordante* [...] trata-se, aqui também, da incapacidade de *recepção* de um evento que vai além dos “limites” da nossa percepção e torna-se, para nós, algo *sem-forma* (SELIGMANN-SILVA, 2000a, p. 84, grifo do autor).

Ter passado por uma situação-limite, segundo o autor, problematizaria a relação entre a linguagem e o real vivido, tornando paradoxal a construção do testemunho nessas condições. Paradoxal porque “o testemunho coloca-se desde o início sob o signo de sua simultânea necessidade e *impossibilidade*. Testemunha-se um excesso de realidade e o próprio testemunho enquanto narração testemunha uma falta: a cisão entre a linguagem e o evento, a impossibilidade de recobrir o vivido (‘o real’) com o verbal” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p.

46, grifo nosso).

A impossibilidade de um testemunho pleno, que dê conta de transmitir a dimensão da experiência concentracionária, se dá, segundo Primo Levi, pelo fato de que as verdadeiras testemunhas do horror seriam aqueles que “submergiram”, “que tocaram o fundo”, que sucumbiram às agruras do campo: os mortos. Mas, mesmo esses “não teriam testemunhado, porque sua morte começara antes da morte corporal. Semanas e meses antes de morrer, já tinham perdido a capacidade de observar, recordar, medir e se expressar” (2004, p. 73). Para Levi, os sobreviventes são testemunhas secundárias que apenas observaram a morte, não a vivenciaram, e que, dessa forma, possuem um “discurso ‘em nome de terceiros’, a narração das coisas vistas de perto, não experimentadas pessoalmente” (LEVI, 1991, p. 47-48 *Apud* AGAMBEN, 2008, p. 43).

O paradoxo consiste em afirmar que não pode haver nem verdadeira testemunha nem verdadeiro testemunho, porque os únicos que poderiam ser testemunhas autênticas foram mortos – como o foram os “mulçumanos” e tantos outros. Consiste em declarar que o testemunho do sobrevivente somente repousa sobre essa impossibilidade de autenticidade e sobre o reconhecimento dessa impossibilidade, sobre a consciência aguda de que aquilo que pode – e deve – ser narrado não é essencial, pois o essencial não pode ser dito (GAGNEBIN, 2008 *Apud* AGAMBEN, 2008, p. 15-16)

Para Agamben (2008), a impossibilidade do testemunho repousa sobre o caráter inimaginável e inverossímil dos acontecimentos, em que aquilo que precisa ser narrado não encontra relação com o mundo real. “A contradição advém do choque entre a realidade e a imaginação [...]” (BASEVI, 2013, p. 165). Dessa forma, “o testemunho de certo modo só existe sob o signo de seu colapso e de sua impossibilidade” (SELIGMANN-SILVA, 2008).

A dificuldade tem a ver com a própria estrutura do testemunho. Por um lado, o que aconteceu nos campos parece aos sobreviventes como a única coisa verdadeira e, como tal, absolutamente inesquecível; por outro, tal verdade é, exatamente na mesma medida, inimaginável, ou seja, irredutível aos elementos reais que a constituem.

Tratam-se de fatos tão reais que, comparativamente, nada é mais verdadeiro; uma realidade que excede necessariamente os elementos factuais. [...]

A aporia de Auschwitz é realmente a própria aporia do conhecimento histórico: a não-coincidência entre fatos e verdades, entre a constatação e a compreensão (AGAMBEN, 2008, p. 20).

Mediante esse embate entre os limites da linguagem e a experiência concentracionária, Seligmann-Silva afirma que “essa linguagem entravada, por outro lado, só pode enfrentar o ‘real’ equipada com a própria imaginação: por assim dizer, só com a arte a intraduzibilidade pode ser desafiada – mas nunca totalmente submetida” (2003, p. 46-47).

Para o autor, “o conceito de testemunho desloca o ‘real’ para uma área de sombra: testemunha-se, via de regra, algo de excepcional e que exige um relato. Esse relato não é só jornalístico, reportagem, mas é marcado também pelo elemento singular do ‘real’”. Seligmann-Silva continua afirmando que “ao pensarmos [em] Auschwitz, fica claro que mais do que nunca a questão não está na existência ou não da ‘realidade’, mas na nossa capacidade de percebê-la e de simbolizá-la” (Ibid., p. 47; 49-50).

A hipótese de que a literatura – ou a arte – permitiria representar e dizer a experiência e o horror do *Lager* é uma questão aberta, mas que queremos propor, [...] [levando] em consideração a ausência de uma solução plena, o permanecer de um equilíbrio precário entre possibilidade e impossibilidade de representação (BASEVI, 2013, p. 165).

As reflexões a seguir partem do princípio de que todas as crianças que passaram por Terezín vivenciaram uma situação-limite ancorada no trauma, seja antes ou durante a estada no campo, por terem sido sistematicamente segregadas e perseguidas, abruptamente arrancadas do convívio social e familiar e por conviverem com a fome, o frio, as doenças e a iminência da morte.

A essas questões somamos a impossibilidade de transmissão plena da experiência concentracionária pelas vias do testemunho. Dessa forma, enxergamos nos desenhos das

crianças de Terezín uma forma poética de testemunho, um registro com teor e valor testemunhal pautado na expressão do mundo interno da criança e em sua relação com o universo concentracionário, sendo uma linguagem que busca não tanto representar “o real”, mas dar *forma* às suas experiências com ele (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 372, grifo nosso).

Não acreditamos ser essa produção um testemunho totalizante, mas antes fragmentos que ampliam nossa compreensão sobre a situação das crianças durante a guerra, pois “[...] não existe uma experiência de guerra única, mas sim, muitas experiências de guerra a partir de diferentes referências e perspectivas” (GONÇALVES, 2011, p. 18). Para Annette Wierviorka, “a história ideal – irrealizável por ser, ao mesmo tempo, insuportável e longa demais – seria a narração individualizada de seis milhões de mortos” (WIERVIORKA *Apud* SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 80).

O que também precisamos levar em consideração é que essa produção emerge de um grupo particular, o de crianças. Ao analisar as modalidades narrativas, a pesquisadora Ethel Mizrahy Cuperschmid (2011) estabeleceu grupos para elencar os testemunhos de sobreviventes e, assim, reuni-los para melhor compreendê-los. Seus critérios foram “engajamento político”, “faixa etária” (as crianças não foram contempladas) e “gênero”. A autora observou que esses diferentes fatores interferiram diretamente nas narrativas. Dessa forma, acreditamos que existam especificidades na produção aqui analisada, tanto pela linguagem empregada quanto pela faixa etária analisada.

Devemos nos ater ao fato de que as artes visuais produzem horizontes de significados abertos a diferentes interpretações, o que amplia a relação do espectador com o objeto artístico. Outro ponto é que, ao pensarmos nas especificidades da língua, as formas de expressão visuais não impõem barreiras, sendo uma linguagem universal, apreciável por diferentes culturas.

Sendo assim, ao analisarmos os desenhos buscando esse teor testemunhal, o “elemento singular do ‘real’” (SELIGMANN-SILVA, 2003), necessitamos “ver além” do objeto, observar sua forma e conteúdo, suas “eleições e expurgos”, tendo em vista a perspectiva da criança (AMÂNCIO, 2011). Pressupomos ser impossível separar os “fatos” da “interpretação” atribuída pelas crianças, por mais que as mesmas tenham lançado mão da imaginação para expressar suas ideias e sentimentos. Enxergamos também nos desenhos de Terezín uma expressão pura, não contaminada pela mídia ou por interpretações e informações difundidas no pós-guerra (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 72).

Ao efetuarmos uma análise quantitativa dos temas e propostas desenvolvidos pelas crianças, observamos reincidências e ausências. Observamos também diferentes formas de expressão que caminham de um viés mais subjetivo, ligado à construção simbólica do mundo, para um viés mais objetivo, representacional, ligado à transmissão da experiência assimilada prioritariamente pelo sentido da visão, visando aproximar essa produção dos objetos do mundo. Essa mudança de enfoque é observada a partir do crescimento etário das crianças. Dessa forma, consideramos os trabalhos que se caracterizam por pertencer à fase do Realismo Intelectual, descrita por Luquet (1972), como aqueles mais aptos a nos fornecerem os sentidos construídos pelas crianças sobre o universo concentracionário. Consideramos os trabalhos caracterizados como pertencentes a fases posteriores do desenvolvimento da arte infantil como aqueles aptos a nos dar pistas das imagens e pensamentos que povoaram a mente das crianças durante a ação artística, os temas elencados e os modos de expressão.

Ao analisamos os trabalhos em conjunto, encontramos uma proporção maior de desenhos livres na produção das 13 primeiras crianças, sendo que, a partir da décima quarta (nascida em 1931), observamos um aumento significativo de propostas direcionadas, como desenhos de observação, estudos de linha, luz, sombra, forma, perspectiva e cópias de referências da História

da Arte. Consideramos que as produções com temas livres¹⁶⁷ nos dão mais pistas sobre as imagens, impressões e sentimentos das crianças. Nelas, invariavelmente, observamos rememorações do passado e trabalhos que têm como tema o campo de Terezín.

Acreditamos que a liberdade dada às crianças na escolha dos temas de seus trabalhos foi a forma encontrada por Friedl para tentar equilibrar as privações do contexto concentracionário. Os desenhos, de forma geral, têm um compromisso com a realidade interna da criança e, ao passo que ela vai ampliando sua percepção sobre o meio, de acordo com as teorias sobre o desenvolvimento social da criança, descritas por Lowenfeld e Brittain, ela passa a incorporá-lo em seus desenhos, dando-lhe forma, assumindo, assim, também um compromisso com sua experiência no mundo.

O desenho pode, assim, tornar-se uma ampliação do eu no mundo da realidade, porquanto começa a abranger outros na análise do material temático. Esse sentimento de consciência social é o início da compreensão de um mundo mais amplo, de que a criança passou a tomar parte (LOWENFELD e BRITTAİN, 1970, p. 45).

Acreditamos que a escolha de Friedl em direcionar os trabalhos das crianças mais velhas, em torno dos 12 anos¹⁶⁸ em diante – faixa etária que, segundo Lowenfeld e Brittain, dá início à fase Pseudonaturalista –, por acreditar que elas precisavam encontrar meios de expressar o mundo de acordo com a realidade, acabou gerando uma falta de liberdade expressiva, não em termos de forma, mas de conteúdo. Como veremos a seguir, esses trabalhos estão pautados na realidade observada pela criança, diferentemente das demais crianças, cujo “[...] profundo sentido supera muito o simples desejo de representar os objetos” (LUQUET, 1972, p. 10, tradução nossa).

¹⁶⁷ É impossível precisar quais são os trabalhos com temas livres, mas é possível pressupô-los quando não encontramos correspondências com outros, sendo, assim, temas únicos e pessoais abordados pela criança. O mesmo se aplica às categorias temáticas elencadas no decorrer do texto, pois consideramos irrealizável a tarefa de explicitar as intenções da criança apenas observando sua produção.

¹⁶⁸ Em nossa análise, notamos que o maior direcionamento das propostas se dá nessa idade, mas, de acordo com Friedl, isso ocorria a partir dos dez anos.

Sobre a expressão infantil, Stern afirmou que quando a criança representa os objetos do mundo, revive-os de maneira muito pessoal, carregando-os de si própria. “Pode-se dizer que [a criança] povoa o seu universo imaginário de objetos colhidos na Natureza mas transpostos à sua escala e necessidades” (STERN, 198-, p. 30).

Com base nas teorias de Stern, observamos nos desenhos das crianças, num primeiro momento, a escolha por temas que rememoram lugares e momentos felizes do passado, imagens possivelmente *evocadas* – não enunciadas – por Friedl, objetivando que as crianças pudessem se desprender da realidade concentracionária. A partir desse conjunto, observamos algumas categorias temáticas que se repetem. Verificamos 19 trabalhos que têm como tema “paisagens”, que podem ser inventadas, observadas ou construídas a partir de memórias; 11 trabalhos com o tema “brincadeiras”, não encontrado na produção da décima quinta criança à vigésima sexta do corpus; dois trabalhos com o tema “escola”; 31 trabalhos com o tema “casa/paisagem com casa”, em que, destes, 30 foram realizados pela terceira criança à décima quinta do corpus e o trigésimo primeiro trabalho realizado por Marta Fröhlichová; cinco trabalhos com o tema “parque” (públicos e de diversão); e seis, ao que nos parece, abordam o tema “família”.

Consideramos que os trabalhos com os temas “paisagens”, “brincadeiras”, “casa/paisagem com casa”, “parques” e “escola”, formando um conjunto com 68 produções, ou seja, um pouco mais de um sexto do corpus de análise, nos dão pistas dos lugares e atividades recordados com carinho pelas crianças. Como citado, Stern afirmou que “a criança realiza, na sua ficção, aquilo que a realidade não oferece [...] e vive nela sentimentos que são verdadeiros porque são os que lhe ofereceria a situação real desejada” (198-, p. 9).

Devemos nos lembrar que, assim como mencionado no Capítulo 1, após a invasão nazista na República Checa, as crianças passaram a ser sistematicamente perseguidas pelo Estado e pelos cidadãos. Seu círculo social foi quebrado, pois os não-judeus passaram de amigos a

inimigos. Houve uma ruptura emocional muito grande, conforme observamos em seus relatos. Os desenhos com o tema “brincadeiras”, invariavelmente, apresentam várias crianças desfrutando momentos de lazer e praticando atividades. São desenhos que expressam movimento, como podemos observar, por exemplo, nos trabalhos apresentados nas Figuras 19, 28 e 29, realizados por Zuzana Winterová e Alzbeta Kestlerová, assim como em outros apresentados nos ANEXOS.

Para Lowenfeld e Brittain, “a criança que é fisicamente ativa tem muito mais probabilidade de incutir movimento e ação às suas figuras do que outra, carente de energias físicas”. Esse pode ser um indicativo de que as crianças que realizaram estes trabalhos não haviam *ainda* sentido os efeitos da fome crônica, observados nos relatos e anotações presentes em toda bibliografia testemunhal sobre Terezín (1970, p. 213).

Quando nos atentamos, por exemplo, ao registro de Helga Weiss (2013), percebemos que seu grupo de convívio se reduziu sobremaneira após a invasão nazista, concentrando-se em uma ou duas amigas judias. Sendo assim, consideramos esses trabalhos uma forma, assim como citado por Stern, de as crianças realizarem, através da imaginação, aquilo que a realidade não lhes oferecia já há algum tempo. Isso se aplica também aos trabalhos com tema “paisagens”, sendo estes uma maneira de as crianças “reviverem” locais que lhes eram tão caros.

Nesse grupo notamos maior incidência de trabalhos com tema “casa/paisagem com casa”. Crianças, geralmente, gostam de desenhar casas e fazem isso muitas vezes, até pela facilidade de comunicação desse objeto. Mas, no contexto concentracionário, esses desenhos assumem outra dimensão, ampliam seus significados. Consideramos assim que os trabalhos com tema “casa/paisagem com casa” foram realizadas de forma mais simbólica e afetiva do que com fins de divertimento ou jogo. De acordo com Lowenfeld e Brittain, “a criança transmite sua experiência subjetiva do que é importante para ela no ato de desenhar; unicamente demonstra

o que se encontra de forma ativa em sua mente. [...] Portanto, o desenho fornece-nos um excelente registro das coisas que se revestem de importância para a criança, durante o processo de desenhar”. O lar representava para elas o fim da guerra, o reencontro com a família e os lugares que lhes eram tão queridos, a não deportação para os campos do Leste, comida, calor e segurança (1970, p. 53).

Chama-nos atenção, na produção de Jirí Beutler e Marianna Langová, a insistência nesse tema. Dos 14 trabalhos artísticos produzidos por Jirí, cinco têm como tema paisagens com casa, articulando os mesmos elementos da composição, como já mencionado. A insistência nessa configuração indica que Jirí repetiu, com formas e técnicas diferenciadas, o mesmo conteúdo, ou seja, um lugar provavelmente conhecido por ele. Em relação à Marianna Langová, dos 15 trabalhos realizados, cinco também trazem imagens de paisagens com casa. Neste caso, as paisagens se diferem, mas o esquema utilizado na figuração da casa se repete.

Apesar de não pertencer ao corpus de análise da pesquisa, observamos também que o poema de autor desconhecido que abre o subcapítulo dedicado a Hanus Weinberg expressa, de forma muito lúcida e realista, sua relação com o campo. Ele encerra seu poema com os versos: *“Então eu gostaria de viver / e voltar para casa”*, demonstrando mais uma vez as ideias e desejos que povoavam a mente das crianças em Terezín.

Observamos que os trabalhos com o tema “parque” foram, em geral, trabalhados com muito empenho pelas crianças, assim como podemos observar a partir das Figuras 24 e 52, realizadas por Gabriela Freiová e Liana Franklová, respectivamente; e de outros três trabalhos encontrados nos ANEXOS E, H e O (realizados por Ruth Heinová, Gabriela Freiová e Liana Franklová, respectivamente). As crianças sobreviventes invariavelmente se recordam da segregação dos locais comuns a que foram submetidas. Klüger (2005) relata a imensa insatisfação sentida por não poder ir ao cinema. Weiss conta que “foi adicionado um aviso aos

cardápios de todos os restaurantes, impressos em letras grandes para ninguém deixar de ver: ‘Judeus não são permitidos [...]’. O mesmo aviso apareceu na entrada de todos os estabelecimentos de diversão, lojas de doces e barbearias”. A autora continua afirmando que “na rua, encontramos diversos tipos de olhares. [...] Às vezes precisamos aguentar comentários, mas já estamos habituados” (2013, p. 34; 39).

Somamos a esses, dois desenhos realizados por Gabriela Freiová e Eva Steinová com o tema “escola”, apresentados na Figura 23 e no ANEXO S. No desenho de Eva Steinová observamos um avião, assim como no desenho da Figura 24, que contextualiza historicamente a cena apresentada. Sobre a segregação e expulsão das crianças das escolas, os sobreviventes relataram diversas coisas. Helga Weiss expressou, em seu diário, sua tristeza ao descobrir que as crianças judias seriam expulsas das escolas públicas. Helga Polláková-Kinsky conta que “nas escolas, os alunos judeus eram obrigados a sentar em ‘bancos para judeus’” e que suas amigas se afastaram (BRENNER, 2014, p. 39). Klüger também descreve sua experiência, conforme observamos no Capítulo 1.

Consideramos a representação desses locais proibidos uma forma simbólica de resistência à política nazista e, por outro lado, um ato político, a partir do momento em que as crianças, consciente ou inconscientemente, afirmaram por meio de suas produções que esses locais também lhes eram por direito e compartilharam seu uso, mesmo que através da imaginação. Observamos no desenho apresentado na Figura 52 a presença de um policial no parque. A presença da polícia alemã e checa controlando o cotidiano dos cidadãos era uma constante em tempos de guerra. Mesmo com a presença inimiga, Liana Franklová não deixou de viver ali “sentimentos que são verdadeiros porque são os que lhe ofereceria a situação real desejada”, comprovando novamente nossa hipótese de que essas imagens são uma forma de resistência.

Chama-nos atenção a pequena quantidade de trabalhos que, supomos, remetem à família. A família também é um tema comumente encontrado nos desenhos infantis¹⁶⁹. Observamos que, em geral, os familiares das crianças que deixaram seus testemunhos também se encontravam em Terezín, ou seja, as crianças tinham constante contato com seus pais. Mesmo morando em alojamentos separados, elas eram visitadas por eles, pelo menos, semanalmente. Geralmente, os prisioneiros eram deportados para o Leste em família, sendo assim, não encontramos na bibliografia casos de crianças que se encontravam sozinhas no campo, com exceção daquelas que haviam sido deportadas como órfãs, ou como o caso de Erika Stránská, relatado em Brenner (2014), cuja mãe fugiu juntamente com a cunhada para a Inglaterra, deixando-a aos cuidados dos avós paternos. Erika e sua avó (o avô já havia falecido) foram deportadas para Terezín e morreram em Auschwitz-Birkenau. Ela se encontrava em Terezín sem a presença dos pais, mas tinha um familiar.

Observamos, em um dos desenhos realizados por Marta Fröhlichová, a figura de uma mulher chorando. Nesse caso, pressupomos que tal referência se deve à imagem ou memória da mãe, pois, através de seu relato, registrado em Brenner (2014), descobrimos que Marta se encontrava no campo em companhia apenas dos irmãos e do pai, pois a mãe havia ficado em sua cidade natal. Observamos também o apreço e amor que ela devotava à mãe.

Assim como nos desenhos analisados, encontramos aspectos do campo que se repetem invariavelmente nos relatos dos sobreviventes e diários dos sujeitos que estiveram aprisionados em Terezín. Esses aspectos são a descrição física do campo, a fome, o frio, as doenças e a falta de higiene, os mortos espalhados pelas ruas, os transportes e o constante medo da deportação para os campos do Leste, as atividades esportivas e culturais e os laços de amizade.

¹⁶⁹ Chegamos a essa conclusão observando os desenhos de muitas crianças durante nosso percurso profissional.

Consideramos outro conjunto de trabalhos cujos elementos figurados se aproximam, de uma forma ou de outra, da temática “fome”. Esse conjunto é representado pelos desenhos apresentados na Figura 14, realizado por Ruth Heinová, pela figuração do Seder realizada por Marianna Langová (ver ANEXO N), pelos trabalhos das Figuras 55 e 56, realizados por Liana Franklová, e pelo desenho da Figura 82, realizado por Eva Meitnerová.

O desenho da Figura 56 tem como tema a distribuição de comida em Terezín. Na bibliografia consultada encontramos apenas mais um trabalho com esse tema, realizado por Helga Weiss, de acordo com a Figura 148. Helga tinha por volta de 13 anos quando realizou seu desenho, assim como Liana Franklová. Mesmo assim, percebemos nítida diferença na forma, não no assunto: as duas apresentaram os prisioneiros em fila para receber a refeição.

Figura 148 – Desenho de Helga Weiss (1942)

Fonte: Coleção particular¹⁷⁰

Observamos que o trabalho de Helga está mais voltado às questões de captação e expressão de uma cena observada, aos detalhes das roupas, das expressões, da organização

¹⁷⁰ Reprodução da imagem disponível em: WEISS, Helga. *O diário de Helga Weiss: o relato de uma menina sobre a vida em um campo de concentração*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

dessa rotina. Liana, por outro lado, expressou, de forma mais simbólica do que realista, ou seja, de forma mais subjetiva do que objetiva a desumanização desse ritual, a não particularização das figuras, a descaracterização das singularidades humanas, a massificação da *experiência*. Outro ponto que nos chama atenção é a forma como ambas as crianças representaram a comida. No trabalho de Helga ela não aparece, subentende-se que é distribuída através de uma janela. Já no desenho de Liana, a grande panela – que também pode ser um balde – é exposta do lado externo do campo, sem cuidado, sem proteção, assim como se alimentam os animais.

Sobre a distribuição da comida, Zdenka Ehrlich relatou:

“Eu trabalhava na cozinha [...] – ‘cozinha’ significava trabalhar praticamente nas masmorras, nos porões, que eram equipados com enormes *containers*, onde nós cozinávamos para 5.000, talvez 10.000 pessoas. [...] Nós, na cozinha, ficávamos atrás dos *containers* com uma concha e todos iam passando” (THOMSON, 2011, p. 22, tradução nossa).

Figura 149 – Desenho de Doris Zdekauerová

Fonte: Museu Judeu de Praga¹⁷¹

¹⁷¹ Reprodução da imagem disponível em: www.jewishmuseum.cz. Acesso em: 9 out. 2015.

Liana realizou outro desenho que consideramos muito significativo, apresentado na Figura 55, uma espécie de árvore dos desejos. Gostaríamos de propor aproximações entre esse trabalho e o desenho de Doris Zdekauerová (15.12.1932 – 16.10.1944), intitulado pelo Museu Judeu de Praga como “A princesa e o dragão”, apresentado na Figura 149. Os trabalhos dessa criança não fazem parte do corpus de análise da pesquisa. Consideramos que ambos possuem conteúdos diferentes, ou seja, expressam diferentes intenções, mas de modo semelhante, pelas vias da imaginação.

Ao discorrer sobre o autor Jorge Semprún, sobrevivente do campo de Buchenwald, Seligmann-Silva afirma que Semprún publicou seu testemunho autobiográfico apenas em 1994, sob o título “A escrita ou a vida” (*L’écriture ou la vie*), e nele teria insistido várias vezes na necessidade do registro ficcional para a apresentação dos eventos do campo de concentração. O autor continua dizendo que “apenas a passagem pela a imaginação poderia dar conta daquilo que escapa ao conceito. Semprún e outros sobreviventes da *Shoah* sabem que aquilo que transcende a verossimilhança exige uma reformulação artística para sua transmissão” (2003, p. 380).

Na mesma direção, Amâncio (2011) reflete sobre a obra “Ver: Amor” (2007), do autor israelense David Grossman, em que

a *Shoah* é vista pela imaginação de um menino nascido em Jerusalém, cuja família recebe um velho tio sobrevivente. As pessoas referem-se à Europa como o mundo do “lá”, onde algo imensurável ocorrera, sem maiores explicações. O garoto procura então a sua explicação para os fatos velados ou apenas insinuados. A *Shoah* torna-se elemento dos seus jogos de menino, com toda a liberdade ao alcance da fantasia infantil.

A partir das questões levantadas pelos autores, consideramos o desenho de Doris Zdekauerová e aquele apresentado na Figura 55 como trabalhos cuja fatura se pauta na fantasia e na metáfora, buscando, a nosso ver, uma transmissão simbólica que aglutina os sentimentos, ideias e impressões das duas crianças em relação às suas necessidades físicas e emocionais.

Para Seligmann-Silva, “a imaginação é chamada como arma que deve vir em auxílio do simbólico para enfrentar o buraco negro do real do trauma. O trauma encontra na imaginação um meio para sua narração” (2008).

Consideramos também o trabalho realizado por Doris Zdekauerová uma síntese e metáfora, consciente ou inconsciente, da situação das crianças em relação ao inimigo, de seu medo e impotência. O animal escolhido por Doris para ser desenhado emana fogo pela boca e, dessa forma, fazemos um paralelo com as ordens e desmandos irracionais do inimigo, deixando a criança (ou as crianças) envolta na escuridão, sem perspectivas.

Outros trabalhos que discutem, a nosso ver, a temática “fome” são três imagens cujo assunto é a refeição do Seder. Sobre o tema, Klüger afirma que

essa refeição ritual, carregada de significados poéticos e simbólicos, estava em consonância com os tempos, pois celebra a salvação do povo através da fuga e da imigração. Pessach é na verdade a festa mais criativa que se pode imaginar, uma grande encenação de história, lendas e canções, folclore e ceias familiares e, mesmo em ambientes mais modestos, possui um aspecto de pompa e teatro do mundo (2005, p. 42).

“A religião judaica é antes de mais nada estruturada no culto da memória. Suas principais festas são rituais de rememoração da história (no Pessach, a leitura da Haggadah traz a história do Êxodo com o intuito de *transportar* as gerações posteriores àquele evento [...]). O Seder é a principal refeição nas comemorações do Pessach e é marcado pela abundância de comida. Friedl havia convidado as crianças a representarem seus feriados favoritos. Não encontramos, além do Seder, nenhuma imagem que possamos atribuir a outras comemorações judaicas, como o Purim, em que recorda-se a salvação dos judeus da perseguição de Haman; ou ainda o *Yom Kippur*, o Dia do Perdão; ou o *Rosh Hashanah*, o Ano Novo Judaico (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 54, grifo do autor).

Nesse contexto, interpretamos a escolha das crianças pela temática da refeição do Seder como uma forma, citando novamente Stern, de criar uma “antissituação” e viver nela sentimentos de fartura, liberdade e pertencimento, através da memória cultural. Lembrando que, mesmo antes da deportação para Terezín, os judeus já vivenciavam o racionamento de comida e roupas, sendo que, principalmente em Gruenbaum (2004), observamos depoimentos que relatam as necessidades materiais enfrentadas pelas crianças após a ocupação nazista.

Sobre a questão dos transportes, consideramos que a grande maioria dos trabalhos analisados que apresentam trens são respostas à proposta que Friedl fez às crianças de desenharem uma “estação de trem”, com exceção dos desenhos apresentados na Figura 2, realizado por Edita Pollaková, criança que não compõe o corpus de análise da pesquisa, e nas Figuras 32 e 141, realizados por Bedrich Hoffman e Alice Guttmannová, respectivamente.

Em seu trabalho, Edita de apenas nove anos desenhou um trem que adentra o espaço que supomos ser o campo de Terezín, pela presença de várias casas com muitas janelas, pelo formato do muro criado pela criança e pelo rio bem próximo aos limites do campo, de acordo com a geografia local. Observamos, através de um desenho da planta baixa de Terezín encontrado na bibliografia de Weiss (2013), que a ferrovia mais próxima foi ampliada, sendo seu término, após 1942, dentro do próprio campo, em frente ao alojamento feminino. O trem surge do alto da composição se estendendo do chão até o céu. Para Edita, é necessário mostrá-lo por completo, mesmo que ele pareça vir das nuvens. O trem é símbolo da ruptura entre a “normalidade” e o cotidiano concentracionário, entre a vida e a morte.

Pelo fato de Alice Guttmannová ter realizado apenas quatro desenhos, constatamos a importância na escolha do tema “trem” para um deles, o que nos dá pistas das imagens que povoavam sua mente. Trataremos do desenho da Figura 32 mais adiante.

Existem muitos registros sobre os transportes que chegavam e partiam de Terezín.

[Mísa]: Existem outras coisas que eu me lembro sobre os transportes. Quando eu assisti ao filme *Transporte do Paraíso*, baseado nos escritos de Arnost Lustig, eu o considerei um retrato exato do sentimento e do distúrbio emocional do período em que os transportes estavam sendo programados, e da ansiedade em não saber quando, ou se, alguém seria colocado em um transporte (GRUENBAUM, 2004, p. 87, tradução nossa).

[O] campo estava inteiramente à mercê de uma vontade anônima, segundo a qual corria-se o risco de ser deportado a qualquer momento para um campo de terror qualquer, apenas obscuramente identificável. Pois Theresienstadt significava os transportes para o Leste e estes ocorriam em intervalos imprevisíveis, tal qual catástrofes naturais (KLÜGER, 2005, p. 80).

A ansiedade e o medo dominaram o gueto tão logo os transportes iminentes se tornaram públicos. [...] Para o primeiro transporte estavam previstas 2.500 pessoas e, para o segundo, outras 2.500, além de 800 pessoas como reserva, predominantemente membros do Protetorado (BRENNER, 2014, p. 155).

Estou apreensiva em relação a esse transporte. [...] Um transporte com mil pessoas seguiria para o Leste, disseram-nos. [...] Pensamos que, por estar em Terezín, seríamos poupados de mais situações como essas. Agora, parece que esses “transportes” nunca terão fim. [...] Agora, no alojamento, o clima é de que alguém morreu. O transporte partiu e o ânimo entre os que ficaram ficou péssimo (WEISS, 2013, p. 80-81).

Assim como nos testemunhos dos sobreviventes e nos diários, as crianças também realizaram descrições do campo, não através de palavras, mas de imagens. Elencamos 22 trabalhos artísticos que são expressões desse tema, realizados por Bedrich Hoffman, Alfred Weisskopf, Jirí Beutler, Liana Franklová, Hanus Weinberg, Eva Steinová, Eva Meitnerová, Helena Mandlová, Hana Grünfeldová, Raja Engländerová, Dita Polachová-Kraus, Marta Frölichová, Alice Guttmannová e Sonja Waldsteinová. Dividimos esses trabalhos em dois grupos, para melhor compreendê-los.

O primeiro grupo é formado pelos trabalhos que simbolizam o campo de Terezín mais do que o figuram pela observação. São desenhos, pinturas e colagens mais subjetivos, que buscam transmitir uma visão geral do campo e das experiências das crianças com ele. São trabalhos que expressam mais o conhecimento (sensorial, lógico e afetivo) do objeto do que propriamente

aquilo que é apreendido apenas pelo sentido da visão. Fazem parte desse grupo os trabalhos apresentados nas Figuras 32, 34, 37, 40, 41, 58, 60, 69, 78, 95, 97 e 98. Por esse levantamento, observamos que figurações do campo começam a aparecer na produção das crianças a partir dos 11 ou 12 anos, idade que, segundo Lowenfeld e Brittain, a criança entraria na fase Psedonaturalista (12 a 14 anos).

Observamos que esse grupo é formado por dois subgrupos. O primeiro, representado pelas imagens apresentadas nas Figuras 37, 58, 60, 69, 78 e 95, expressam, a nosso ver, uma experiência “totalizante” com o campo enquanto lugar (*tópos*). Totalizante não no sentido de uma simbolização completa da experiência, o que segundo Seligmann-Silva seria impossível, pois “nunca a simbolização é integral”, mas uma tentativa, de acordo com Hélène Piralian, de “(re)construção de um espaço simbólico de vida” através da arte, da compreensão da experiência, ou de parte dela (PIRALIAN, 2000, p. 21 *Apud* SELIGMANN-SILVA, 2008).

Esses trabalhos configuram-se de diferentes formas, de acordo com a experiência pessoal de cada criança com o campo. Para Benjamin, “se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. [...] Assim, seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata” (1994, p. 205).

Neste caso, as crianças expressaram suas impressões sobre o universo concentracionário na qualidade de quem viveu a experiência. Suas diferentes formas de configurá-las através da arte demonstram suas características pessoais e maneiras muito particulares de apreensão, assimilação e expressão da nova realidade.

Para Bines (2012), “a criança se entrega ao mundo sensorialmente, perfurando a membrana que separa sujeito e objeto” (p. 212). A partir das considerações da autora, gostaríamos de refletir sobre as formas de expressão utilizadas pelas crianças nos desenhos que

compõem esse subgrupo. Observamos que os trabalhos apresentados nas Figuras 60, 78 e 95, realizados por Hanus Weinberg, Eva Meitnerová e Helena Mandlová, respectivamente, apresentam Terezín como um conjunto de edificações rodeado por árvores, onde notamos, invariavelmente, a presença diferenciada de uma construção cuja forma remetemos à igreja, parecendo-nos essencial para as crianças essa imagem, talvez por sua forma real, por seu simbolismo ou por sua localização. Nos trabalhos das Figuras 60 e 78, a figuração do campo preenche todo o espaço da folha, não concorrendo com mais nada: o campo é o mundo e nós estamos confinados nele.

Nesses trabalhos, assim como no desenho da Figura 95, os muros do campo não foram figurados, por mais que as crianças tivessem consciência de que eram prisioneiras. É como se elas estivessem confinadas não pela impossibilidade de sair, de fugir, mas porque eram perseguidas, segregadas e não quistas fora do campo. Os muros são políticos, culturais e sociais, transcendem sua materialidade e a simbolização criada, não sendo possível atribuir-lhes forma.

Já no desenho apresentado na Figura 95, o campo de Terezín não aparece como único tema do trabalho, antes, divide espaço, ou seja, estabelece relação com o mundo exterior. Para Helena Mandlová, o campo de Terezín é parte de um todo maior, o universo não se concentra nele, mas o abrange, o abraça, o campo o pertence, convivem nele “normalidade” e “irracionalidade”, o “bem” e o “mal”. De acordo com as teorias de Lowenfeld e Brittain, consideramos o alto nível de envolvimento emocional e identificação de Helena com esse trabalho, pois ela mostrou-se “sinceramente empenhada em retratar as coisas que são significativas e importantes para ela [...]” (1970, p. 37).

Os demais trabalhos deste subgrupo se caracterizam pela figuração de lugares específicos do campo que o simbolizam como um todo, ou seja, Terezín não é mais visto como um conjunto de edificações, mas simbolizado por certos lugares que, para a criança, dão conta de transmitir

sua experiência. Fazem parte desse conjunto os trabalhos apresentados nas Figuras 37, 58 e 69, realizados por Jirí Beutler, Liana Franklová e Eva Steinová, respectivamente.

Tanto nas pinturas das Figuras 37 e 58 quanto na colagem da Figura 69, observamos, entre outros elementos, a figuração de uma casa amarela com telhado (ou chaminé) em vermelho, as cores do alojamento infantil, rodeada por uma espécie de cerca. Diferentemente dos trabalhos anteriormente apresentados, nesses, aquilo que pressupomos ser o campo aparece limitado, fechado, enclausurado por fortificações, além de se resumir a apenas uma construção. Isso, somado à falta de particularidades dos edifícios apresentados nos trabalhos das Figuras 60, 78 e 95, o que demonstra um conhecimento mais generalista do campo e a falta de contato com seus demais locais e particularidades, nos dão pistas de que a liberdade das crianças dentro de Terezín era algo muito limitado, resumindo-se ao alojamento e seus espaços circundantes, como a igreja, cuja imagem se repete diversas vezes, e a sede da SS, como veremos mais adiante.

Nas pinturas das Figuras 37 e 58, assim como nos trabalhos apresentados nas Figuras 60 e 78, a configuração do campo criada pela criança – alojamento, entrada, cerca, lagoa, vegetação, igreja ou torre da igreja – ocupa toda a folha, sendo que essa construção simbólica não é partilhada com mais nenhum outro elemento, ela é única. Já na colagem da Figura 69, Terezín divide espaço com mais dois lugares. Eva Steinová, assim como no desenho da Figura 95, não o considera como o mundo, mas apenas parte dele.

Consideramos nos trabalhos apresentados nas Figuras 4, realizado por Ruth Schächterová, criança cujos trabalhos não compõem o corpus de análise, 58 e 78, que a imagem de um lago é idealizada, visto que, ao analisarmos a geografia do campo, através de um mapa e de uma planta disponibilizados na bibliografia consultada, observamos que em Terezín não há e nunca houve um lago. Não há menção a isso na bibliografia também, com exceção da vala

comum construída pelos prisioneiros a mando dos nazistas – juntamente com dez barracões de madeira que serviriam de câmaras de gás –, que afirmaram que ali seria um lago para criação de patos. Quando os prisioneiros desconfiaram de suas intenções sabotaram as construções. Como as crianças que realizaram estes trabalhos morreram em 1944 e a obra começou em janeiro de 1945, acreditamos não haver relação.

O segundo subgrupo é formado pelos trabalhos que expressam aspectos particulares do campo. Consideramos que esses aspectos foram aqueles que mais chamaram a atenção das crianças e, sendo assim, foram selecionados para simbolizar sua experiência concentracionária. Compõem esse conjunto os trabalhos apresentados nas Figuras 32, 34, 40, 41, 97 e 98.

Consideramos que os desenhos das Figuras 34, 40 e 41 expressam aspectos do campo ligados à identidade judaica, ao trabalho, à presença dos idosos e ao constante policiamento, percebidos, selecionados, assimilados e expressados por Alfred Weisskopf e Jirí Beutler, respectivamente. A seleção e fatura de cenas particulares dentro do universo concentracionário demonstram a percepção da criança em relação a seu meio e os aspectos que, de uma forma ou de outra, mais lhes ressaltaram no conjunto das experiências vividas.

Além desses aspectos, no desenho da Figura 34 a criança conferiu espaço à imagem da carroça que carregava os pães e os mortos, e da maca, que transportava os doentes. Esses dois aspectos, “morte” e “doenças”, estão inseridos num todo, onde a criança buscou expressar o cotidiano do campo, representando-o aqui não mais como um lugar, mas como um conjunto de experiências que perpassam todos os sujeitos, o campo como uma experiência coletiva. No desenho da Figura 97, realizado por Hana Grünfeldová, a maca que carrega os doentes é tema do trabalho, não concorrendo com mais nenhuma outra imagem. Hana escolheu expressar esse aspecto em particular. No trabalho da Figura 98, ela apresentou a parte interna de seu alojamento, um aspecto pouco trabalhado pelas demais crianças.

Ao analisarmos o desenho da Figura 32, observamos que Bredrich Hoffman selecionou dois aspectos em particular para expressar sua experiência em Terezín: os transportes e a superlotação. Gonda Redlich, organizadora do Departamento do Bem-Estar da Juventude de Terezín, escreveu em seu diário: “Agosto de 1942: os quartos estão cheios. As pessoas rolam sobre o chão. Faltam-lhes utensílios. [...] A cidade está tão cheia. Apesar disso, um transporte com 1.000 pessoas é esperado para amanhã. Ninguém sabe se haverá lugar para elas, onde nós vamos colocá-las” (THOMSON, 2011, p. 35, tradução nossa).

Consideramos que o desenho apresentado na Figura 32 é uma imagem expressiva do campo de Terezín criada por Bredrich que, por sua vez, encontrou uma forma única, não presenciada em outros trabalhos, de transmitir os significados construídos a partir de sua relação com o universo concentracionário. Esses significados perpassam todos os níveis da experiência, pois seu desenho demonstra aquilo que foi apreendido por sua sensibilidade e observação.

O segundo grupo é formado pelos trabalhos apresentados nas Figuras 57, 59, 80, 118, 126, 134, 135, 136, 139 e 147. Consideramos esses trabalhos de cunho mais objetivo, pautados na preocupação com a forma e no desenvolvimento da capacidade de captação e expressão dos objetos do mundo em imagens. São fruto de estudos de observação que se expandiram de pequenos objetos para lugares mais amplos. Encontramos nesses trabalhos três imagens da sede da SS, três dos alojamentos, duas da torre da igreja, uma da horta e uma imagem das ruas de Terezín, cuja fatura, provavelmente, ocorreu pela vista da janela do alojamento.

Consideramos que, como já mencionado, nesse caso a seleção dos objetos e locais a serem trabalhados nas imagens foi condicionada à visualidade das crianças que, por sua vez, limitaram-se aos locais permitidos ou próximos às suas áreas de convívio. Tanto a igreja como o edifício sede da SS localizam-se ao lado dos alojamentos L410 e L417, o que comprova nossa teoria de que as crianças tinham uma liberdade restrita no campo.

Como mencionado, Arno Stern afirmou que “há ‘o que’ a criança representa e ‘o porquê’ ela o representa; sob o aspecto esconde-se um sentido!” [...]. Dessa forma, pressupomos também que haja “o que a criança *não* representou” e “porque ela *não* o fez”, sendo essa ausência permeada de sentido (198-, p. 30).

Para Seligmann-Silva, “o real resiste ao simbólico, contorna-o, ele é negado por este [...]. O real manifesta-se na negação: daí a resistência à transposição (tradução) do inimaginável para o registro das palavras”. Para o autor, “essa impossibilidade de criar comparações e metáforas, em suma, de simbolizar o ‘real’, é que torna o trabalho de luto e de perlaboração uma tarefa [...] sem fim, ao menos *do ponto de vista* das vítimas”. Ela está pautada no sentimento de irrealidade da situação vivida, da ausência de aproximação com experiências mais tangíveis.

Pressupomos que muitos dos relatos encontrados na bibliografia sobre cenas, fatos e experiências que marcaram as lembranças dos sobreviventes não foram elaborados artisticamente pelas crianças porque elas não conseguiram “dar forma” a essas experiências, traduzi-las para a linguagem visual. Por isso encontramos lacunas, ausências no conjunto de sua produção (2003, p. 50; 381, grifo do autor).

Podemos citar como eventos que se revestem de importância para os sobreviventes e que não aparecem nas criações das crianças, por exemplo, a contagem ocorrida em 11 de novembro de 1943, que durou horas e fez muitas pessoas desmaiarem devido ao calor, à fome e à sede. Essa cena aparece descrita em Gruenbaum (2004), Brenner (2014) e Weiss (2013). Outra questão que era urgente para as crianças eram as epidemias de diferentes doenças que mataram muitos prisioneiros, cuja referência observamos em apenas quatro desenhos, dois encontrados no corpus de análise da pesquisa e os outros dois apresentados no ANEXO AA, e a constante infestação de insetos, que não permitia que elas dormissem em paz durante a noite. Outra constante nos testemunhos e diários é ansiedade sentida por conta dos transportes. Mesmo

assim, sua presença é exígua no corpus de análise da pesquisa. Sentimos falta também de outras imagens que abrangessem o tema “morte” ou “os mortos”, cujos relatos sobre seus corpos abandonados no chão são comuns. Constatamos, como já mencionado, apenas um desenho da carroça que carregava os mortos no corpus de análise da pesquisa e duas referências a esse tema nos desenhos apresentados no ANEXO AA.

Para Cuperschmid, “o que interessa são os pontos decisivos da articulação simbólica, ou seja, o modo como o sujeito insere-se ou submete-se à linguagem. [...] Talvez o silêncio e as lacunas sejam decorrentes do medo, do horror, da barbárie, do inimaginável, do inenarrável, do absurdo – do real” (2011, p. 17). Todo o horror decorrente do ambiente concentracionário, o processo de desumanização dos sujeitos, criou traumas que resistem à elaboração de formas pautadas nos significados atribuídos pelas crianças à realidade do mundo, que apresentava-se neste momento destituído de sentido.

Ao observamos o corpus de análise da pesquisa, constatamos que as crianças que nasceram entre 1930 e 1932, ou seja, que tinham entre 11 e 14 anos aproximadamente no período em que as aulas foram ministradas em Terezín, utilizaram formas diferentes para expressar suas experiências no campo em relação àquelas nascidas entre 1926 e 1929, portanto mais velhas, e das crianças nascidas entre 1933 e 1938, cujos trabalhos não abrangem imagens do campo, provavelmente, de acordo com as teorias de Lowenfeld e Brittain, por ainda não terem desenvolvido uma conscientização do meio social. Também acordando com esses autores, as crianças a partir de 12 anos tornam-se muito críticas em relação às suas produções e passam a se interessar mais pelo produto final e por sua relação visual com os objetos do mundo.

Consideramos que, no contexto pesquisado, os desenhos das crianças dessa faixa etária continuaram a simbolizar mais do que mostrar a realidade, evidenciando a expressão de suas

percepções em relação aos fatos observados e lugares que as cercavam. Consideramos também que Friedl resistiu, de forma não intencional, apenas seguindo suas próprias orientações metodológicas e didáticas, ao testemunho das crianças, direcionando-as a propostas que não permitiam a expressão de conteúdos que pudessem transmitir sentimentos e impressões de intensidade extremada, mas que se pautaram numa manifestação artística equilibrada entre o pensar, o sentir e o perceber, como nos dizem Lowenfeld e Brittain, alcançando uma forma de ser e estar no mundo, à parte das questões cotidianas que eram tão urgentes. Reafirmamos que Friedl teve essa postura justamente para proteger emocionalmente as crianças, desviando-as da vazão irracional, o que, a nosso ver, fez com que elas cessassem de testemunhar via simbolização da experiência.

Para Gonçalves, apesar de não terem o status acadêmico da historiografia oficial, as representações visuais realizadas a partir de fatos históricos teriam “um impacto crucial nas imagens mentais formuladas sobre o nosso passado”. A autora afirma que, para Nakazawa, criador da série de *mangás Gen Pés Descalços*, que narram suas experiências antes, durante e após o ataque da bomba atômica à cidade de Hiroshima, em agosto de 1945, seria “necessário mostrar de forma violenta os horrores sofridos e presenciados, [...] haja vista que seu *mangá* [...] encontra-se repleto de imagens violentas, como a de crânios, sangue, mortos esquartejados, corpos derretidos, queimados, mutilados e esviscerados” (2011, p. 15-16).

Consideramos que Nakazawa criou essa estratégia de comunicação com o espectador buscando estabelecer uma “estética do choque”, em que o horror apresentado suscitaria a inibição de genocídios, massacres ou perseguições. As crianças em Terezín, por sua vez, apresentaram outras estratégias de comunicação, não planejadas, pois sua arte, no contexto pesquisado, significava um meio de diversão, expressão, conforto e consolo diante do cotidiano do campo. Elas não estavam conscientes de seu papel enquanto testemunhas dos horrores da

guerra. O que nos sensibiliza nesses trabalhos, o que nos chama atenção, é o empenho e dedicação dessas crianças que, apesar da condição de vida totalmente desfavorável, preservaram a esperança de sobrevivência e a expressaram nas imagens a partir de suas memórias e imaginação.

De acordo com Oliveira (2006), para Le Goff (2003), a história se iniciou com uma narração daquele indivíduo que podia dizer “eu vi”, “eu senti”. As crianças foram testemunhas oculares. Elas registraram em seus desenhos aquilo que viram e sentiram. O espectador se caracteriza como uma testemunha secundária, que “ouve”, dialoga e ressignifica a “narração” do outro, apropriando-se destas reminiscências para elaborar suas próprias percepções sobre os eventos. “Assim sendo, o passado está aberto sempre para as indagações do presente” (CUPERSCHMID, 2011, p. 98).

Como esses desenhos nos dão pistas das impressões das crianças sobre Terezín, consideramos que sua leitura e apreciação pode suscitar a construção de narrativas abertas, não lineares, sobre a situação das crianças europeias durante a Segunda Guerra Mundial, em especial daquelas que estiveram confinadas em campos de concentração.

No prefácio de sua obra, Helga Weiss afirma que “pelos livros de história, os estudantes descobrem que durante a Segunda Guerra Mundial pereceram seis milhões de judeus. [...] Cada número, porém, contém um destino humano, uma história. Meu diário é apenas uma delas” (2013, p. 25).

Assim como o diário de Helga, consideramos os desenhos das crianças de Terezín, tanto aqueles que compõem nosso corpus de análise quanto os demais, fragmentos de histórias pessoais, registros poéticos aptos a corroborar na construção de narrativas que podem alimentar a História em seu movimento constante:

As narrativas históricas contemporâneas não podem perder de vista uma certa busca pelo verdadeiro. Não aquela verdade absoluta defendida por muitos durante o século XIX, mas uma verdade passível de alterações. Afinal, a historiografia pode ser concebida como um movimento constante de releituras do passado, o que não significa que haja um acúmulo ou progressão do saber histórico; há sim uma sequência de reinterpretações das narrativas do passado que são passíveis de perdas, equívocos e revisões (OLIVEIRA, 2006).

Mesmo os desenhos sendo produções infantis que consolidam um sistema de representação, construção e expressão muito particulares e próprias, deles emergem pontos de vista, repetições de temas, observações e ideias sobre fatos, lugares e pessoas. Os espectadores acabam por extrair deles uma narrativa vinculada ao seu conhecimento da História. Nesse sentido, podemos dizer que a leitura e apreciação dos desenhos passam por uma questão dialógica entre os significados das imagens e o conhecimento histórico do espectador. “Contudo, a história serve também para dar aval ao que as interpretações e representações têm de verdadeiro, conferindo a elas, assim, uma força retórica que, sem esse aval, não se poderia garantir” (GONÇALVES, 2011, p. 32).

Segundo Lyotard, o discurso da *metanarrativa*, criada pela modernidade, entrou em declínio com a pós-modernidade. Metanarrativas são grandes narrativas, hegemônicas e totalizantes, capazes de contar a história do mundo. A metanarrativa se provou ineficaz como aspiração de um saber globalizante atrelado a um modelo único de discurso frente a conjuntos de fragmentos de histórias variadas e muitas vezes contraditórias sobre o mesmo assunto (CANTON, 2009).

Na contramão, os desenhos de Terezín podem ser compreendidos como *micronarrativas*, fragmentos de histórias que podem ser lidos, apreciados e ressignificados. Não há riscos de que a identificação do espectador não ocorra, considerando a popularidade dos eventos da Segunda Guerra Mundial conferida, principalmente, pela indústria do entretenimento.

O espectador, na tentativa não de traduzir integralmente o passado, mas de ampliar sua compreensão sobre os eventos ocorridos, procederia como um historiador “benjaminiano”, recolhendo, colando e montando os cacos da história, sem perder de vista “o olhar” das crianças, pois “[...] a história da *Shoah* instaura uma nova modalidade de relação com o passado. O testemunho é fundamental, pois nele o universal pode ser encontrado no mais fragmentário” (CUPERSCHMID, 2011, p. 94). “Benjamin, por sua vez, afirma que o historiador materialista – ou seja, anti-historicista – deve visar à construção de uma *montagem*: vale dizer, de uma *collage* de escombros e fragmentos de um passado que só existe na sua configuração presente de destroço” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 70, grifo do autor).

É importante salientar que não existe, portanto, um consenso ou uniformidade nos relatos, que não existe um sentido único para o que ocorreu e nem deve existir. O seu “não acabamento” essencial cria uma narrativa inconclusa, aberta a novas perspectivas, conclusões, lições, aprendizados (CUPERSCHMID, 2011, p. 98).

Dessa forma, consideramos que, assim como toda relação estética estabelecida pelo espectador com o objeto artístico se pauta em seu repertório e vivências, a experiência estética no contato com os desenhos de Terezín é ressignificada pelo nível de conhecimento do espectador, tanto histórico quanto das especificidades da arte da criança, de seus modos de expressão, criação e construção. Esse conhecimento fará com que o espectador identifique nos desenhos o movimento de resistência espiritual desenvolvido pelas crianças em Terezín e seu desejo de sobrevivência.

Considerações Finais

Hurbinek era um nada, um filho da morte, um filho de Auschwitz. Aparentava três anos aproximadamente, ninguém sabia nada a seu respeito, não sabia falar e não tinha nome: aquele curioso nome, Hurbinek, fora-lhe atribuído por nós, talvez por uma das mulheres, que interpretara com aquelas sílabas uma das vozes inarticuladas que o pequeno emitia, de quando em quando. [...]

Hurbinek morreu nos primeiros dias de março de 1945, liberto mas não redimido. *Nada resta dele*: seu testemunho se dá por meio de minhas palavras (LEVI, 2010, p. 19; 21, grifo nosso).

Devido à determinação e à coragem de Friedl Dicker-Brandeis, dezenas de crianças deixaram um registro de seus desejos, sonhos, memórias e impressões sobre o mundo, tendo assim, sorte diferente da de Hurbinek, cuja vida esteve registrada apenas na memória de alguns poucos que sobreviveram à Auschwitz, entre eles Primo Levi.

Por ser um “filho de Auschwitz”, como menciona o autor, Hurbinek não aprendeu a se expressar por palavras, balbuciava a sua “não-língua” (*mass-klo, matisklo*), para a qual não conseguiu encontrar correspondência, interlocutor: “nos dias seguintes, todos nós o ouvíamos em silêncio, ansiosos por entendê-lo, e havia entre nós falantes de todas as línguas da Europa: mas a palavra de Hurbinek permaneceu secreta” (Ibid., p. 20).

Diferentemente de Hurbinek, as crianças em Terezín foram orientadas a também se expressarem por meio da linguagem visual, fazendo com que seus testemunhos poéticos subsistissem até os nossos dias. Friedl legou a seus alunos a oportunidade de não morrerem “sem fala”.

Consideramos também o fato, como podemos constatar ao observarmos as análises, bem como os trabalhos das crianças que compõem o corpus da pesquisa, de que elas caminharam de “níveis de menos saber desenhista para outros de mais saber”, possíveis de serem alcançados graças ao ambiente acolhedor e à liberdade de expressão propiciados por Friedl e à sua conduta profissional, que valorizou e incentivou a produção artística em Terezín (IAVELBERG, 2013a,

p. 11). Esse fato pode ser constatado através das teorias de Lowenfeld e Brittain, segundo as quais “as crianças emocionalmente desajustadas refugiam-se, frequentemente, numa representação padronizada”, o que não encontramos em seus trabalhos, e sim, o desenvolvimento de sua capacidade de criação, representação e expressão (1970, p. 37).

Para os autores, “o enfoque [dos] programas [de arte] deveria ser, claramente, o processo de criação artística, e não a obra de arte em si”. Acreditamos que essa também foi a prioridade de Friedl: proporcionar às crianças momentos de criação e diversão, sendo os desenhos produto dessas atividades direcionadas, bem como as apresentações de teatro e música que foram realizadas em Terezín (Ibid., p. 276).

Observamos nos diários e depoimentos dos sobreviventes diversas menções a atividades esportivas, culturais e educacionais em Terezín. Para Gruenbaum (2004), os laços de amizade e as atividades direcionadas foram um grande apoio para a sobrevivência espiritual e o equilíbrio emocional das crianças. Sua obra está pautada no depoimento de dez sobreviventes de Terezín, nove crianças e um cuidador. Em suas recordações, invariavelmente aparecem menções às atividades desenvolvidas por eles, como os torneios de futebol – uma constante em seus testemunhos –, ao relacionamento fraternal fomentado pelos garotos, que formaram um grupo chamado “*Nesarim*”, “*águias*” em hebraico, e às atividades culturais e do grupo, com ênfase na criação e circulação de números de revistas confeccionadas à mão pelas crianças. Corroborando o testemunho dos *Nesarim*, Klüger afirma: “[...] vivíamos em uma comunidade e tínhamos orgulho disso” (2005, p. 83).

Sobre a amizade desenvolvida no alojamento L410, Miriam Rosenzweig (1930-2010) escreveu: “Realmente foi um privilégio morar no Abrigo para Meninas L410. [...] Fomos capazes de desenvolver amizades profundas [...]” (BRENNER, 2014, p. 32).

Além da amizade, Klüger também encontrou apoio em seus poemas, assim como outros prisioneiros:

Muitos internos dos campos de concentração acharam consolo nos versos que sabiam de cor. É de se perguntar onde residia de fato o consolo nessa recitação. Na maioria das vezes, mencionavam-se poemas de conteúdo religioso ou filosófico, ou aqueles que possuíam um valor especialmente afetivo na infância do prisioneiro. Parece-me, entretanto, que o conteúdo dos versos tinha importância secundária e que, em primeiro lugar, a forma propriamente dita – a linguagem em versos e rimas – nos proporcionava um arrimo. [...] Pois, do ponto de vista do conteúdo, não havia muita coisa nas baladas de Schiller que me fizesse esquecer a sede durante os intermináveis toques de reunir em Auschwitz” (2005, p. 112).

É claro que as atividades em si não exterminavam os problemas enfrentados pelos prisioneiros, mas os desviavam momentaneamente deles, aproximando-os novamente de sua humanidade. Para Monnig (2014), durante a guerra “as crianças judias empregaram diferentes métodos para lidar com a brutalidade do Holocausto”. Segundo a autora, esses métodos propiciaram às crianças um meio de expressão, conforto e propósito para suas vidas. Para Helga Weiss, a “cultura era uma das coisas que eles [os nazistas] não podiam tirar de nós” (THOMSON, 2011, p 43, tradução nossa).

Sobre os ensaios e apresentações da ópera *Brundibár*, algumas sobreviventes recordaram:

[Ela Stein]: [...] não éramos mais obrigados a usar a estrela amarela durante a apresentação, embora em Theresienstadt seu uso fosse obrigatório. A única exceção foi durante a apresentação de *Brundibár*. Nesse momento, não estávamos marcados com a estrela amarela, o que significava que, naquele instante, éramos livres.

[Eva Landová]: E, nos momentos em que assistíamos à ópera, acreditávamos firmemente em nossa vitória.

[Eva Hermmannová]: Cantávamos o final com grande ênfase. Naquele momento nos sentíamos livres. De alguma forma, naquele momento sentíamos que aquilo não era somente a representação de uma peça teatral. De repente, éramos capazes de nos identificar com aquele desejo, que continha todas as nossas esperanças: que o bem prevaleceria sobre o mal.

[Handa Pollak]: *Brundibár* era como se fosse a nossa pequena guerra *underground* contra Hitler. Nós lutávamos contra *Brundibár*, o tocador de realejo. Mas *Brundibár* não era *Brundibár*, e sim Hitler. E os vendedores, que não queriam dar leite, nem pão, nem sorvete para as crianças, não eram simples vendedores e sim pessoas da SS, gente

má. E, no final, derrotávamos todos. Para nós, isso tinha uma importância muito grande¹⁷². (BRENNER, 2014, p. 201-205).

Reafirmando o impacto das atividades culturais em Terezín, Handa Pollak, sobrevivente do alojamento L410, relatou sobre os ensaios do *Requiém* de Verdi que “esse coro, a presença de música em Theresienstadt, foi uma experiência extraordinária para mim. Era como se os anjos cantassem no inferno” (Ibid., p. 93). Sobre os artistas, músicos, escritores e demais intelectuais do gueto, Helga Weiss afirmou que “eles eram uma fonte de esperança e força, e o povo, inclusive as crianças, tinha um grande interesse por essas pessoas” (WEISS, 2013, p. 91).

A organização, execução e participação em atividades culturais, educacionais e esportivas também foi um meio de resistência espiritual ao processo de desumanização imposto pelos nazistas. De acordo com Lerner e Borges (2012), os judeus

não caminharam tão mansamente ou sem ação [...]. Reagiram. Reagiram de acordo com suas possibilidades e usaram armas disponíveis diante de um poder que estava bem nutrido, bem vestido e bem armado. Uns reagiram fabricando bombas, outros conseguindo munição bélica através de conhecimentos na Resistência, mesmo sabendo que as chances de sobreviver eram poucas, outros formando “escolas” clandestinas para dar um ar de normalidade para as crianças [...].

Não foi apenas em Terezín que a arte mostrou ser uma poderosa ferramenta frente à barbárie. Para Lerner e Borges, nos campos de concentração, “a arte serviu para minorar o sofrimento dos encarcerados e lhes dar dignidade moral diante de tanto sofrimento, e que essas atividades serviram como uma estratégia psicológica para facilitar sua sobrevivência” (2012).

S. Kaczerginsky escreveu um poema chamado *Friling* (Primavera), enquanto se encontrava preso no gueto de Vilna, que virou letra da melodia de um tango composto por Abraham Brudno e que passou a ser cantada em vários campos e guetos da Europa. “Após a primeira apresentação dessa canção, perguntaram ao autor como pôde produzir algo tão belo”. Ele respondeu: “Nós fazemos canções e as cantamos, pois as canções unem nossas almas,

¹⁷² Sobreviventes de Terezín.

elevam nossos sentimentos e sustentam nossos músculos” (KACZERGINSKY, 1948, p. XVIII *Apud* LERNER e BORGES, 2012).

Para Cohn, “para se fazer uma boa antropologia da criança enfocando a educação e os processos de aprendizagem, devemos, novamente, começar do começo – ou seja, nos perguntando *o que significa educar e aprender nos casos que pesquisamos* [...]”. Consideramos que, no contexto pesquisado, a educação significou um *ato político* (COHN, 2005, p. 36, grifo do autor).

Político porque, de acordo com Masschelein e Simons, a escola é uma invenção da *polis* grega e “surtiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga. Na escola grega, não mais era a origem de alguém, sua raça ou ‘natureza’ que justificava seu pertencimento à classe do bom e do sábio” (2013, p. 26).

Dessa forma, a escola grega *suspendeu* a “ordem desigual natural” (econômica e social) e passou a fornecer um *tempo e espaço livres* (*skholé*), dedicados ao estudo e à discussão (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 26).

Em outras palavras, a escola fornecia *tempo livre*, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua “posição”) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. Ou, dito ainda de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade [...] quanto da família [...]. Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do *tempo livre*. [...]

A escola oferece o formato [...] para o tempo-feito-livre, e aqueles que nele habitam literalmente transcendem a ordem social (econômica e política) e suas posições (desiguais) associadas. [...]

[...] isso significa que a escola dá às pessoas a chance [...] de deixar o seu passado e os antecedentes familiares para trás e se tornarem um aluno como qualquer outro (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 26; 29, grifo do autor).

Consideramos que Friedl e a liderança judaica de Terezín instituíram a *skholé*, criando um tempo e espaço igualitários para que todas as crianças do campo pudessem usufruir de seu

direito à educação, resistindo, assim, às leis de segregação, apolíticas por natureza, impostas pelo inimigo.

Consideramos também o fato de a educação em Terezín ter propiciado um tempo e espaço livres das agruras do campo, onde as crianças deixavam de ser prisioneiras e tornavam-se alunos, retomando seu sentido de pertencimento, sua identidade, passado e cultura.

Consideramos ainda que um estudo sobre o programa de educação clandestina em Terezín, Auschwitz-Birkenau, no gueto de Varsóvia e em outros guetos e campos de concentração deva ser realizado, buscando levantar suas semelhanças e diferenças e os sentidos atribuídos pelos sujeitos a essas experiências. Pressupomos que a relevância em dar continuidade a esses estudos reside também no fato de que, por mais que essas experiências tenham ocorrido em outra época e contexto, elas possuem equivalências com a realidade atual brasileira, equivalências que se assemelham, mas que não se igualam. “No fundo, todos nós sabemos, tanto judeus quanto [não-judeus]: parte daquilo que aconteceu nos campos de concentração repete-se em muitos outros lugares, hoje e ontem [...]” (KLÜGER, 2005, p. 66).

Acreditamos também que os poemas escritos pelas crianças em Terezín necessitam ser analisados e estudados sob o ponto de vista das especificidades da expressão infantil, por representarem uma outra forma de testemunho, sendo também uma produção poética com teor e valor testemunhal, apta a corroborar a História.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W. *Educação após Auschwitz*. In: *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGAMBEN, Giorgio. *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha (Homo Sacer III)*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- AMÂNCIO, Moacir. *O trauma e as mutações da memória (caminhos para a compreensão de um romance brasileiro)*. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/rlhm/search/authors/view?firstName=Moacir&middleName=&lastName=Am%C3%A2ncio&affiliation=Universidade%20de%20S%C3%A3o%20Paulo>>.
- Acesso em: jun. 2011.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ARNHOLD, Edith. *Terezín (Theresienstadt)*. São Paulo: Edith Arnhold, 1981.
- BASEVI, Anna. *Silêncio e literatura: as aporias da testemunha*. *Alea: Estudos Neolatinos* [online]. 2013, v. 15, n. 1, pp. 152-169. ISSN 1517-106X. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alea/v15n1/a10v15n1.pdf>>. Acesso em: jan. 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Holocausto*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BENJAMIN, Walter. *Magia, técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BINES, Rosana Kohl. *Infância, palavra de risco*, 2012. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio; GINZBURG, Jaime e HARDMAN, Francisco Foot (orgs.). *Escritas da violência*. v.1. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.
- BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória*. 2 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRENNER, Hannelore. *As meninas do quarto 28: amizade, esperança e sobrevivência em Theresienstadt*. São Paulo: LeYa, 2014.

BUSS-SIMÃO, Márcia. *Antropologia da criança: uma revisão da literatura de um campo em construção*. Publicação Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPed/UERJ, v. 10, n. 20. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/441>. Acesso em: maio 2014.

CANTON, Katia. *Narrativas enviesadas*. São Paulo: Ed.WMF Martins Fontes, 2009.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. *O Nazismo e a produção da guerra*. REVISTA USP, São Paulo, v. 26, p. 82-93, 1995.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *Holocausto: crime contra humanidade*. São Paulo: Ática, 2002.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *O êxodo das crianças judias*. O Estado de São Paulo. Caderno 2/Cultura, São Paulo, p. 1,6-7, n. 1028, Ano 20, 9 jul. 2000.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *Estudos alertam para a repetição da barbárie*. O Estado de São Paulo. Caderno 2/Cultura, São Paulo, p. D-4, n. 923, 27 jun. 1998.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci e AJZENBERG, Elza (orgs.). *Hiroshima – Testemunhos e Diálogos: 1945-2007*. São Paulo: Editora Humanitas/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

CENTRO DA CULTURA JUDAICA – CASA DE CULTURA DE ISRAEL. *Projeto lembrar: material de apoio ao professor*. São Paulo: Centro da Cultura Judaica, 2010.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CUPERSCHMID, Ethel Mizrahy. *Muito além das cinzas: narrativas de Auschwitz*. São Paulo:

Blucher Selo Acadêmico - Doutorado, 2011. v. 1. 247p.

CYTRYNOWICZ, Roney. *Auschwitz e o turismo da memória*. Revista USP, São Paulo, v. 26, p. 148-153, mai. 1995. ISSN 2316-9036.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. *A concepção de “realismo” em Georges-Henri Luquet*. In: ASSOCIAÇÃO DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS – ANPAP, 16, 2007, Florianópolis. Anais da Anpap. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina: UDESC, 2007, p.965-975.

FEDERAÇÃO ISRAELITA DE PERNAMBUCO. Catálogo da Exposição *Os desenhos das crianças de Terezín*, Recife, 2010.

FERNANDES, Maria Inês Assumpção. *Campo de Terezín: o sonho como resistência*. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 35-42, mar. 2008. ISSN 0103-6564.

FRAGOSO, Miriam Xavier. *Pedagogia e ensino na Bauhaus: Paul Klee*. São Paulo: UNESP, Instituto de Artes do Planalto, 1984.

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

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Apresentação*. In: AGAMBEN, Giorgio. *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha (Homo Sacer III)*. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 9-17.

GONÇALVES, Ana Cristina. *Representações de Hiroshima: a problemática da representação a partir de Gen Pés Descalços*. 2011, 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

GRUENBAUM, Thelma. *Nesarim: child survivor of Terezín*. Portland: Vallentine Mitchell, 2004.

HRÍBKOVÁ, Hana. *Ota B. Kraus's life and his novel Muj bratr dým (The painted wall)*. In: IBLER, Reinhard (org.). *The holocaust in the Central European literatures and cultures since 1989*. v. 5. New York: Ibidem Press, 2014.

- IAVELBERG, Rosa. *Interações entre a arte das crianças e a produção de arte adulta*. In: ASSOCIAÇÃO DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS – ANPAP, 17, 2008, Florianópolis. Anais da Anpap. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2008/artigos/129.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2014.
- IAVELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. 2 ed. Porto Alegre: Zouk, 2013 (a).
- IAVELBERG, Rosa. *Desenho na educação infantil*. Col. *Como eu ensino*. São Paulo: Melhoramentos, 2013. v. 1. 143p. (b).
- IAVELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ITTEN, Johannes. *Design and form: the basic course at the Bauhaus and later*. 1 ed. New York: Van Nostrand Reinhold, 1964.
- ITTEN, Johannes. *Design and form: the basic course at the Bauhaus and later*. 2 ed. New York: Van Nostrand Reinhold, 1975.
- ITURBE, Antonio G. *A bibliotecária de Auschwitz: um romance baseado numa história real*. Rio de Janeiro: Agir, 2014.
- IVALDI, Elizabeth. *Educación, arte y creatividad em las infancias del siglo XXI*. Revista Arte Educación y primeira infância: sentidos y experiências, Espanha, OEI: Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2014.
- JAFFE, Noemi. *O que os cegos estão sonhando? Com o Diário de Lili Jaffe, 1944-1945*. São Paulo: Editora 34, 2012.
- KESSLER, Edward. *Em que acreditam os judeus?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- KLEE, Paul. *Sobre arte moderna e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- KLÜGER, Ruth. *Paisagens da memória: autobiografia de uma sobrevivente do Holocausto*. São Paulo: Editora 34, 2005.

- KORCZAC, Janusz. *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Summus, 1981.
- LEFREVE, Fernando e Ana Maria Cavalcanti; PECCI, Célia; SCHOEPS, Daniela; BUENO, Rodrigo (orgs.). *A voz dos meninos: Projeto Educação com Arte: Oficinas culturais*. São Paulo: Cenpec, 2014.
- LEIRNER, Giselda. *Nas águas do mesmo rio*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.
- LERNER, Silvia Rosa Nossek; BORGES, Sônia. *A arte produzida durante o holocausto*. WebMosaica - Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall, v. 4, n.1, jan – jun, 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index/search/titles?searchPage=6>>. Acesso em: abr. 2015.
- LESHNOFF, Susan K. *Viktor Lowenfeld: portrait of a young art teacher in Vienna in the 1930s*. Studies in Art Education, v. 54, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://www.questia.com/library/journal/1P3-2980224701/viktor-lowenfeld-portrait-of-a-young-art-teacher>>. Acesso em: out. 2014.
- LINDEPERG, Sylvie. *O caminho das imagens: três histórias de filmagens na primavera-verão de 1944*. Est. Hist., Rio de Janeiro, v. 26, n. 51, p. 9-34, janeiro – junho 2013.
- LEVI, Primo. *É isto um homem?* Rio de Janeiro: Rocco, 1988.
- LEVI, Primo. *Os afogados e os sobreviventes: os delitos, os castigos, as penas, as impunidades*. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- LEVI, Primo. *A trégua*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- LEVINE, Karen. *A mala de Hana: uma história real*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- LUQUET, Georges Henri. *El dibujo infantil*. Barcelona: Medica Y Tecnica, 1972.
- MAKAROVA, Elena. *Friedl Dicker-Brandeis: Vienna 1898 – Auschwitz 1944*. Beverly Hills: Tallfellow Press, 1999.

- MANGUEL, Alberto. *Apresentação*. In: ITURBE, Antonio G. *A bibliotecária de Auschwitz: um romance baseado numa história real*. Rio de Janeiro: Agir, 2014, p. 7.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MANN, Frido. *Terezín: Hitler oferece uma cidade aos judeus*. São Paulo: Ars Poetica, 1995.
- MONNIG, Elizabeth. *Coping strategies of Jewish children who suffered the Holocaust*. Arizona Journal of Interdisciplinary Studies, Tucson, v. 3, p. 42-56, 2014. Disponível em: <<https://journals.uair.arizona.edu/index.php/azjis/article/view/18126>>. Acesso em: set. 2015.
- NÓBREGA, Maria José; PRADO, Ricardo. *Apresentação*. In: IAVELBERG, Rosa. *Desenho na educação infantil*. Col. *Como eu ensino*. São Paulo: Melhoramentos, 2013. v. 1. 143p. (b), p. 5-7.
- OLIVEIRA, Lucas Amaral de. *Primo Levi e os rumores da memória: limites e desafios na construção do testemunho*. 2013, 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- OLIVEIRA, Carlos Eduardo França de. *Narrativa e conhecimento histórico: alguns apontamentos*. *Histórica – Revista do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, n. 15, out. 2006. Disponível em: <<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao15/materia02/texto02.pdf>>. Acesso em nov. 2006.
- PAZ, Octavio. *Marcel Duchamp ou o castelo da pureza*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi (org). *Faces do fanatismo*. São Paulo: Contexto, 2004.
- RAMOS, Fernando Vázquez. 1921½: *Van Doesburg e (é) o vento que varre a Bauhaus de Weimar nos anos 20*. Comunicado apresentado no VII Fórum de Arte de Brasília, 2009. Disponível em: <http://vj.arq.br/forum_de_arte_de_brasilia.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2014.

RUBIN, Susan Goldman. *Fireflies in the dark. The story of Friedl Dicker-Brandeis and the children of Terezín*. New York: Scholastic, 2000.

SACKS, Jonathan. *O grito de uma criança*. Disponível em: http://www.pt.chabad.org/library/article_cdo/aid/664695/jewish/O-Grito-de-uma-Criana.htm. Acesso em: 5 jul. 2014.

SALAMON, Julie. *Keeping creativity alive, even in hell*. The New York Times, New York, 10 set. 2004. Disponível em: http://www.nytimes.com/2004/09/10/arts/design/10SALA.html?_r=0. Acesso em: 2013.

SANTANA, Leila Navarro de. *Memória: construção sangrenta*. Morpheus, v. 4, n. 6, 2005. Disponível em: <http://www4.unirio.br/morpheusonline/Leila%20Navarro.htm>. Acesso em: 20 abr. 2007.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *A história como trauma*. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio e NESTROVSKI, Arthur (orgs.). *Catástrofe e representação: ensaios*. São Paulo: Escuta, 2000a. SELIGMANN-SILVA, Márcio. *Auschwitz: história e memória*. In: *Pro-Posições*, v. 11, n. 2 (32), Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, julho/2000b.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *Imagens de Terezín: a arte entre o testemunho e a resistência*. Revista 18: Centro de Cultura Judaica, São Paulo, Ano III, (09), p. 32-33, set/ou/nov. 2004.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *Testemunho e a política da memória: o tempo depois das catástrofes*. Projeto História, São Paulo, (30), p. 71-98, jun. 2005.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *Literatura da Shoah no Brasil*. Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG. Belo Horizonte, v. 1, out. 2007.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *Narrar o trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas*. Psicologia Clínica, v. 20, n. 1, Rio de Janeiro, 2008.

- SELIGMANN-SILVA, Márcio. *O local do testemunho*. Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Florianópolis, v.2, n.1, p. 3-20, jan./jun. 2010.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio; GINZBURG, Jaime e HARDMAN, Francisco Foot (orgs.). *Escritas da violência*. vol.1. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.
- SOUZA, Nanci Nascimento de. *Gueto de Varsóvia: educação clandestina e resistência*. 2013, 176 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- STARGARDT, Nicholas. *Witnesses of war: children's lives under the Nazis*. New York: Alfred A. Knopf, 2006.
- STERN, Arno. *Nova compreensão da arte infantil*. Lisboa: Horizonte, [198-].
- THOMSON, Ruth. *Terezín: voices from Holocaust*. Somerville, MA: Candlewick Press, 2011.
- VIOLA, Wilhelm. *Child art and Franz Cizek*. Viena: Austrian Junior Red Cross, 1936.
- VOLAVKOVÁ, Hana. ... *I never saw another butterfly... Children's drawings and poems from Terezín concentration camp, 1942-1944*. Praga: Schocken Books, 1978.
- WEISS, Helga. *O diário de Helga Weiss: O relato de uma menina sobre a vida em um campo de concentração*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.
- WICK, Rainer. *Pedagogia da Bauhaus*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WIESEL, Elie. *A noite*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
- WILSON, Brent e WILSON, Marjorie. *Uma visão iconoclasta das fontes de imagens dos desenhos infantis*. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- WILSON, Brent; HURWITZ, Al e WILSON, Marjorie. *Teaching drawing from art*. Worcester, Massachusetts: Davis Publications, 1987.

WIX, Linney. *Through a narrow window: Friedl Dicker-Brandeis and her Terezín students*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 2010.

WOLFE, Helen. *Terrific women teachers*. Toronto: Second Story Press, 2011.

ZIEMER, Gregor. *Educando para a morte: aspectos da educação nazista*. Rio de Janeiro: Editorial Calvino Limitada, 1942.

Sites

Base de dados do United States Holocaust Memorial Museum. Washington, DC. Disponível em: <http://www.ushmm.org/>

Museu Judeu de Praga. Praga, República Checa. Disponível em: <http://www.jewishmuseum.cz/>

Base de dados do International Association of Jewish Genealogical Societies. Proješov, República Checa. Disponível em: <http://www.iajgsjewishcemeteryproject.org/czech-republic/prostejov.html>

Cidade Estatutária de Proješov. Proješov, República Checa. Disponível em: http://www.prostejov.eu/cz/turista/o_meste/historie/holocaust-prostejove.html

The Central Database of Shoah Victims' Names. Israel. Disponível em: <http://db.yadvashem.org/names/search.html?language=en>

Módulos sobre Perspectiva da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná. Disponível em: <http://www.uel.br/>

Projeto “As meninas do quarto 28”. São Paulo. Disponível em: <http://www.room28projects.com/>

Bridgeman Images. New York. Disponível em: <http://www.bridgemanimages.com/>

Biografia de William Lambert Brittain. Cornell University. Ithaca, New York. Disponível em: https://ecommons.cornell.edu/bitstream/handle/1813/19290/Brittain_W_Lambert_1987.pdf;jsessionid=342BC9DBFFB71556878C13D2260367A?sequence=1

Biografia de Albert Hurwitz. International Society for Education Through Art. Estados Unidos.

Disponível em: <http://insea.org/publications/memorium-albert-hurwitz>

Base de dados das vítimas do Holocausto na República Checa. República Checa. Disponível em: <http://www.holocaust.cz/>

Site da American University. Washington, DC. Disponível em:

<http://www.american.edu/cas/terezin/archive.cfm>

Vídeos

Exposição dos desenhos de Terezín. Programa Arte na tela, realizado pela Boa Vontade TV (canal 23 da Sky), cedido pela Embaixada de Israel no Brasil. O programa foi ao ar em rede nacional em 18/03/2006. Entrevistada: Tzipora Rimon, Embaixadora de Israel no Brasil. Repórter: Marta Jabuonski. Cinegrafista: Elias Fábio. Edição: Felipe Viana. Produção: Paula Cristina.

Filmes

A chave de Sara. Direção: Gilles Paquet-Brenner. Hugo Productions, França, 2011. Título Original: *Elle s'appelait Sarah*.

Adeus, meninos. Direção: Louis Malle. França, Itália, Alemanha Ocidental, 1987. Título original: *Au revoir les enfants*.

A escolha de Sofia. Direção: Alan J. Pakula. Versátil Digital Filmes. Estados Unidos, 1982. Título original: *Sophie's choice*.

A lista de Schindler. Direção: Steven Spielberg. Universal Pictures. Estados Unidos, 1993. Título original: *Schindler's list*.

A matemática do diabo. Direção: Donna Deitch. Estados Unidos, 1999. Título original: *The devil's arithmetic*.

A menina que roubava livros. Direção: Brian Percival. Fox Films. Estados Unidos, Alemanha, 2013. Título original: *The book thief*.

A onda. Direção: Dennis Gansel. Rat Pack Filmproduktion. Alemanha, 2008. Título original: *Die Welle*.

Arquitetura da destruição. Direção: Peter Cohen. Suécia, 1989. Título original: *Undergangens arkitektur*.

A trégua. Direção: Francesco Rosi. Itália, França, Rússia, Suíça, 1997. Título original: *La trégua*.

A vida é bela. Direção: Roberto Benigni. Imagem Filmes. Itália, 1999. Título original: *La vita e bela*.

Hannah Arendt. Direção: Margarethe von Trotta. Esfera Cultural. Alemanha, França, 2013. Título original: *Hannah Arendt*.

O corajoso coração de Irena Sendler. Direção: John Kent Harrison, 2009. Título original: *The courageous heart of Irena Sendler*.

O diário de Anne Frank. Direção: George Stevens. Estados Unidos, 1959. Título original: *The diary of Anne Frank*.

O menino de pijama listrado. Direção: Mark Herman. Imagem Filmes. Estados Unidos, 2008. Título original: *The boy in the striped pyjamas*.

O pianista. Direção: Roman Polanski. França, Reino Unido, Alemanha, Polônia, 2003. Título original: *The pianist*.

Shoah. Direção: Claude Lanzmann. Paris, 1985. Título original: *Shoah*.

Um sinal de esperança. Direção: Peter Kassovitz. Estados Unidos, 1999. Título original: *Jakob, the liar*.

The last butterfly. Direção: Karel Kachyna. República Checa, França, Reino Unido, 1991. Título original: *Posledni Motýl*.

ANEXOS

ANEXO A

Born in 1938	Born in 1934	Born in 1933	Born in 1932	Born in 1931	Born in 1930	Born in 1929	Born in 1928	Born in 1927	Born in 1926
Jana Hellerová – 3 works	Erika Taussigová – 14 works	Zuzana Winterová – 6 works	Bedrich Hoffman - 14 works	Liana Franklová - 22 works	Eva Winkler – 17 works	Raja Engländerová – 28 works	Helga Polláková-Kinsky – trabalhos indisponíveis	Lilly Edna Amitová – 3 works	Sonja Waldsteinová – 6 works
	Ruth Heinová – 15 works	Gabriela Freiová - 27 works	Alfred Weisskopf - 7 works	Hanus Weinberg – 12 works	Eva Bulová – trabalhos indisponíveis	Dita Polachová-Kraus – 12 works	Marta Fröhlichová - 13 works		
		Dita Valentíková – trabalhos indisponíveis	Jirí Beutler - 14 works	Eva Steinová – 24 works	Helena Mandlová - 13 works	Kitty Passerová-Levy – 4 works	Alice Guttamanová – 4 works		
		Alzbeta Kestlerová – 9 works	Miriam Sonnenmarková – 8 works	Ruth Cechová – trabalhos indisponíveis	Hana Grünfeldová – 15 works				
		Josef Pollak – trabalhos indisponíveis	Marianna Langová – 15 works	Eva Meitnerová – 34 works	Hana Lissauová – 28 works				
TOTAL DE TRABALHOS	TOTAL DE TRABALHOS	TOTAL DE TRABALHOS	TOTAL DE TRABALHOS	TOTAL DE TRABALHOS	TOTAL DE TRABALHOS	TOTAL DE TRABALHOS	TOTAL DE TRABALHOS	TOTAL DE TRABALHOS	TOTAL DE TRABALHOS
3	29	42	58	92	73	44	17	3	6
TOTAL DE CRIANÇAS	TOTAL DE CRIANÇAS	TOTAL DE CRIANÇAS	TOTAL DE CRIANÇAS	TOTAL DE CRIANÇAS	TOTAL DE CRIANÇAS	TOTAL DE CRIANÇAS	TOTAL DE CRIANÇAS	TOTAL DE CRIANÇAS	TOTAL DE CRIANÇAS
1	2	3	5	4	4	3	2	1	1

ANEXO B

Reprodução da tabela encontrada em THOMSON, Ruth. *Terezín: voices from Holocaust*.

Somerville, MA: Candlewick Press, 2011, p. 39. A tabela original está em inglês.

	Almoço	Ceia
Segunda-Feira	sopa, milho	um pequeno pedaço de pão
Terça-Feira	sopa, batatas, nabos	sopa
Quarta-Feira	sopa, batatas, goulash	um pequeno pedaço de pão
Quinta-Feira	sopa e cevada	salsicha, sopa
Sexta-Feira	sopa e cevada	pão de forma
Sábado	sopa, batatas, nabos	sopa
Domingo	Sopa, pão de forma com creme	20 gramas de margarina e uma colher de chá de geleia

ANEXO C

Reprodução da tabela encontrada em THOMSON, Ruth. *Terezín: voices from Holocaust*.

Somerville, MA: Candlewick Press, 2011, p. 29. A tabela original está em inglês.

Principais causas de morte em Terezín

Gastroenterite	8.628 vítimas
Subnutrição	6.534 vítimas
Pneumonia	6.412 vítimas
Doença cardíaca	4.722 vítimas
Tuberculose	1.372 vítimas
Septicemia	896 vítimas
Câncer	534 vítimas
Suicídio	259 vítimas
Tifóide	128 vítimas
Acidente	51 vítimas
Difteria	38 vítimas

ANEXO D - Demais trabalhos de Erika Taussigová

ANEXO E - Demais trabalhos de Ruth Heinová

ANEXO F

Desenho a lápis e giz pastel de Anita Spitzová

Fonte: Coleção do Museu Judeu de Praga. Reprodução da imagem disponível em: RUBIN, Susan Goldman. *Fireflies in the dark: the story of Friedl Dicker-Brandeis and the children of Terezín*. Nova York: Scholastic, 2000, p. 33

ANEXO G – Demais trabalhos de Zuzana Winterová

ANEXO H – Demais trabalhos de Gabriela Freiová

ANEXO I – Demais trabalhos de Alzbeta Kestlerová

ANEXO J – Demais trabalhos de Bedrich Hoffman

ANEXO K – Demais trabalhos de Alfred Weisskopf

ANEXO L – Demais trabalhos de Jirí Beutler

ANEXO M – Demais trabalhos de Miriam Sonnenmarková

ANEXO N – Demais trabalhos de Marianna Langová

ANEXO O – Demais trabalhos de Liana Franklová

ANEXO P

Desenho a lápis de Kitty Brunnerová

Fonte: Coleção do Museu Judeu de Praga. Reprodução da imagem disponível em: MAKAROVA, Elena. *Friedl Dicker-Brandeis: Vienna 1898 – Auschwitz 1944*. Beverly Hills: Talfellow Press, 1999, p. 30

Desenho a lápis de Ruth Klaubaufová

Fonte: Coleção do Museu Judeu de Praga. Reprodução da imagem disponível em: MAKAROVA, Elena. *Friedl Dicker-Brandeis: Vienna 1898 – Auschwitz 1944*. Beverly Hills: Talfellow Press, 1999, p. 31

Desenho a lápis de Hana Zieglerová

Fonte: Coleção do Museu Judeu de Praga. Reprodução da imagem disponível em: RUBIN, Susan Goldman. *Fireflies in the dark. The story of Friedl Dicker-Brandeis and the children of Terezín*. New York: Scholastic, 2000, p. 7

ANEXO Q – Demais trabalhos de Hanus Weinberg

Jewish Museum in Prague

Jewish Museum in Prague

Jewish Museum in Prague

Jewish Museum in Prague

Jewish Museum in Prague

Jewish Museum in Prague

Jewish Museum in Prague

Jewish Museum in Prague

Jewish Museum in Prague

ANEXO R

Desenho de Anny Wottitz, 1919, Weimar

Fonte: Coleção particular. Reprodução da imagem disponível em: ITTEN, Johannes. *Design and form: the basic course at the Bauhaus and later*. 2 ed. New York: Van Nostrand Reinhold., 1975, p. 31

ANEXO S – Demais trabalhos de Eva Steinová

ANEXO T – Demais trabalhos de Eva Meitnerová

ANEXO U

Composição de W. Diekmann, 1022, Weimar

Fonte: Coleção particular. Reprodução da imagem disponível em: ITTEN, Johannes. *Design and form: the basic course at the Bauhaus and later*. New York: Van Nostrand Reinhold, 1964, p. 50

ANEXO V

Desenho a lápis de Berta Kohnová

Fonte: Coleção do Museu Judeu de Praga. Reprodução da imagem disponível em: MAKAROVA, Elena. *Friedl Dicker-Brandeis: Vienna 1898 – Auschwitz 1944*. Beverly Hills: Tallfellow Press, 1999, p. 222

ANEXO W – Demais trabalhos de Eva Winklerová

ANEXO X

Perspectiva de Franz Singer e Friedl Dicker-Brandeis, 1932

Fonte: Coleção particular. Reprodução da imagem disponível em: MAKAROVA, Elena. *Friedl Dicker-Brandeis: Vienna 1898 – Auschwitz 1944*. Beverly Hills: Tallfellow Press, 1999, p. 98

ANEXO Y – Demais trabalhos de Helena Mandlová

ANEXO Z – Demais trabalhos de Hana Grünfeldová

ANEXO AA

Desenho a lápis de Petr Freund

Fonte: Coleção do Museu Judeu de Praga. Reprodução a imagem disponível em: MAKAROVA, Elena. *Friedl Dicker-Brandeis: Vienna 1898 – Auschwitz 1944*. Beverly Hills: Talfellow Press, 1999, p. 193

Desenho a lápis de Eva Wollsteinerová

Fonte: Coleção do Museu Judeu de Praga. Reprodução a imagem disponível em: MAKAROVA, Elena. *Friedl Dicker-Brandeis: Vienna 1898 – Auschwitz 1944*. Beverly Hills: Talfellow Press, 1999, p. 193

ANEXO AB – Demais trabalhos de Hana Lissauová

ANEXO AC

Colagem de Mariana Rosenzweigová

Fonte: Coleção do Museu Judeu de Praga. Reprodução da imagem disponível em: WIX, Linney. *Through a narrow window: Friedl Dicker-Brandeis and her Terezín students*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 2010

ANEXO AD – Demais trabalhos de Raja Engländerová

ANEXO AE

“Vista de Terezín”, de Friedl Dicker-Brandeis (1943-1944), guache sobre papel, 44 cm x 29.5 cm

Fonte: Simon Wiesenthal Center, Los Angeles. Reprodução da imagem disponível em: MAKAROVA, Elena.
Friedl Dicker-Brandeis: Vienna 1898 – Auschwitz 1944. Beverly Hills: Talfellow Press, 1999, p. 170

ANEXO AF – Demais trabalhos de Dita Polachová-Kraus

ANEXO AG – Demais trabalhos de Kitty Passerová-Levy

ANEXO AH – Demais trabalhos de Marta Fröhlichová

ANEXO AI – Demais trabalhos de Lilly Edna Amitová

ANEXO AJ – Demais trabalhos de Sonja Waldsteinová