

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



**Gisele Barros Gonzaga**

**Oficinas de Yiddish com crianças:  
uma alternativa de resistência?**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Sonia Kramer

Rio de Janeiro  
abril de 2025

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



**Gisele Barros Gonzaga**

**Oficinas de Yiddish com crianças:  
uma alternativa de resistência?**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Profa. Sonia Kramer**

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Profa. Gabriela Barreto da Silva Scramingnon**

UNIRIO

**Profa. Alexandra Coelho Pena**

Departamento de Educação – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 15 de abril de 2025

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial do trabalho, é proibida sem a autorização da universidade, da autora e da orientadora.

### **Gisele Barros Gonzaga**

Graduada em Relações Internacionais (2014) pela Universidade Federal Fluminense -UFF, graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (2023) pela Universidade Estácio de Sá - UNESA, Especialista em MBE Responsabilidade Social e Terceiro Setor (2017) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Professora da Rede Municipal de São Gonçalo.

#### Ficha Catalográfica

Gonzaga, Gisele Barros

“Oficinas de Yiddish com crianças : uma alternativa de resistência?” / Gisele Barros Gonzaga ; orientadora: Sonia Kramer. – 2025.

147 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2025.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Yiddish. 3. Língua. 4. Literatura. 5. Música. 6. Oficinas. I. Kramer, Sonia. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

## **Dedicatória**

Às crianças que fizeram parte desta pesquisa, e me mostraram que falar, ler, escrever, ouvir, cantar e brincar em Yiddish são atos de resistência.

## **Agradecimentos**

A Deus pela vida que Ele me concedeu, pelos dons, perseverança e fé que me ajudaram na realização desta pesquisa.

À minha orientadora Sonia Kramer pelo cuidado, atenção e paciência comigo em cada detalhe desta pesquisa. Por uma orientação impecável! Para mim a sua vida é um exemplo de dedicação, resistência, força e sensibilidade! Muito obrigada por compartilhar comigo o amor por esse tema!

À professora Alexandra Pena que muitas vezes também me acolheu como sua orientanda, e por todo conhecimento partilhado em suas aulas. Dedico a você minha sincera admiração!

Às professoras Gabriela Scramingnon, Maria Cristina de Carvalho e Maria Fernanda Nunes por aceitarem compor a banca. É um privilégio ter a presença de vocês na reta final dessa jornada!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio por todo processo de ensino e aprendizagem ao longo do mestrado.

Aos funcionários do Departamento de Educação da PUC-Rio por toda ajuda e disponibilidade oferecida.

À PUC-Rio por me receber e abrir o caminho para a realização deste sonho.

Ao CNPq e à FAPERJ pelo apoio financeiro durante o período de dedicação exclusiva ao mestrado. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Às amigas e amigos do INFOC, o melhor grupo de pesquisa! Muito obrigada pelas reuniões cheias de afeto e aprendizagem.

Às queridas Ana Paula Fonseca e Rosiane Siqueira por me ajudarem tanto nos procedimentos finais da dissertação, muito obrigada por esse apoio e união.

Aos amigos da minha turma de mestrado do ano de 2023, grata pelos ricos momentos juntos.

À Escola Eliezer Max e à diretora Thelma Polon por me acolherem no campo da pesquisa com tanto carinho.

Às crianças que participaram desta pesquisa, priorizar seus olhares mudou a minha concepção de educação. Dedico a vocês a honra deste trabalho, sem vocês não seria possível!

Ao Grupo Viver com Yiddish, André Novaes, Alice Fucs, Alice Reimann, Aline Silveira, Ilana Reznik, Tarsila Nascimento e Thais Goulart por me apoiarem com tanto amor durante as Oficinas de Yiddish, pelas conversas que tivemos durante os intervalos e tornaram o processo dessa pesquisa mais leve.

Aos professores e alunos dos Cursos de Yiddish da PUC-Rio e do Curso Trajetórias Judaicas no Museu de Arte do Rio (MAR), muito obrigada por agregarem conhecimento ao universo do tema desta pesquisa.

Aos amigos de mentoria, em especial à Anna Clara Cadilhe, Débora Vieira, Fabrícia Viana, Letícia Diniz e Miguel Angelo, muito obrigada pelo companheirismo nessa jornada, sonhamos juntos e conquistamos juntos. Adoro vocês!

Aos amigos da Escola Municipal Joaquim Lavoura, muito obrigada por me receberem tão bem e no grupo certo! Dedico a vocês muito carinho pelos dias mais leves, diante dos desafios do magistério na educação pública.

Aos amigos da IBA Niterói, muito obrigada pelas orações, conselhos e momentos alegres que me sustentaram a caminhar até aqui.

À minha mãe Olívia Barros e à minha irmã Roberta Barros e ao meu cunhado Vinícius Costa, vocês são a minha base, as pessoas mais importantes da minha vida, muito obrigada por serem meu porto seguro! Como eu amo vocês!

## **Resumo**

Gonzaga, Gisele Barros; Kramer, Sonia (orientadora). *Oficinas de Yiddish com crianças: uma alternativa de resistência?* Rio de Janeiro, 2025. 146p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A dissertação teve como objetivo pesquisar narrativas, práticas e interações de crianças e adultos em uma escola judaica situada no Rio de Janeiro, em Oficinas de língua, literatura e música Yiddish. As questões centrais se referem às práticas e interações (línguas, histórias, músicas, brincadeiras) entre crianças e professoras, no sentido de ouvir, conhecer e analisar o que falam sobre as Oficinas de Yiddish e o que mostram em suas atividades. As estratégias metodológicas foram: observação das Oficinas de Yiddish em sete turmas de terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental da escola. Foram utilizados cadernos de campo, áudio- gravações, e transcrições do material de campo registrado. A dissertação está organizada em quatro capítulos. O segundo discorre sobre quatro autores, Hobsbawm, Bauman, Benjamin e Adorno. São apresentados contextos e conceitos para a compreensão básica teórica sobre Holocausto e barbárie. No terceiro capítulo, o tema sobre a origem e a história da formação da língua e da cultura Yiddish é abordado. Neste capítulo é debatida a questão do Estado e a Língua, e como ocorreu a migração judaica para o Brasil. No capítulo seguinte, são apresentadas as Oficinas Viver com Yiddish e a entrada no campo, sua história, estrutura e rotina. No quinto capítulo, as narrativas por meio das observações, análises, e reflexões sobre as interações e produções nas Oficinas são reveladas. A partir destas estratégias metodológicas, e das contribuições dos autores, a pesquisa buscou compreender como as Oficinas realizam em suas práticas o que defendem em sua proposta como uma alternativa de resistência. Nas considerações finais foi destacado que as atividades propostas pelas Oficinas são atos intensos de resistência, portanto estudar Yiddish caminha no fluxo contrário ao apagamento histórico e cultural da língua. Foram apresentados como resultados chave a dinâmica afetiva e engajadora das Oficinas, a apropriação crítica da língua, literatura e da história pelas crianças. Foi observado o uso da música como elo cultural e emocional, e como ocorre a consciência da memória, identidade, e resistência, além disso constatou-se a compreensão da natureza transnacional do Yiddish.

## **Palavras-chave**

Yiddish; língua; literatura; música; oficinas; crianças; educação; resistência.

## **Abstract**

Gonzaga, Gisele Barros; Kramer, Sonia (advisor). Yiddish workshops with children: an alternative of resistance? . Rio de Janeiro, 2024. 146p. Master's Dissertation – Department of Education, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro

The aim of this dissertation was to research the narratives, practices and interactions of children and adults at a Jewish school in Rio de Janeiro, in Yiddish language, literature and music workshops. The central questions relate to the practices and interactions (languages, stories, songs, games) between children and teachers, in the sense of listening, getting to know and analysing what the children say about the Yiddish workshops and what the children show in their activities. The methodological strategies were: observation of the Yiddish workshops in seven classes from the third to the fifth year of primary school at the school. Field notebooks, audio recordings and transcriptions of the recorded field material were used. The dissertation is organised into four chapters. The second chapter discusses four authors: Hobsbawm, Bauman, Benjamin and Adorno. Contexts and concepts for a basic theoretical understanding of the Holocaust and barbarism are presented. The third chapter deals with the origin and history of the Yiddish language and culture. This chapter discusses the question of State and language, and how Jewish migration to Brazil took place. The next chapter presents the “Viver com Yiddish” workshops and the entry into the field, its history, structure and routine. In the fifth chapter, the narratives from the observations, analyses and reflections on the children's interactions and productions in the workshops are revealed. Based on these methodological strategies and the contributions of the authors, the research sought to understand how the workshops realise in practice what they propose as an alternative form of resistance. In the final considerations, it was emphasised that the activities proposed by the workshops are intense acts of resistance, so studying Yiddish goes in the opposite direction to the historical and cultural erasure of the language. The key results were the affective and engaging dynamics of the workshops, the critical appropriation of language, literature and history by the children. The use of music as a cultural and emotional link was observed, as well as the awareness of memory, identity and resistance, and the understanding of the transnational nature of Yiddish.

## **Keywords:**

Yiddish; language; literature; music; workshops; children; education; resistance

## Sumário

<b>1. Por que estudar Yiddish? Reflexões sobre a Educação contra a barbárie.....</b>	<b>12</b>
<b>2. Holocausto e barbárie: contextos e conceitos.....</b>	<b>17</b>
2.1. Hobsbawm - Era dos Extremos.....	17
2.2. Bauman - Modernidade e Holocausto.....	23
2.3. Benjamin - Sobre o conceito de história.....	26
2.4. Adorno - Educação e Emancipação.....	30
<b>3. Línguas Judaicas - O Yiddish.....</b>	<b>35</b>
3.1. A história e formação da língua e da cultura Yiddish.....	35
3.2. Uma língua imigrante? A questão do Estado e da Língua .....	42
3.3. Migrações para o Brasil.....	49
<b>4. “O que você escreve neste caderno?”:O contexto da pesquisa .....</b>	<b>55</b>
4.1. As Oficinas Viver com Yiddish.....	55
4.2. A Escola Eliezer Max - o campo da pesquisa.....	60
4.3 . A pesquisa: objetivos, questões, estratégias.....	68
<b>5. “Oficinas de Yiddish no Colégio Eliezer Max” .....</b>	<b>76</b>
5.1. “Queria ter aulas de Yiddish todos os dias!” A dinâmica das Oficinas.....	76
5.1.1. “Manda um beijo para todo mundo”. Comunidade e identidade .....	78
5.2. “Di mame. Der tate.” Língua e literatura .....	80
5.2.1. “Onde é para escrever o “bruder”? O que elas aprendem (escrita, fala).....	80
5.2.2 .“O que o espelho não mostra? A nossa beleza interior.” Histórias, livros e desenhos.....	85
5.2.3 - “Shein? É a marca Shein?” Atualidade, tradição, brincadeiras.....	89

5.3. “O que é Tumbalalaika?” Música .....	94
5.3.1. “Queremos cantar a música da batata!” O que elas cantam.....	99
5.3.2. “Olha aquele cara com um violino imenso!”: Educação e conhecimento musical.....	104
5.3.3 - “Isso é opera?” Cultura Musical.....	108
5.3.4 - Como termina - A despedida das Oficinas no 5º ano.....	110
5.4. “Meu bisavô era dessa época, também falava Yiddish”: Origem e História do Yiddish.....	110
5.4.1. “O Yiddish é uma mistura”: Língua e multilinguismo.....	112
5.4.2. “Vai ter uma hora que a língua pode deixar de existir!” Memória, geração e resistência.....	115
5.5. “Em qual país falam Yiddish?” Língua, país, povo.....	119
5.5.1. “Não tem em nenhum país!” “É uma língua que foi copiada de outras línguas!” .....	120
5.5.2. “Um milhão e meio de livros”? .....	124
<b>6. Considerações finais .....</b>	<b>131</b>
<b>7. Referências Bibliográficas.....</b>	<b>136</b>
<b>8. Anexo 1 - Revisão de Literatura .....</b>	<b>141</b>
<b>Anexo 2 - Histórias Trabalhadas nas Oficinas Observadas.....</b>	<b>143</b>
<b>Anexo 3 - Músicas Trabalhadas nas Oficinas Observadas.....</b>	<b>144</b>
<b>Anexo 4 - Roteiro de Observação.....</b>	<b>145</b>
<b>Anexo 5 - Carta de Anuência da Escola .....</b>	<b>146</b>

## **Lista de Abreviaturas**

CONIB - Confederação Israelita do Brasil  
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
EUA - Estados Unidos da América  
FAPERJ - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro  
IIBCE - Instituto Israelita Brasileiro de Cultura e Educação  
Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INFOC - Grupo de Pesquisa Infância, Formação e Cultura  
IWO - Instituto Judío de Investigación  
ONU - Organização das Nações Unidas  
ORT - Escola ORT  
MUJ - Museu Judaico de São Paulo  
PUC - Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
UFF - Universidade Federal Fluminense  
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UNESA - Universidade Estácio de Sá  
UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas  
YBC - Yiddish Book Center  
YIVO - Yidischer Vissenschaftlikhrt Institut

# 1

## **Por que estudar Yiddish? Reflexões sobre a Educação contra a barbárie**

Estudar o Yiddish, uma língua marcada pela memória e pela resistência, possibilita refletir sobre a educação como ferramenta para combater preconceitos e injustiças sociais. Esta pesquisa investiga como as Oficinas de Yiddish, realizadas com crianças em uma escola judaica, podem promover uma educação que valoriza o reconhecimento do outro e suas diferenças culturais.

A língua Yiddish, amplamente falada por comunidades judaicas na Europa Oriental, sofreu grande apagamento durante o Holocausto, representando uma perda cultural significativa. No entanto, iniciativas pedagógicas que promovem o Yiddish resistem a esse silenciamento histórico, afirmando a importância da memória e do pertencimento.

A pesquisa se insere nesse contexto, buscando compreender como o ensino da língua, literatura e música Yiddish contribui para a formação crítica e humanizada dos alunos, promovendo uma educação contra a barbárie. Com base nos estudos de Kramer (2000, 2020), Benjamin (1987) e Adorno (1995), esta dissertação explora como as Oficinas de Yiddish incentivam o diálogo, a empatia e a reflexão sobre a diversidade humana, elementos essenciais para enfrentar os riscos de regressão à barbárie.

Para compreender a relevância desta dissertação, foi necessário primeiro situar o tema em minha trajetória acadêmica, que se tornou um campo de experiências, relatos e interações. Estudar as Oficinas de Yiddish com crianças em uma escola judaica significa refletir sobre a educação contra a barbárie, a reprodução de desigualdades e injustiças sociais e as possibilidades de resistência.

No campo das Relações Internacionais, as relações políticas, econômicas, sociais e culturais não se estabelecem de forma igualitária, gerando conflitos e desigualdades estruturais (Silva; Silva, 2019). Na Educação, essas mesmas relações são questionadas sob a ótica do humano, do social e da cultura, sem ignorar os fatores políticos e econômicos. Foi nesse contexto que o Yiddish emergiu como objeto de estudo.

A pesquisadora, graduada em Relações Internacionais, sempre se interessou por temas como etnia, raça e gênero. Em sua monografia, abordou o conceito de segurança humana na Eritreia, analisando o caso de Helen Berhane, mulher negra e cristã, prisioneira de consciência, à luz do conceito proposto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 1994). O estudo evidenciou a relação entre indivíduo, Estado, Organizações Internacionais e Terceiro Setor, demonstrando a importância do reconhecimento do indivíduo dentro dessas estruturas.

Ir além de uma formação técnica tornou-se essencial, e a Educação surgiu como espaço de contribuição social. A experiência com educação bilíngue evidenciou lacunas quanto à sua equidade. Gonzaga (2023) aponta a necessidade de uma legislação que evite o caráter excludente da educação bilíngue no Brasil. No Mestrado, esse tema se expandiu para o estudo de línguas minoritárias e/ou em extinção, com foco no Yiddish.

Segundo Pereira (2021, p.4), “um tema não nasce no vazio, mas num contexto de indivíduos situados no tempo e no espaço.” O estudo do Yiddish se insere nessa perspectiva, conectando história, cultura e identidade à luta contra a exclusão e o esquecimento.

O tema desta pesquisa é compreendido como histórico, de alcance global e doméstico, mas também atual, pois dialoga com reflexões anteriores da pesquisadora na área de Relações Internacionais. Sua relevância se justifica pela necessidade de analisar a memória e a resistência cultural a partir da leitura de Kramer (2000, 2010) e Benjamin (1987), que destacam a importância da rememoração como forma de desconstruir a visão histórica linear e progressista. Konder (1988) reforça essa ideia ao defender a apresentação da história sob a ótica dos vencidos.

Kramer (2000) argumenta que a educação contra a barbárie deve partir da consciência dos totalitarismos do século XX e ser pautada no reconhecimento das diferenças culturais, étnicas, religiosas, de gênero e classe social. Essa perspectiva exige o combate à desigualdade e uma ética comprometida com a formação crítica. Nesse contexto, a pesquisa se dedica ao estudo da infância, cultura e história, analisando como a preservação da língua, literatura e música Yiddish contribui para a resistência e para a educação contra a barbárie.

Ao investigar como as Oficinas de Yiddish são utilizadas na Escola Eliezer Max, busca-se compreender de que maneira a história e a cultura da língua são preservadas e transmitidas aos alunos. O apagamento do Yiddish como consequência do Holocausto e sua relação com processos educativos mais amplos são questões centrais deste estudo. Essas inquietações extrapolam o ambiente escolar e dizem respeito à sociedade como um todo.

Para Kramer (2022), o ensino do Yiddish deve ocorrer com e na cultura Yiddish, por meio de suas expressões musicais, provérbios, literatura oral e histórias transmitidas ao longo do tempo. As Oficinas de Yiddish, assim como outras iniciativas, desempenham um papel fundamental na preservação dessa herança cultural.

O ensino contra a barbárie não se restringe ao ambiente escolar, pois também é impactado pelas desigualdades sociais que perpetuam vulnerabilidades. A escola judaica, enquanto construção social, histórica e cultural, oferece um contexto relevante para essa análise, permitindo compreender como a educação pode combater estereótipos, preconceitos e exclusões. A proposta educacional deve ir na contramão da reprodução da discriminação e, como defendem Buber (2004) e Benjamin (1987), atuar contra as expectativas dominantes, desafiando narrativas hegemônicas.

Mesmo com os avanços científicos e tecnológicos, a discriminação, a exclusão e a eliminação do outro permanecem presentes na sociedade contemporânea. Segundo Kramer (2000), gerações de crianças, jovens e adultos convivem com um acesso cada vez maior à informação, mas sem consolidar laços de coletividade e pertencimento. A educação contra a barbárie exige um olhar crítico para o mundo que estamos entregando às novas gerações.

Adorno (1995) alerta que a maior meta educacional deveria ser impedir que Auschwitz se repita, pois a barbárie não é uma possibilidade futura, mas uma realidade concreta. Se as condições que a permitiram persistem, o risco de regressão continua latente. Assim, a educação precisa ser mais do que um instrumento de transmissão de conhecimento: deve ser resistência, ética e experiência crítica. Somente ao olhar para o passado é possível repensar o presente e construir um futuro diferente.

No cenário internacional, o conceito de *Soft Power*, definido por Nye (2002), refere-se à influência indireta exercida por meio da cultura e da ideologia. A língua, a

literatura e a música são exemplos de elementos culturais que podem atuar como ferramentas estratégicas na consolidação da identidade e da memória coletiva, além de influenciar o jogo de poder global. Nesse contexto, o poder das minorias linguísticas se destaca como um fator de resistência cultural.

O Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), aponta que o Brasil abriga mais de 250 línguas, incluindo indígenas, crioulas, afro-brasileiras e de imigração. No entanto, essa riqueza linguística permanece amplamente desconhecida pela população, que frequentemente encara o país como monolíngue. O multilinguismo, entendido como o domínio e o uso de mais de uma língua em um contexto social, é um fenômeno comum e historicamente relevante.

Ao longo de sua trajetória, os judeus sempre foram uma comunidade multilíngue, tanto por necessidade quanto por identidade. O multilinguismo judaico, especialmente na Europa Oriental entre os séculos XVIII e XX, foi moldado pela experiência histórica e pelas condições sociopolíticas da diáspora (Hasharv, 2011). À medida que migravam para outras regiões, os judeus carregavam consigo um repertório linguístico diversificado, incluindo o Yiddish, o Hebraico, o Polonês, o Russo, o Alemão e, posteriormente, línguas dos países de destino, como o Inglês e o Francês.

Esse multilinguismo teve um impacto significativo na formação educacional, profissional e cultural da comunidade judaica. Nenhuma sociedade ou Estado opera em um contexto estritamente monolíngue; as línguas estão intrinsecamente ligadas à identidade e à memória de um povo. Assim, preservar o Yiddish não se trata apenas de manter uma língua viva, mas de reafirmar um legado cultural e histórico.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa tem como objetivo investigar as narrativas, práticas e interações de crianças e dos adultos, entre crianças e entre crianças e adultos na Escola Eliezer Max, no Rio de Janeiro, que participam das Oficinas de Yiddish. O estudo busca compreender como a língua, a literatura e a música são transmitidas e vivenciadas no contexto educacional, promovendo a resistência cultural e a educação contra a barbárie.

A pesquisa é guiada pelas seguintes questões: Como ocorrem as práticas e interações nas Oficinas? O que as crianças expressam sobre o Yiddish dentro da escola?

Como as atividades desenvolvidas promovem o contato com a história e a cultura Yiddish? Qual o impacto dessas experiências na formação dos alunos?

Ao conhecer as histórias dos participantes, será possível analisar a memória e o significado dessas Oficinas na trajetória escolar das crianças, evidenciando sua importância como um espaço de preservação cultural e de resistência à exclusão.

A fundamentação teórica desta pesquisa se apoia em quatro pensadores cujas obras oferecem suporte conceitual essencial: Eric Hobsbawm, Zygmunt Bauman, Walter Benjamin e Theodor W. Adorno. Suas reflexões sobre história, modernidade, memória e educação contra a barbárie dialogam diretamente com a proposta deste estudo.

Hobsbawm (2006) analisa o século XX em três grandes eras, destacando como os Estados modernos mobilizaram a sociedade para guerras em larga escala, resultando em destruição e extermínios sistemáticos. Bauman (1998) investiga como a modernidade e sua racionalidade instrumental criaram as condições que possibilitaram o Holocausto. Benjamin (2012) argumenta que a cultura e a memória das classes oprimidas precisam ser resgatadas como forma de resistência à barbárie. Adorno (1995), por sua vez, enfatiza a necessidade de uma reconfiguração dos objetivos educacionais, defendendo que a principal função da educação deve ser impedir que atrocidades como Auschwitz se repitam.

O campo empírico da pesquisa está localizado no Rio de Janeiro, onde se desenvolve o projeto Viver com Yiddish, vinculado à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). O projeto busca conceber o Yiddish como um ato de resistência e identidade, promovendo pesquisas, cursos e ações culturais voltadas para a preservação da língua. As Oficinas de Yiddish, realizadas com crianças e adultos, ocorrem em instituições culturais e escolas, incluindo a Escola Eliezer Max, onde a pesquisa foi conduzida.

A Escola Israelita Brasileira Eliezer Steinbarg – Max Nordau, conhecida como Eliezer Max, surgiu em 2001 da fusão de duas instituições judaicas fundadas no Rio de Janeiro nos anos 1950. Sua proposta educacional busca construir uma identidade judaica baseada no respeito à memória e à subjetividade dos alunos. A pesquisa de campo foi realizada entre o segundo semestre de 2023 e setembro de 2024, com

observações intensivas nas turmas do Ensino Fundamental I. As atividades acompanhadas incluíram contação de histórias, música, brincadeiras, escrita e desenhos, permitindo uma análise aprofundada das interações das crianças com o Yiddish.

Com base nessa fundamentação teórica e nas observações realizadas, esta dissertação está organizada em seis capítulos, além do capítulo final de referências. O capítulo 1 introduz a pesquisa, abordando a relação da autora com o tema, os objetivos e os referenciais teóricos.

O capítulo 2, “Holocausto e barbárie: contextos e conceitos”, discute as contribuições de Hobsbawm (2006), Bauman (1998), Benjamin (2012) e Adorno (1995) para a compreensão do século XX e suas marcas de destruição.

No capítulo 3, “Línguas Judaicas - O Yiddish”, são exploradas a história e a formação do Yiddish, seu papel como língua imigrante e sua relação com processos migratórios.

O capítulo 4, “O que você escreve neste caderno? O contexto da pesquisa”, apresenta a metodologia qualitativa, descrevendo as Oficinas Viver com Yiddish e a Escola Eliezer Max como campo de estudo.

O capítulo 5, “Oficinas de Yiddish no Colégio Eliezer Max”, traz as análises das observações, divididas em categorias temáticas, destacando o olhar das crianças para a pesquisa. O capítulo 6 apresenta as considerações finais da pesquisa, consolidando as reflexões sobre a preservação do Yiddish como resistência cultural e educação contra a barbárie.

## 2 Holocausto e barbárie: contextos e conceitos

O objetivo desse capítulo é trazer os principais autores que fundamentam a compreensão, nesta dissertação do Holocausto e da barbárie do século XX: Hobsbawm (2006), Bauman (1998), Benjamin (2012) e Adorno (1995). A revisão de literatura é uma etapa fundamental da pesquisa científica. Há um quadro descritivo disponível em anexo a essa dissertação, com a revisão de literatura realizada para esta pesquisa.

### 2.1 Hobsbawm - Era dos Extremos

Hobsbawm (2006), ao escrever a “Era dos Extremos”, não se limita a uma análise meramente economicista, apresenta seu testemunho e visão sobre o século XX, do seu lugar de judeu e historiador marxista, em uma posição que ele próprio denomina de “observador-participante” (Hobsbawm, 2006, p. 6).

Para Cavallaro (2022), que analisa a obra de Hobsbawm, o historiador defende a ideia de *continuum* temporal, isto é, que passado, presente e futuro estão relacionados, interagindo reciprocamente. E desta forma, figuram os acontecimentos públicos como formadores de nossas vidas públicas e privadas, razão pela qual o passado é parte de nosso presente permanente (Hobsbawm, 2006, p. 12).

O historiador divide o século XX em três "eras". A primeira, "da catástrofe", é marcada pelas duas grandes guerras, pelas ondas de revolução global em que o sistema político econômico da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) surgia como alternativa histórica para o capitalismo e pela crise econômica de 1929. Também nesse período os fascismos e o descrédito das democracias liberais surgem como proposta mundial. A segunda, a era “de ouro”, são os anos dourados das décadas de 1950 e 1960 que viram a viabilização e a estabilização do capitalismo, responsável pela promoção de uma extraordinária expansão econômica e de profundas transformações sociais. Entre 1970 e 1991 ocorre o "desmoronamento" final, em que caem por terra os sistemas institucionais que previnem e limitam o barbarismo contemporâneo, dando lugar à brutalização e abrindo as portas para um futuro mais sombrio e incerto

(Hobsbawm, 2006).

Por fim, Hobsbawm (2006) discute a conjuntura política, social e econômica dos últimos anos do século XX e as perspectivas nada promissoras do futuro. Segundo o autor, o século acabou numa desordem mundial, cuja essência não era clara, e sem um mecanismo que pudesse acabar com ela ou mantê-la sob controle, o que é representado, por exemplo, pelo fracasso de todos os programas destinados a melhorar os problemas da humanidade (modelo soviético, modelo religioso, modelo do *laissez-faire*), bem como pela falta de um sistema ou estrutura organizacional internacional, no que diz respeito a questões diplomáticas. Concluindo seu pensamento, o autor afirma que não sabemos para onde estamos indo, porém, assevera que não devemos prolongar no futuro os problemas e equívocos do passado se desejarmos construir um terceiro milênio de sucesso (Cavallaro, 2022).

O autor tem como certo que a guerra moderna envolve todos os cidadãos e mobiliza a maioria porque é travada com armamentos que são utilizados em quantidades inimagináveis, exigindo um desvio de toda a economia para sua produção. Desta forma se produz uma indivisível destruição, ao ponto de dominar e transformar absolutamente a vidas dos países envolvidos. Hobsbawm afirma que tais fenômenos pertencem apenas às guerras do século XX, antes disso, guerras que envolviam toda a sociedade eram excepcionais (Hobsbawm, 2006, p.51).

A guerra total do século XX, foi inquestionavelmente guerra de massa, porque havia mobilização de massa que durante anos não poderia ser mantida, a não ser por uma economia industrializada de alta produtividade, ou em grande parte nas mãos de setores não combatentes da população. Em sociedades industriais, essa grande mobilização de mão de obra impõe enormes tensões à força de trabalho. Assim, as guerras de massa fortaleceram o poder do trabalhismo organizado, além de produzir uma revolução no emprego de mulheres fora do lar inclusive (Hobsbawm, 2006, p.51).

As guerras do século XX também foram guerras de massa porque utilizaram e destruíram quantidades inconcebíveis de produtos durante a luta. Os processos das fábricas de engenharia mecânica foram revolucionários. A guerra em massa exigia produção em massa. Entretanto, esta produção também exigia organização e administração, ainda que o objetivo fosse a destruição racionalizada de vidas humanas

da maneira mais eficiente possível, como nos campos de extermínio alemães. Logo, a guerra total era o maior empreendimento até então conhecido do homem, e tinha de ser conscientemente organizado e administrado (Hobsbawm, 2006, p.52).

Mas tais questões suscitam novos problemas, porque os exércitos de guerra logo se tornaram indústrias, ou complexos de atividade econômica muito maiores que o comércio privado, o que proporciona a especialização e a capacidade de administração para os empreendimentos privados desenvolvidos na área industrial, como projetos de ferrovias ou instalações portuárias. Além disso, a maioria dos governos estava no ramo de fabricação de material bélico; surgiu inclusive uma espécie de associação entre governo e produtores de armamentos privados especializados, sobretudo nos setores de alta tecnologia como a artilharia e a marinha, o que hoje conhecemos por complexo industrial-militar (Hobsbawm, 2006, p.52).

A economia de guerra alemã poderia explorar praticamente toda a Europa, mas acabou a guerra com muito maior destruição física que os beligerantes ocidentais. Os alemães estavam famintos, e os salários de seus operários haviam caído. A Alemanha explorou os recursos e a mão de obra da Europa ocupada, tratou as populações não alemães como inferiores, como em casos extremos como os poloneses, e sobretudo os russos e judeus como mão de obra escrava descartável, que não era necessário manter viva. A mão de obra estrangeira representava um quinto da força de trabalho na Alemanha em 1944, ou seja, 30% nas indústrias de armamentos (Hobsbawm, 2006, p.54).

O autor questiona se a guerra promoveu o crescimento econômico. E explica que não. Porque as perdas de recursos produtivos foram pesadas, assim como no contingente da população ativa. Durante a Segunda Guerra Mundial, 25% dos bens de capital pré-guerra foram destruídos na URSS, a agricultura estava em ruínas assim como a industrialização pré-guerra, o que restou foi uma inadaptável indústria de armamentos, um povo morrendo de fome e em declínio, e maciça destruição física (Hobsbawm, 2006, p.55).

Entretanto, as guerras foram boas para a economia dos EUA, que aumentou sua taxa de crescimento, sobretudo na Segunda Guerra Mundial. Os EUA se beneficiaram do fato de estarem distantes da luta e serem o principal arsenal de seus aliados, assim

a capacidade de sua economia de organizar a expansão da produção de modo mais eficiente, o efeito econômico duradouro tornou os EUA uma preponderância global sobre o século XX. As guerras que fortaleceram os EUA, enfraqueceram seus concorrentes, transformando sua situação. EUA e Rússia representam dois extremos dos efeitos econômicos das guerras, e o resto do mundo se situa entre esses dois extremos, a maioria, entretanto mais perto da situação russa (Hobsbawm, 2006, p.55).

Hobsbawm, passa a destacar o impacto humano da era das guerras, e avalia seus custos humanos. A totalidade dos esforços de guerra e a determinação de travá-la sem limites e a qualquer custo, levou a um crescimento de brutalidade e desumanidade do século XX, uma curva ascendente do barbarismo. No início de século XX, a tortura havia sido oficialmente encerrada em toda a Europa Ocidental. Entretanto, depois de 1945, foi possível voltar a nos acostumar, sem grande repulsa, ao uso da tortura em pelo menos um terço dos Estados membros das Nações Unidas, incluindo os países mais antigos e civilizados (Hobsbawm, 2006, p.56).

Ocorreu um aumento da brutalização devido a liberação do potencial latente de crueldade e violência no ser humano, legitimado naturalmente pela guerra. Diante disto, o autor questiona por que homens que tinham matado e visto matar e estropiar seus amigos, iriam hesitar em matar e brutalizar os inimigos de uma boa causa? Um dos motivos importantes seria a estranha democratização da guerra. Assim os conflitos totais viraram guerras populares, uma vez que os civis e a vida civil se tornaram os alvos estratégicos certos, muitas vezes os principais. O autor destaca que em guerras democráticas, assim como na política democrática, os adversários são naturalmente demonizados para torná-los devidamente odiosos ou pelo menos desprezíveis. As guerras que são conduzidas por profissionais ou especialistas, com posições sociais semelhantes, não excluem o respeito mútuo, e a aceitação de regras, ou mesmo cavalheirismo, porque a violência tem suas leis. Os profissionais da política e da diplomacia podem declarar guerra ou negociar a paz sem ressentimentos contra o outro lado. Mas em guerras totais, como a Segunda Guerra Mundial, onde se mobilizam sentimentos nacionais de massa, e a natureza do regime de Hitler e o comportamento dos alemães, justificou muita demonização (Hobsbawm, 2006, p.56).

Outro motivo seria a nova impessoalidade da guerra, e matar e estropiar seriam

uma consequência remota de apertar um botão ou virar uma alavanca. Por isto, a tecnologia tornava suas vítimas invisíveis, como não podiam ver as pessoas pelas miras de armas de fogo, diante dos canhões da Frente Ocidental não estavam homens, mas estatísticas. Embaixo dos bombardeios aéreos, não estavam as pessoas que iam ser queimadas e evisceradas, mas somente alvos. Rapazes delicados, que não teriam coragem de ferir uma jovem aldeã grávida, podiam com facilidade jogar altos explosivos sobre Londres ou Berlim, ou bombas nucleares em Nagasaki. Os burocratas alemães, que teriam achado repugnante enviar eles próprios judeus mortos de fome para abatedouros, podiam organizar os horários de trem para abastecimento regular de comboios da morte para campos de extermínio poloneses, com menos senso de envolvimento pessoal. Portanto, as maiores crueldades do século XX, foram as crueldades impessoais decididas a distância, de sistema e rotina, sobretudo quando podiam ser justificadas como lamentáveis e habituais necessidades operacionais (Hobsbawm, 2006, p.57).

Para Hobsbawm, o mundo se acostumou com a expulsão e matança compulsórias de pessoas em escala astronômica. Este fenômeno ficou tão conhecido que foi preciso inventar novas palavras para identificá-los, como “sem Estado” (“apátrida”) ou “genocídio”, este último termo adequado para descrever a matança nazista mais conhecida de cerca de 6 milhões de judeus, e este número ainda permanece em disputa. Com a situação dos refugiados de guerra, um novo documento surgiu, para aqueles que viviam num mundo cada vez mais burocratizado, pois estes não tinham existência burocrática em qualquer Estado, recebiam o passaporte de *Nansen* da Liga das Nações (Hobsbawm, 2006, p.57).

Na Segunda Guerra Mundial destacou-se também a desumanidade com que os refugiados de guerra foram tratados. Em 1945, havia talvez 40,5 milhões de pessoas desenraizadas na Europa, excluindo-se os trabalhadores forçados dos alemães e alemães que fugiam diante do avanço dos exércitos soviéticos. As estatísticas revelam que cerca de 13 milhões de alemães foram expulsos das partes da Alemanha ocupadas pela Polônia e a URSS, da Tchecoslováquia e partes do Sudeste europeu. Eles foram absorvidos pela nova República Federal da Alemanha, que oferecia lar e cidadania a qualquer alemão que voltasse para lá. O mesmo ocorreu com o Estado de Israel, que

ofereceu um direito de retorno a qualquer judeu. Tais ofertas poderiam não ter sido feitas se não fossem épocas de fuga em massa. Praticamente 10 milhões de pessoas deslocadas de várias nacionalidades, encontradas pelos exércitos vitoriosos em 1945, retornaram às suas pátrias, mas praticamente a metade foi obrigada contra a sua vontade. E não havia refugiados apenas na Europa, com o estabelecimento de Israel, cerca de 1,3 milhões de palestinos foram registrados na Agência de Socorro e Trabalho das Nações Unidas. No início da década de 60, 1,2 milhões de judeus haviam migrado para Israel, a maioria refugiados (Hobsbawm, 2006, p.58).

A catástrofe humana desencadeada pela Segunda Guerra Mundial é considerada a maior na história humana, e a humanidade aprendeu a viver num mundo em que a matança, a tortura e o exílio em massa se tornaram experiências do dia a dia que não mais notamos. Para o historiador formou-se uma única era de guerra, apesar de serem distintas, cada uma dessas guerras teve seu próprio caráter e perfil históricos. Ambos formam episódios de carnificina sem paralelo, onde as imagens de um pesadelo tecnológico rondam noites e dias de gerações, com o gás venenoso bombardeio aéreo, ou a nuvem de cogumelo da destruição nuclear. Ambas as guerras acabaram em colapso e em revolução social em grandes regiões da Europa e Ásia. Ambas deixaram os beligerantes exaustos e enfraquecidos, com exceção dos EUA que saíram enriquecidos (Hobsbawm, 2006, p.58).

A Primeira Guerra Mundial parece não ter resolvido nada. As esperanças por um mundo pacífico e democrático de Estados-nação sob a Liga das Nações e um retorno da economia mundial fracassaram. Já na Segunda Guerra Mundial ocorreram soluções por décadas, como os problemas sociais e econômicos do capitalismo que aparentemente sumiram na Era da Catástrofe. E a economia do mundo ocidental entrou na Era de Ouro. A democracia política ocidental foi apoiada por uma extraordinária melhora e estabilidade na vida material, a guerra foi banida para o Terceiro Mundo. Os velhos impérios coloniais desapareceram, e um consórcio de Estados comunistas junto à União Soviética que agora era uma superpotência, competia na corrida pelo crescimento econômico com o Ocidente, isso revelou uma ilusão que começou a se desfazer em 1960. O cenário internacional parecia estabilizado. Os ex-inimigos, Alemanha e Japão, foram integrados na economia mundial ocidental. E os novos

inimigos, EUA e URSS, nunca se enfrentaram de fato (Hobsbawm, 2006, p.59).

Esta análise baseada em Hobsbawm contribui para compreendermos a importância de como passado, presente e futuro estão relacionados, como iniciou a barbárie, porque lidamos com a barbárie contemporânea e não devemos prolongá-lo no futuro. Ao observar os períodos históricos descritos, percebemos que as características como ocorreram e foram construídas a guerra total e de massa levou o Estado moderno a mobilizar segmentos relevantes da sociedade e instituições do aparato estatal, além de conduzir milhões de pessoas a se envolverem, apoiarem ou consentirem com uma destruição direcionada a um grupo, e com assassinatos em massa de tal magnitude. A perseguição sistemática, burocrática e patrocinada pelo Estado contra seis milhões de judeus priorizava sobretudo destruir a identidade de um povo, sua língua e sua cultura Yiddish. A partir dessas reflexões Bauman nos propõem em detalhes como se deu a construção dessa sociedade moderna que funcionou como berço do Holocausto.

## 2.2

### **Bauman - Modernidade e Holocausto**

Bauman (1998) revela que o Holocausto aconteceu de forma determinante principalmente pelas características de uma sociedade moderna e racional, onde acontecia um processo civilizador e cultural. O autor aborda o avanço da indústria, o sistema burocrático, além do desenvolvimento científico desvirtuado, onde a representação de um Estado soberano, com apoio inclusive de instituições internacionais, exercia o direito de praticar genocídios, e assim mostrava as possibilidades ocultas desta sociedade. A tecnologia aliada à racionalidade do pensamento e à ação prática da eficiência econômica, contavam com uma cultura burocrática para o planejamento social que era projetado e mantido à força. Bauman mostra, ainda, como dentro dessa sociedade moderna, indivíduos morais eram capazes de praticar ações imorais devido à rotina, disciplina e lealdade. A violência autorizada dos governantes estaria diretamente ligada à desumanização das vítimas da violência, assim como a própria cooperação das vítimas junto aos burocratas. Além disso, tais aspectos contribuíram para a produção social de tornar as vítimas invisíveis.

Para Bauman (1998) o Holocausto não foi um problema judaico ou um fato da

história judaica. Ele nasceu e foi executado na nossa sociedade moderna e racional, em pleno momento considerado como alto estágio de civilização que estaria no auge do seu desenvolvimento cultural humano, e por essa razão é um problema da atual sociedade, civilização e cultura. No contexto desta pesquisa, é possível refletir que estudar a língua e a cultura Yiddish pode enfrentar essa realidade.

De acordo com Bauman (1998), há duas maneiras de subestimar, desdenhar e julgar a importância do Holocausto para a Sociologia como teoria da civilização, da modernidade, da civilização moderna. A primeira seria apresentar o Holocausto como algo que aconteceu somente aos judeus, como um evento da história judaica. Para o autor, isso torna o Holocausto único, atípico e sociologicamente inconsequente, essa visão olha para a patologia da sociedade em que ocorreu, mas dificilmente compreende o estado normal dessa sociedade. A segunda forma de apresentar o Holocausto, parece ir em direção oposta, mas na prática leva ao mesmo resultado, é apresentado como um caso extremo, abominável e repulsivo, mas com o qual a sociedade pode e deve conviver. O Holocausto, portanto, seria mais um item de muitos casos semelhantes de conflito, preconceito ou agressão. Entretanto, seja qual for a versão adotada o Holocausto é visto como único, porém normal. (Bauman, 1998, p. 19-20).

Segundo o autor, o Holocausto não foi uma antítese da civilização moderna e tudo que se representa ou se pensa representar, que nos é familiar e admirável. Na verdade, trata-se de uma outra face desta sociedade da qual não existe sem a outra. Onde o mundo moderno fabril ao invés de produzir bens, tinha como matéria prima seres humanos e como produto a morte. As chaminés das fábricas tinham fumaça de carne humana sendo queimada, as ferrovias transportavam a matéria prima. As câmaras de gás foram idealizadas pela avançada indústria química, engenheiros e administradores de empresa projetaram com eficiência os crematórios e o sistema burocrático, o plano global também era reflexo do moderno espírito científico desvirtuado. Era uma máquina de destruição. Bauman cita na sua obra autores que tentaram justificar o Holocausto, considerando-o que teria sido avanço da civilização ou mesmo admitindo a crueldade selvagem e a destruição (Bauman, 1998, p. 27).

Além disso, o autor explicita que nenhuma das condições que tornaram Auschwitz possível realmente desapareceu na sociedade civilizada, e nenhuma medida

efetiva foi tomada para evitar novas catástrofes semelhantes. O autor traz o conceito de Estado territorial soberano que, ao reivindicar sua soberania tem o direito de cometer genocídio envolvendo-se em massacres de pessoas sob sua autoridade, assim como organizações internacionais como a ONU, para efeito prático, defende os mesmos direitos (Bauman, 1998, p. 30).

A civilização moderna não foi a condição suficiente do Holocausto, para o autor foi sua condição necessária. Sem a civilização moderna o Holocausto seria impensável. Logo, foi o mundo racional da civilização moderna que tornou o Holocausto viável (Bauman, 1998, p. 32). O assassinato em massa dos judeus da Europa pelos nazistas também foi o sucesso de organização de uma sociedade burocrática. Havia um vasto aparato burocrático que preocupava-se com o procedimento correto, com regras burocráticas e obediência às leis. As atividades eram traçadas, monitoradas, e supervisionadas por seções administrativas e econômicas, apesar da repugnância moral de seu objetivo, havia uma racionalização burocrática (Bauman, 1998, p. 33).

Assim, em 1941 o extermínio físico dos judeus encontrou o meio mais efetivo de realização, com a cooperação entre vários departamentos da burocracia estatal, com cuidadoso planejamento, desde projetar a tecnologia a equipamentos adequados, orçamentos, cálculos e levantamento de recursos necessários. Logo, a lição mais abaladora sobre Auschwitz é que a opção pelo extermínio físico foi produto de procedimentos burocráticos de rotina. Havia a própria existência de funcionários encarregados de tarefas específicas, que levou a uma contínua expansão dos propósitos originais (Bauman, 1998, p. 36).

Observa-se então que em nenhum momento de sua longa e tortuosa execução, o Holocausto entrou em conflito com os princípios da racionalidade. Ao contrário disto, o Holocausto resultou de uma preocupação autenticamente racional e foi gerada pela burocracia fiel a sua forma e propósito. O Holocausto, é considerado um morador legítimo da casa da modernidade para o autor, e tal morador não poderia se sentir em casa em nenhum outro lugar. O autor sugere que as regras da racionalidade instrumental foram incapazes de evitar tais fenômenos do Holocausto, nada pode desqualificar como impróprio o planejamento social usado no Holocausto, ou como irracionais as ações a que serviram. A cultura burocrática, nos capacita a ver a

sociedade como um alvo legítimo para o planejamento social ser projetado e mantido a força, foi a própria atmosfera em que a ideia do Holocausto pôde ser concebida. O espírito de racionalidade instrumental e sua forma moderna, burocrática de institucionalização, aumentaram a capacidade da burocracia moderna de coordenar indivíduos morais na busca de qualquer finalidade, também imoral (Bauman, 1998, p. 37).

Em Bauman, ao analisar as características de uma sociedade moderna racional que resultou na possibilidade e existência do Holocausto, percebe-se que a história, a educação e a cultura de uma civilização moderna levaram cidadão comuns, e além das fronteiras, a apoiarem políticas que resultaram em assassinato sistemático. Não cabiam nesta civilização moderna a inferioridade racial dos judeus, sua língua e cultura Yiddish, que representavam uma ameaça existencial à comunidade racial alemã. Na verdade, na modernidade, a história, a educação e a cultura foram construídas de tal forma que favoreceram o Holocausto, tais características ainda existem na sociedade contemporânea, e estudar Yiddish representa o contrafluxo desse raciocínio, assim como Benjamin nos apresenta a possibilidade de escovar a história a contrapelo, resistir a cultura proposta como um documento de barbárie.

### **2.3**

#### **Benjamin - Sobre o conceito de história**

Para Benjamin (2012), abordar o passado historicamente não significa conhecer esse passado da forma como ele propriamente foi. Porque é possível se apoderar de uma lembrança da forma como ela lampeja em um instante de perigo. E para o materialismo histórico, o que importa é capturar uma imagem do passado como ela se coloca inesperadamente para o sujeito histórico no instante do perigo. O perigo é único e o mesmo, ou seja, permitir se transformar em instrumento da classe dominante (Benjamin, 2012, p.243).

De acordo com Benjamin (2012) “O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Ele é um e o mesmo para ambos: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. Em cada época, é preciso tentar arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela.” (Benjamin, 2012, p.243). Entende-se,

portanto, que para o sujeito histórico, ou seja, para as classes oprimidas, o momento do perigo é aquele em que surge uma imagem autêntica do passado, porque são nesses momentos que se dissolve uma visão confortável e preguiçosa da história, como se ela fosse como um progresso sem interrupção. Assim o perigo de uma derrota atual suscita o interesse dos vencidos pelo combate, e estimula um olhar crítico voltado para a verdadeira história (Lowy, 2005, p.65).

Portanto, o perigo é duplo, ao transformar tanto a história do passado, à tradição dos oprimidos, quanto transformar o sujeito histórico atual, as classes dominadas em novos destinatários dessa tradição, em instrumentos nas mãos das classes dominantes. Assim, extirpar a tradição ao conformismo que se quer dominar é restituir à história (Lowy, 2005, p.66).

Para Benjamin (2012): “O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que tampouco os mortos estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer.” (Benjamin, 2012, p.244). Portanto, o historiador revolucionário sabe que a vitória do inimigo atual ameaça até os mortos, o inimigo não cessa de vencer. Porque do ponto de vista dos oprimidos, olhar para o passado não significa uma acumulação gradual de conquistas, como descrito pela historiografia progressista, mas sim uma série interminável de derrotas catastróficas (Lowy, 2005, p.66).

Benjamin conhecia bem aquele inimigo, era o fascismo. Para os oprimidos representava o perigo supremo, o maior até aquele momento já exposto na história, era como uma segunda morte das vítimas do passado e o massacre de praticamente todos os adversários do regime. Portanto, havia a falsificação do passado, e a transformação das massas populares em instrumentos das classes dominantes. Apesar disso, Benjamin não podia prever Auschwitz. Mas ele já observava que as multidões eram manipuladas pelas mãos dos ditadores:

A natureza dessa tristeza se tornará mais clara se nos perguntarmos com quem o investigador historicista estabelece propriamente uma relação de empatia. A resposta é inequívoca: com o vencedor. Ora, os que num momento dado dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes. A empatia com o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores. Isso já diz o suficiente para o materialismo histórico. Todos os que até agora venceram partiram do cortejo triunfal, que os dominadores de hoje conduzem por sobre os corpos dos que hoje estão prostrados no chão. (Benjamin, 2012, p.244).

Entretanto, via nas multidões dominadas núcleos de resistência, que formaram massas revolucionárias, que apesar do perigo supremo apresentavam-se como uma constelação salvadora que ligava o presente ao passado (Lowy, 2005, p.68). Para Benjamin (2012): “O sujeito do conhecimento histórico é a própria classe combatente e oprimida. Em Marx, ela aparece como a última classe escravizada, como a classe vingadora que consuma a tarefa de libertação em nome das gerações de derrotados” (Benjamin, 2012, p.248).

Para o autor, há uma presa que costuma ser conduzida no cortejo triunfante, ela se chama bens culturais. É neste ponto que Benjamin afirma que nunca há um documento da cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento da barbárie. Ele não está livre da barbárie, assim como também não está livre seu processo de transmissão, esta passa de um vencedor a outro. Assim, o materialista histórico, na medida do possível, se afasta dessa transmissão. Pois considera sua tarefa escovar a história a contrapelo (Lowy, 2005, p.70). Nas palavras de Benjamin:

Os despojos são carregados no cortejo triunfal, como de praxe. Eles são chamados de bens culturais. O materialista histórico os observa com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê têm uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente aos esforços dos grandes gênios que o criaram, mas também à servidão anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um documento da cultura que não fosse simultaneamente um documento da barbárie. E, assim como o próprio bem cultural não é isento de barbárie, tampouco é o processo de transmissão em que foi passado adiante. Por isso, o materialismo histórico se desvia desse processo, na medida do possível. Ele considera sua tarefa escovar a história a contrapelo. (Benjamin, 2012, p.245).

Desta forma, para Benjamin, “escovar a história a contrapelo” tem duplo significado. Primeiro seria na perspectiva histórica, deve-se ir contra a corrente da versão oficial da história, e propor a versão da tradição dos oprimidos. O segundo trata da perspectiva política, atual inclusive, ao capturar a ideia de que a revolução não acontecerá com o curso natural das coisas, o sentido do progresso inevitável da história. Porque é necessário lutar contra a corrente, porque se a história for deixada à própria sorte, acariciada no sentido do pêlo, ela só produzirá novas guerras, catástrofes, novas formas de barbárie e de opressão (Lowy, 2005, p.74). Educar crianças através das

Oficinas de Yiddish significa propor a elas irem contra a versão oficial da história, e mostrá-las que contar a história através da versão dos oprimidos é possível, escovar a história a contrapelo oferece a elas a opção de revolução contra futuras novas circunstâncias de barbárie.

Nesta perspectiva, Benjamin trata do lado bárbaro da medalha brilhante e dourada da cultura, como ele descreve, o troféu que passa de vencedor para vencedor. O autor, não opõe a cultura ou civilização contra a barbárie, como se fossem dois pólos que se excluem mutuamente, ou até mesmo como etapas diferentes da evolução histórica, na verdade para Benjamin elas são apresentadas dialeticamente como uma unidade contraditória.

A alta cultura não poderia existir sob a forma histórica sem o trabalho anônimo dos produtores diretos dela, como escravos, camponeses ou operários, e estes são excluídos do prazer dos bens culturais. E tais bens culturais, são documentos de barbárie porque nasceram da injustiça de classe, da opressão social e política, da desigualdade, e sua transmissão é feita por massacres e guerras. E a elite dominante se apropria, pela conquista ou outros meios bárbaros da cultura anteriores e faz dela parte de seu sistema de dominação social e ideológico. A cultura e a tradição tornam-se assim um instrumento das classes dominantes. Logo, escovar a história cultural é considerá-la do ponto de vista dos vencidos, dos excluídos, dos párias. A história da cultura deve ser integrada à história da luta de classes (Lowy, 2005, p.79).

É importante destacar que Benjamin não era partidário de um populismo cultural, não rejeita as obras de alta cultura, as considera reacionárias quando muitas delas são abertamente ou secretamente hostis à sociedade capitalista. A questão seria redescobrir os momentos utópicos ou subversivos que estão escondidos na herança cultural.

Duas concepções de história são confrontadas por Benjamin e estas possuem implicações evidentes para o presente. A primeira seria a doutrina progressista, que propõe progresso histórico, ou seja, a evolução da sociedade no sentido de mais democracia, liberdade e paz, como norma. A segunda concepção, seria aquela que afirma ser seu desejo, situada do ponto de vista da tradição dos oprimidos, neste caso a norma, a regra da história é ao contrário, como a opressão, a barbárie, a violência dos vencedores.

Portanto, segundo Benjamin (2012):

A tradição dos oprimidos nos ensina que o “estado de exceção” (*Ausnahmezustand*) em que vivemos é a regra. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a esse ensinamento. Perceberemos, assim, que nossa tarefa é originar um verdadeiro estado de exceção; e com isso nossa posição ficará melhor na luta contra o fascismo. Este se beneficia da circunstância de que seus adversários o enfrentam em nome do progresso, considerado como uma norma histórica. O assombro com o fato de que os episódios que vivemos no século XX “ainda” sejam possíveis, *não é um assombro filosófico*. Ele não gera nenhum conhecimento, a não ser o conhecimento de que a concepção de história em que se origina é insustentável. (Benjamin, 2012, p.245).

As ideias e análises de Benjamin nos mostram como o Yiddish é redescoberto como meio de apropriação dos bens culturais por um povo, e não de um Estado-nação. E através de uma língua que já foi considerada apenas um dialeto, o Yiddish representa o instrumento da classe dominada na luta contra a supremacia social e ideológica, que ocorreu em um estado de exceção pela classe dominante e que buscou aniquilar sua língua e sua cultura. Com as oficinas de Yiddish uma nova versão da história está sendo contada, e serão produzidos novos documentos de cultura, mas estes devem resistir a opressão, a barbárie e a violência. Logo, uma nova forma de se pensar a educação também passou a ser idealizada para contribuir com um novo curso da história, da educação e da cultura como veremos em Adorno.

## **2.4 Adorno - Educação e Emancipação**

Adorno (1995), a partir de uma concepção de barbárie, entende que ainda que exista uma caracterização mais desenvolvida da civilização moderna, as pessoas transmitem uma agressividade, um ódio, um impulso de destruição primitivo, colocando em dúvidas sua própria civilização. Por isto, este autor considera importante propor uma urgente reordenação dos objetivos educacionais, pois a barbárie de Auschwitz não deve se repetir. Ele também identifica que houve um clima intelectual, cultural e social na sociedade moderna que propiciou a barbárie. E ao perceber que no sistema educacional alemão a barbárie não seria tão nítida, logo propõe que através da educação e da cultura pode-se provocar ou reprimir a barbárie. O autor destaca a

autoridade, a violência física e a competitividade como fatores presentes na educação que podem levar jovens à barbárie (Adorno, 1995, p.155).

Depois de Auschwitz, concretamente, apresenta-se uma nova maneira de estudar e compreender as categorias dos diferentes sistemas da razão que terminaram, segundo Silva (2020) baseado em Adorno, o teórico frankfurtiano, com a experiência da barbárie nos campos de concentração nazistas. Para o autor, Auschwitz, como evento histórico-social, marca o caminho para revisar e propor uma nova direção até a compreensão do humano e qualquer projeto racional. Deste modo, o humano, depois de Auschwitz, imprime novas categorias, objetivos e metas de educação, neste sentido, ressignificar o educar, para evitar a barbárie. (Silva,2020).

Para esta pesquisa considera-se a relevância do conceito de barbárie como colocado por Adorno:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (Adorno, 1995, p.155).

Para Adorno (1995), qualquer debate sobre metas educacionais exige que Auschwitz não se repita. Deve-se pensar neste acontecimento como a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Auschwitz foi a regressão, e a barbárie continuará existindo enquanto persistem as condições que geram essa regressão. A barbárie está no próprio princípio civilizatório, logo se opor a isso é desesperador. Mas é preciso tentar, apesar que a estrutura básica da sociedade e seus membros, responsáveis por onde chegamos, não terem mudado muito nos últimos vinte e cinco anos (Adorno, 1995, p.119).

Quando o autor descreve uma educação após Auschwitz, refere-se a duas questões importantes: a educação infantil, sobretudo a primeira infância e o esclarecimento geral que produza um ambiente em que não se repita a barbárie, como

o clima intelectual, cultural e social que devem ser conscientes pois os mesmos um dia conduziram o horror (Adorno, 1995, p.119).

A educação pode interferir nesse fenômeno ou agir para evitar a barbárie. Para o autor, a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade. E as concepções educacionais vigentes observadas, sobretudo na Alemanha, destacam ser importantes que as pessoas devam assumir compromisso, ou tenham que se adaptar ao sistema dominante, ou mesmo devam se orientar conforme valores objetivamente válidos e de uma forma dogmática imposta. Na visão do autor, na situação da educação alemã, a desbarbarização não foi colocada com nitidez e com a gravidade que propõe o autor (Adorno, 1995, p.155).

Os perigos da barbarização se encontram nos próprios sistemas sociais, há fatores objetivos nos momentos sociais que geram a barbárie. Então o que seria possível à educação? Até que ponto uma vontade consciente introduz fatos na educação que provocam indiretamente a barbárie? O autor afirma que na verdade, também ocorre o contrário. Porque quando o problema da barbárie é colocado com urgência na educação, e em instituições que desempenham um papel-chave na estrutura educacional da Alemanha, isso nos leva a pensar a conscientização sobre a barbárie poderia provocar uma mudança. Entretanto, existem elementos de barbárie, como momentos repressivos e opressivos no conceito de educação, pretensamente culta, e estes momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura (Adorno, 1995, p.156).

Na luta contra a barbárie, em sua eliminação existe um momento de revolta, que poderia ele próprio ser designado como bárbaro, a partir de um conceito formal de humanidade. Todavia, nós todos nos encontramos em um certo contexto de culpabilidade do próprio sistema, e assim ninguém estará inteiramente livre de traços de barbárie, trata-se então de orientar esses traços contra o princípio da barbárie, ao invés, de permitir seu curso em direção à desgraça. Há uma forma ameaçadora da qual se reveste a barbárie, seria que em nome de uma autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticam-se atos como a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas (Adorno, 1995, p.157).

E para Adorno, em que perspectiva se situam os jovens? Onde adquirem os

critérios para decidir o que é bárbaro? Para o autor, a violência pode ser um sintoma da barbárie, mas não precisa necessariamente ser violento. A barbárie existe em toda parte em que há uma regressão a violência física, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista a erupção da violência física. (Adorno, 1995, p.159).

Entretanto, as reflexões por si só não garantem um parâmetro frente à existência da barbárie. As reflexões e a racionalidade por si não constituem provas contra a barbárie. Adorno se refere à discussão sobre reflexões com fins transparentes e humanos, e não a reflexões abstratas. Porque a reflexão pode servir tanto para a dominação cega como ao seu oposto. As reflexões precisam ser transparentes em sua finalidade humana (Adorno, 1995, p.159).

Uma questão difícil é proposta para Adorno: como seria educar jovens que efetivamente apliquem essas reflexões a objetivos humanos, isto é um fato para os jovens? Para o autor, questões fundamentais para a desbarbarização pela via da educação e por intermédio da cultura. As pessoas frequentemente experimentam fracassos, e desenvolvem sentimento de culpa subjacentes que acabam traduzidos em agressão. E isto é algo muito procedente, e deveria ser levado em conta pela educação. O autor ainda acrescenta que além desses fatores subjetivos, existe para o autor uma razão objetiva da barbárie, como a falência da cultura. A natureza da cultura promete muitas coisas, mas não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens, na divisão mais importante entre o trabalho físico e intelectual, subtraindo aos homens a confiança em si e na própria cultura. A consequência disto foi que a raiva dos homens não se voltou contra o não cumprimento da situação pacífica que existe no conceito de cultura, a raiva se voltou na verdade contra a própria promessa dela mesma, e de forma fatal essa promessa não deveria existir.

Quando tais aspectos como a falência da cultura, a perpetuação socialmente impositiva da barbárie e este mecanismo descrito pelo autor são levados aos poucos de forma abrangente à consciência das pessoas, não se poderia ser possível mudar a situação, mas poderia gerar um clima mais favorável a uma transformação do que o clima vigente ainda hoje na educação alemã. Tal passividade inofensiva constitui ela própria uma forma de barbárie, pois está pronta para contemplar o horror e se omitir

no momento decisivo (Adorno, 1995, p.164).

O autor propõe que com a educação contra a barbárie, não se pretende no fundo nada além de que o último adolescente de campo tenha vergonha, quando agredir um colega de forma rude ou se comportar de uma forma brutal com uma moça, por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser tomadas pela aversão à violência física. O autor se pergunta, se existiria situações em que sem violência não é possível, há certas circunstâncias em que a antibarbárie requer a barbárie, mas antes é preciso haver clareza de que até hoje as pessoas não despertaram sobre a vergonha da rudeza existente no princípio da cultura. E é necessário despertar dessa vergonha, de uma forma que qualquer pessoa se torne incapaz de tolerar brutalidades dos outros.

As análises de Adorno nos levam a refletir como a educação contra a barbárie fornece um ponto de partida para examinar os sinais de alerta, que poderiam indicar um potencial para atrocidades em massa, a discriminação sistemática e a marginalização de judeus e outras minorias. Desta forma a educação e a emancipação também são propostas das Oficinas de Yiddish, ao conhecer mais sobre essa língua caminha-se contra a falência desta cultura, ao capacitar a refletirem mais sobre contextos sociais que possibilitam políticas excludentes, com o intuito de dividir comunidades e promover ambientes que resultam em genocídios. Para isto, é preciso aprender mais sobre a rica história e formação da língua e da cultura Yiddish, conforme descrito no capítulo a seguir.

### 3

## Línguas Judaicas - O Yiddish

Neste capítulo serão discutidas a origem e a história do Yiddish, que acontecem desde o século X nas áreas de fronteira entre a França e a Alemanha. Há línguas com histórias silenciadas, extintas, caladas, apagadas devido a perseguições religiosas, políticas, étnicas ou culturais que resultam em fugas, movimentos migratórios, dispersão e diáspora. (Kramer, 2023). Estudar sobre elas revela suas lutas e suas resistências.

#### 3.1.

### A história e formação da língua e da cultura Yiddish

A língua Yiddish originou-se no século X nas áreas fronteiriças franco-germânicas, às margens do Reno. Os judeus que vinham principalmente da Itália e de outros países românicos adotaram o alto-alemão, o idioma local entre os períodos antigo e médio. Desde logo misturada com elementos correlativos judaicos em francês e italiano arcaicos, mas também com a terminologia do Hebraico-aramaico, e tais palavras hebraicas-aramaicas ligadas à atividade diária e eufemismo, com o objetivo de ocultar ao não-judeu o significado de alguns termos. Assim um judeu-alemão começou a ser desenvolvido, mais conhecido como yiddish-alemão, de onde derivou o vocábulo Yiddish (Guinsburg, 1996, p. 25).

O Yiddish era a língua cotidiana, especialmente das mulheres, com base no alto-alemão, alemão medieval, enriquecido por dialetos locais e elementos Hebraico-aramaicos, refletindo as migrações e perseguições sofridas. Isto acentuou as características do jargão- específico das ruas dos judeus ou dos guetos entre 1250 e 1500. As migrações dos judeus *ashkenazim* durante o Medievo levaram ao uso do Yiddish como meio de comunicação intragrupal, adaptado às novas regiões e necessidades coletivas.

A expansão do Yiddish resultou em dois ramos: no Oeste, predominavam formas iniciais da língua na Alemanha, Alsácia e Suíça; no Leste, ocorreram adaptações influenciadas por idiomas eslavos. No Leste, o Yiddish assimilou padrões

linguísticos eslavos, desenvolvendo uma estrutura única que culminou na formação do Yiddish Moderno a partir de 1750 (Guinsburg, 1996, p. 26).

Para compreender a história do Yiddish, é necessário compreender a história judaica. O Yiddish surgiu no médio Reno entre os séculos IX e X, mas sua história é marcada pela oralidade e pelas migrações, o que resultou na escassez de registros escritos. Entretanto, é possível recompor feições primitivas com base nos sons das palavras, nomes próprios e análises de alguns textos.

Segundo Harshav (1990), os judeus chegaram à Europa a partir da expulsão dos romanos e, no século X, ao migrarem para o Reno e o norte da Itália, suas línguas incorporaram influências do latim e do Hebraico. Foi, portanto, absorvido parte do vocabulário e da sintaxe dos dialetos correntes entre seus vizinhos alemães, com seus próprios filtros linguísticos e semânticos. Judeus provenientes de países românicos adotaram o alto-alemão, mesclando-o a elementos do Hebraico, aramaico e línguas eslavas, formando o Yiddish, língua amálgama ou de fusão (Harshav, 1990).

A nova língua amálgama ou língua de fusão tornou-se então a língua judaica nativa, usada pelas comunidades israelitas e escrita em um alfabeto à parte, o Hebraico. Ocorreu um passo à independência, quando falantes do Yiddish foram para fora do âmbito alemão, ou seja, para a Itália, os Países Baixos, as terras eslavas, e as Américas, onde a língua dos judeus se destacou das línguas de seus vizinhos. *Ashkenazim*<sup>1</sup>, designação hebraica a partir da palavra que significa Alemanha, tornou-se o nome da maioria dos judeus europeus, e de seus descendentes em Israel, Estados Unidos e outras partes do mundo. *Sefaradim*, a partir da palavra hebraica que significa Espanha em Hebraico, indica as comunidades judaicas que viviam em volta do Mediterrâneo, como a Grécia, a Turquia, a Itália, e a África do Norte, depois da expulsão da Península Ibérica. Já os *Mizrahim* – a palavra *mizrakh* significa Oriente em Hebraico - são judeus habitantes dos países do Oriente Médio e África.

---

<sup>1</sup> Vale esclarecer que em português escreve-se “asquenaz”. As pessoas são chamadas por vezes de askenazes, asquenazis ou asquenazitas. Nesta dissertação, a opção é designar a região pela forma *Ashkenaz* e as pessoas asquenazi, no singular e *ashkenazim* no plural, transliterando as palavras da língua Yiddish para a língua portuguesa.

O termo *ashkenazim* não significava necessariamente que todos os judeus vieram da Alemanha, mas adotaram a cultura, o rito religioso e o idioma de base alemã, o Yiddish. Por isso, as coletividades judaicas de fala eslava, na Europa Oriental adotaram o Yiddish como língua, pois foram dominadas desde o século XVI pela cultura asquenazi. Portanto, ouvia-se Yiddish em países como Alemanha, Boêmia e Morávia, Polônia, Lituânia e Ucrânia, bem como em Amsterdã, Veneza, Estrasburgo, Riga, Jerusalém, Safed, Melbourne, Moscou, Nova York e Los Angeles (Harshav, 1990, p.6).

De acordo com Katz (2011)<sup>2</sup>, o Hebraico, conhecido como “a língua sagrada”, até o início do século XX, não era usado para a comunicação cotidiana entre os judeus na Europa Oriental. O Hebraico na verdade era utilizado junto à outra língua antiga, ou seja, o aramaico, com a finalidade de realizar estudos, orações, e para registros e documentos oficiais. Somente os judeus com maior nível de educação utilizavam o Hebraico na correspondência escrita. O Hebraico era a língua da reza, não da fala.

Originário dos territórios germânicos chamados *Ashkenaz*, o Yiddish tornou-se a língua vernacular dos judeus asquenazim na Europa Central e Oriental. O Yiddish era muito utilizado como base para nomes pessoais e de família, em literatura popular e especialmente em traduções da Bíblia Sagrada para mulheres, por exemplo, porque até o século XX elas geralmente não recebiam educação formal (Katz, 2011).

Em 1750, o Yiddish passa a ser reconhecido como língua devido à literatura, livros, jornais, teatro, cinema, música e na cultura oral (provérbios, ditos populares, anedotas, bênçãos, pragas) onde circulava o Yiddish moderno. Até 1939, cerca de nove milhões e meio de judeus viviam na Europa e tinham acesso aos mais diversos gêneros lidos, ouvidos e assistidos em Yiddish (Silveira e Kramer, 2020, p.2).

Durante o século XIX, mudanças linguísticas ocorreram entre judeus europeus, com muitos aprendendo russo e alemão, embora o Yiddish permanecesse a língua principal para milhões até a Segunda Guerra Mundial, conforme descrito por Katz (2011). Até o Holocausto da Segunda Guerra Mundial, a maioria dos seis milhões de

---

<sup>2</sup> Texto original em inglês em *The YIVO Encyclopedia of Jews in Eastern Europe*. Disponível em <https://yivoencyclopedia.org/article.aspx/Language/Yiddish>. Acesso em 01 de novembro de 2023 (tradução nossa).

judeus assassinados falava Yiddish. O genocídio nazista e a execução de escritores na União Soviética durante o stalinismo dilaceraram a língua que se espalhou com a migração dos que sobreviveram e fugiram” (Silveira; Kramer, 2020, p.2).

Após a guerra, a Europa deixou de ser centro da vida judaica, resultando em um declínio da língua Yiddish. Muitos imigrantes judeus foram para a América (Estados Unidos, Canadá, México, Cuba, Venezuela, Argentina, Brasil, Chile, Paraguai, Uruguai), para Israel onde já não se ensinava a língua aos filhos (Katz, 2011). O Yiddish desapareceu do cotidiano após a oficialização do Hebraico em Israel e a dispersão da diáspora, permanecendo em arquivos preservados por instituições e comunidades (Silveira; Kramer, 2020, p.2).

Guinsburg (1996) considera o Yiddish como uma língua passaporte. Segundo o autor, até a metade do século XIX, o Yiddish era a língua materna, mas visto pejorativamente como um jargão, um dialeto, mesmo por aqueles que o empregavam não apenas na comunicação diária. Identificada como uma língua da fala, sem a disciplina gramatical definida de uma língua. Mas isto permitiu demonstrar em sua estrutura, no plano vocabular, grande capacidade criativa e que era permeada pelas influências locais. A língua tendia a se regionalizar com grande facilidade, e já havia desenvolvido no século XVIII, três grupos dialetais, na Europa Oriental: ao Norte, incluindo as regiões da Bielorrússia, Lituânia e Letônia; ao Centro, abrangendo Polônia e a Galícia Ocidental, ao Sul, na Galícia Oriental, Ucrânia e Romênia.

No século XVIII, um movimento iria impactar o universo da cultura e das línguas judaicas: a *Haskalá*, palavra que em Hebraico significa sabedoria, erudição ou educação, também conhecida como Iluminismo Judaico, um movimento intelectual de judeus da Europa Central que, dos anos de 1770 a 1880, buscou construir o que chamou de emancipação judaica. Adotava valores iluministas, incentivava a integração de judeus na sociedade europeia, a educação secular, o estudo da história judaica e do Hebraico, desvalorizando a língua e a cultura Yiddish.

Mas com o movimento *Haskalá* na Rússia, a situação da língua começou a se modificar. Uma trilha aberta seguida por socialistas e populistas e nacionalistas da diáspora, viram no Yiddish o idioma autóctone da nação, etnia ou minoria judaica nos Estados da Europa Oriental. Durante a Conferência da Língua Yiddish de *Czernovitz*,

em 1908, na então Polônia, hoje Ucrânia, o Yiddish passou a ser visto como uma língua nacional do povo judeu, sendo reconhecida a vasta produção literária em Yiddish e o vivo movimento da língua, somado ao incremento dos modernos meios de comunicação, que aceleraram o processo de consolidação e normatização da língua. Tal desenvolvimento prosseguiu até a Segunda Guerra Mundial, quando o nazismo arrancou do solo Europeu as raízes mais fundas do Yiddish (Guinsburg, 1996, p. 27).

O autor destaca que a partir da segunda metade do século XIX, as correntes migratórias criaram centros significativos de uso e cultivo do Yiddish nas Américas, como nos Estados Unidos, Canadá e Argentina, além de nações como África do Sul e Austrália. Entre os imigrantes, o Yiddish servia como principal veículo de comunicação interna, adaptando-se progressivamente às novas línguas locais, como o inglês e o espanhol. Assim fluía um terreno idiomático fértil para esse tipo de processo, com uma significativa variedade de elementos de polinização, enxertos e transplantes linguísticos, nas palavras do autor, que na forma de americanismos e espanholismos expandiram o dicionário lexical do Yiddish. Assim vale ressaltar também que, a preservação do Yiddish foi impulsionada pela imprensa e por instituições que conectavam os falantes ao idioma e fomentavam sua produção artística e literária.

No novo contexto, o *Yidischer Vissenschaftlikhrt Institut* (YIVO), originalmente situado em Vilna, na Lituânia, e transferido em 1940 para Nova York, tornou-se um centro de estudos sobre a língua Yiddish e sua produção cultural. Esta instituição foi importante principalmente após a destruição dos grandes centros da vida judaica na Europa Oriental, inclusive Vilna, chamada de Jerusalém lituana. Trabalhos como a normatização idiomática prosseguiram na linha do YIVO europeu: em 1936 foi recomendada a adoção do dialeto setentrional com base na reforma do Yiddish; em 1937 foi publicada sua ortografia unificada. Max Weinreich e Uriel Weinreich destacaram-se nos estudos sobre o Yiddish nos Estados Unidos, integrando a língua aos currículos universitários. Hoje, universidades em Israel, Europa e Américas mantêm o Yiddish em seus programas acadêmicos, preservando sua relevância cultural e histórica (Guinsburg, 1996, p. 28).

Para Guinsburg, este é um fato digno de menção, pois há uma imensa valia das investigações científicas efetuadas nos quadros acadêmicos. Nos últimos quarenta

anos, o interesse pelo Yiddish tem se mantido graças ao apoio de instituições que preservam a memória de uma língua que, embora nascida nas ruas, hoje vive em espaços acadêmicos e culturais. Até na ex-União Soviética, houve um redespertar do interesse pelo Yiddish, não como instrumento linguístico das massas, mas como motivo de pesquisas e de resgates acadêmicos e literários principalmente em russo (Guinsburg, 1996, p. 32).

O Yiddish era empregado em variados gêneros textuais, incluindo correspondências, textos comerciais, crônicas, romances e poemas. “Encontrou-se expressão e respaldo para se falar de uma literatura Yiddish, muito antes deste idioma ter recebido qualquer direito de cidadania culta.” (Guinsburg, 1996, p. 33). Pode-se concluir, que “o Yiddish assumiu logo com o Hebraico e o aramaico, uma função de esteiro oral-escritural do universo cultural construído pela esfera *Ashkenazi*. Logo, tornando-se componente estrutural dessa sociedade” (Guinsburg, 1996, p. 33).

Outro fator importante sobre a formação do Yiddish seria que seus criadores já constituíam um grupo polilinguístico, desde o fim do Primeiro Exílio, conservando o Hebraico, passaram também a utilizar-se do aramaico, que permaneceu como canal de comunicação até a ascensão do árabe. E assim, foi desenvolvida uma mistura que permitiu incorporar, no ramo *ashkenazi*, o Yiddish, e no serfadita mais tarde, o ladino, como um terceiro idioma qualificador e operador de sua identidade coletiva, além dos vários dialetos judio-árabes e de outras línguas contextuais. Especificamente no gueto *ashkenazi* funcionava a interação destas três vozes. O Hebraico era a língua da Torá e da *Mischná*. O Hebraico-aramaico e o aramaico-Hebraico, do *Talmud* de Jerusalém e do *Talmud* da Babilônia (Guinsburg, 1996, p. 34).

Poucas línguas, como o Yiddish, experimentaram uma ampliação vocabular tão significativa, moldada pelos contextos vividos por seus falantes. “Percebe-se então que aquele desprezível linguajar das judiarias do Centro e Leste europeus conseguiu, na sua tipicidade aparentemente menor e dos guetos, tomar um feitio que é quase de uma língua-passaporte” (Guinsburg, 1996, p. 36). O Yiddish preservou sua essência ao longo dos tempos e continentes, atuando como uma língua franca mesmo em contextos de isolamento, “uma língua realizada e atualizada por seus locutores no mundo inteiro e com a internalização desta presença” (Guinsburg, 1996, p. 36). O Yiddish representa

uma “curiosa dialética linguística que ao se fechar resultou em abertura, ao ser caracterizada como nacional passou a ser caracterizada como internacional, o que antes era arcaico passou a ser moderno” (Guinsburg, 1996, p. 36).

No início do século XX, o Yiddish era a língua de comunicação de milhões de judeus ao redor do mundo. Além de facilitar o acesso às obras da literatura internacional, tornou-se um veículo para ideologias modernas e eventos sociais e políticos, sendo visto como a língua do povo, carregada de vitalidade e valores autênticos.

A expressão *mameloshn* "língua materna", com raízes eslavas, alemãs e hebraicas, refletia a vida familiar judaica. Ao mesmo tempo, o idioma era antigo e novo: com séculos de história, mas em constante desenvolvimento. Nos últimos cem anos, escritores, jornalistas e ativistas enriqueceram o vocabulário do Yiddish para abarcar a política, o conhecimento, as cidades industriais e as experiências humanas, destacando suas conotações emotivas e orais.

A literatura Yiddish enfrentou o desafio de criar e adaptar gêneros, com romancistas e narrativas alinhadas à sociedade contemporânea e poetas moldando o idioma às formas europeias de verso. Isso foi impulsionado pela necessidade de preservar a cultura Yiddish diante da ameaça de banalização e desaparecimento. Assim, a literatura moderna brotou da herança europeia, culminando em um processo criativo e renovador. Portanto, durante o século XX, devido ao vigor dessa cultura recém desenvolvida e de explosão criativa, que estudiosos passaram a redescobrir e reconstruir uma tradição da língua e uma história literária do Yiddish (Harshav, 1990, p.5).

O Yiddish permanece como um exemplo paradoxal de uma língua estruturalmente moderna. Nem mesmo a destruição de sua base social e cultural no Holocausto foi capaz de eliminá-lo. Hoje, ele renasce de seus destroços, sendo articulado em novos meios e contextos (Guinsburg, 1996, p. 36).

### 3.2

#### Uma língua imigrante? A questão do Estado e da Língua

A história do Yiddish e a de *Ashkenaz* são intrinsecamente conectadas. Entre os séculos XIV e XVI, o centro da vida judaica era a Polônia, que abrigava dois terços dos judeus no mundo. Essa concentração ocorreu devido às expulsões de judeus da Inglaterra, França, Alemanha, Espanha e Portugal entre os séculos XIII e XV (Harshav, 1990, p. 6).

Os judeus moravam, administravam estâncias agrícolas e comerciavam entre as populações que falavam idiomas, ou até mesmo os dialetos minoritários e comunicavam-se em polonês. Na Polônia dos séculos XVI e XVII, existia um Estado judaico autônomo, estruturado pelas Assembleias dos Quatro Países, que regulamentavam leis e negócios judaicos. No século XVIII, o hassidismo se expandiu, e movimentos como o socialismo, sionismo e as literaturas hebraica e yiddish floresceram no final do século XIX, fazendo da Polônia a pátria dos falantes de Yiddish antes do Holocausto (Harshav, 1990, p. 7).

Com o desmembramento do Reino da Polônia e Lituânia no fim do século XVIII, a população judaica foi repartida entre os impérios russo, austríaco e prussiano. A maioria dos judeus foi confinada ao "Território de Residência", abrangendo territórios hoje conhecidos como Ucrânia, Bielorrússia, Lituânia e partes da Polônia. Embora sob domínio czarista, esses judeus residiam em regiões não-russas, vivendo entre várias minorias nacionais. Essa situação ajudou a preservar o Yiddish e a autonomia judaica.

Enquanto intelectuais e abastados adotavam línguas nacionais como alemão e russo e migravam para grandes cidades como Viena e Nova York, o Yiddish permaneceu central nas pequenas comunidades judaicas. No século XIX e início do século XX, os judeus assumiram papéis de destaque nas culturas e idiomas emergentes da Polônia, Hungria, Lituânia e Romênia (Harshav, 1990, p. 8).

A população judaica no leste europeu cresceu significativamente entre os séculos XVIII e XIX, mas enfrentou extrema pobreza. Milhões emigraram. Em 1700, havia cerca de um milhão de judeus *ashkenazis*; às vésperas da Segunda Guerra Mundial, esse número ultrapassava 15 milhões, comparado a pouco mais de um milhão de judeus sefarditas e orientais.

A emigração judaica, sua língua e sua cultura são relevantes no contexto de confrontos civilizacionais, como proposto por Huntington (1993). O autor argumenta que os conflitos contemporâneos não são mais ideológicos ou baseados no equilíbrio de poder, mas decorrem de antagonismos culturais. Huntington identifica quatro fases de conflitos na história: as guerras absolutistas entre os séculos XV e XVI; as guerras nacionalistas, do século XVIII até a Primeira Guerra Mundial; as guerras ideológicas, que culminam em 1989; e, por fim, os conflitos culturais do pós-Guerra Fria, marcados pelo choque de civilizações.

Para Huntington (1993), uma civilização é definida por valores amplos compartilhados, como língua, cultura, tradição e religião. Esses valores, enquanto fundamentos de identidade coletiva, podem aproximar ou dividir populações. A religião, em especial, desempenha um papel central, moldando economias, organizações sociais e estruturas estatais. Diferenças religiosas e culturais tornam-se, assim, fontes de tensões e potenciais conflitos.

Conflitos entre civilizações podem ocorrer em dois níveis: macroscópico, entre Estados de civilizações distintas; e microscópico, em regiões onde diferentes populações coexistem. Segundo Huntington, os valores civilizacionais comuns moldam novos blocos de poder global. Apesar de as ações serem orientadas por civilizações, o Estado permanece como o agente principal. No entanto, a instabilidade dos blocos pode gerar choques não estatais, reforçando a necessidade de Estados como mediadores de conflitos.

Já Joseph Nye (2002), analisa o uso de diferentes tipos de poder na política externa e apresenta a importância da combinação entre o *Hard Power* e o *Soft Power*. O primeiro está relacionado à capacidade militar e econômica de um Estado, enquanto o segundo diz respeito aos seus valores. A aplicação conjunta e eficaz desses poderes é essencial para uma política externa bem-sucedida. Segundo Nye, a continuidade hegemônica de um Estado exige uma “forma mais inteligente” de poder, que combine força militar e valores como democracia e direitos humanos, representando o *Soft Power*.

Tais percepções representam uma retomada do autor à noção de república kantiana, ao expor que o Estado defende valores dos indivíduos. Por isso utilizar-se

apenas do *Hard Power* não adiantaria, pois apenas gera governos autoritários e não novas democracias. Logo, para provar que a democracia é boa é necessário utilizar também o *Soft Power*. Assim não haverá quem não aceite que a democracia racional é o melhor caminho. Entretanto, muitas democracias racionais não levaram em conta o que poderia ser chamado por *Soft Power* judeu, uma vez que sua língua e sua cultura não encontraram espaço até hoje em um Estado-nação.

Para Harshav (1990), o Yiddish seria, portanto, uma língua de uma sociedade plurilinguística. Porque em sua natureza é possível descrevê-la sob o bilinguismo, a fusão e a semiótica. Isto significa que o Yiddish foi falado por pessoas em contexto bilíngue ou até mesmo multilíngue. E essa língua seria uma fusão de elementos provenientes de várias línguas como fonte, que ainda são utilizadas como componentes vivos de um campo de linguagem aberto. O Yiddish portanto, foi o portador de um segundo nível de linguagem social, uma semiótica peculiar da comunicação judaica.

Atualmente, o bilinguismo é um fenômeno bem conhecido. Nos Estados Unidos, por exemplo, muitos aprendem inglês e espanhol. O bilinguismo é observado em várias situações, como minorias soviéticas aprendendo russo dominante, ou africanos conciliando idiomas tribais com o inglês ou francês. Entretanto, os judeus mantinham o bilinguismo ou polilinguismo, que se dividia em duas formas: interna e externa (Harshav, 1990, p. 9).

Para Harshav (1990), o polilinguismo interno está enraizado na tradição de estudo judaico. Os judeus viviam em uma sociedade permeada pelas normas, pela língua e pelas ideologias. Havia uma estrutura social implementada em *Ashkenaz*, com três línguas internas, todas escritas no mesmo alfabeto Hebraico: o Yiddish, o Hebraico e o aramaico. O Hebraico era a língua da Bíblia e da Terra Sagrada (*Eretz Israel*). Já o aramaico funcionava como o “Yiddish” de um milênio anterior, mediando comunidades e instituições judaicas no Oriente Médio, especialmente na Palestina e na Babilônia, até a conquista árabe.

O aramaico também se tornou uma língua judaica textual, exclusiva da cultura judaica. Foi usada em traduções canonizadas do Velho Testamento, no *Talmud* e no *Zohar*, o clássico da Cabala. Diferentemente do Yiddish, o aramaico foi canonizado como parte da “Língua Sagrada”, tornando-se o principal veículo da “Biblioteca

Judaica”. Embora tenha sido uma língua da vida cotidiana, o aramaico foi “congelado” como texto a ser estudado e interpretado. A “Língua Sagrada” compreende muitas camadas históricas do Hebraico e do aramaico. Baseada no Hebraico, com expressões aramaicas, servia como língua escrita da teologia, filosofia, poesia e associações comunitárias. Ao longo do tempo, foi a principal língua para documentos oficiais, cartas, livros, correspondências internacionais, poemas litúrgicos e históricos (Harshav, 1990, p. 10).

A consciência do judaísmo foi moldada por duas concepções fundamentais, segundo Harshav (1990): uma histórica e outra trans-histórica. O texto sagrado, a *Torá* (a Bíblia), oferecia uma percepção histórica do povo judeu, porém limitada ao passado. Após a Segunda Destruição — a queda do Templo de Jerusalém e o desaparecimento do Estado judeu independente —, a Bíblia foi encerrada e canonizada, criando a percepção de que a história judaica havia terminado. Na *Mishná*, no *Midrasch* e no *Talmud*, tudo foi repensado e reformulado, resultando em uma nova literatura religiosa que cristalizou o judaísmo como o conhecemos hoje (Harshav, 1990, p. 11).

A literatura religiosa pós-bíblica, como o *Talmud*, transpôs o mito histórico da Bíblia para uma percepção trans-histórica, consolidando os judeus como um “Povo Eterno”. Essa visão os conectava por uma rede complexa de leis, crenças, lendas e códigos de comportamento. Os judeus passaram a ser vistos como “Povo do Mundo”, vivendo fora de qualquer tempo e espaço específicos, transcendendo história e geografia concretas (Harshav, 1990, p. 12).

O estudo era essencial para preservar as leis, crenças e mitos judaicos, tornando-se um pilar da continuidade cultural. Os judeus foram o único povo da Europa medieval a praticar a educação obrigatória. Embora nem todos fossem eruditos, e houvesse ignorância entre eles, a maioria dos homens sabia ler pelo menos duas línguas: Hebraico e Yiddish. Os eruditos, grupo mais prestigioso da sociedade, eram fundamentais para a preservação da identidade judaica (Harshav, 1990, p. 13).

O Yiddish foi historicamente associado às mulheres e às camadas menos letradas do mundo *ashkenazi* europeu-central e europeu-oriental. Contudo, era amplamente utilizado por toda a população do gueto *ashkenazi* em diversas esferas da vida cotidiana. O judeu rabino ou o homem comum, falava o jargão. Falava-se dentro de

casa e fora, na tenda do artífice ou dos comerciantes, assim como nos encontros e nas relações sociais de todos os níveis, como nas antecâmaras rabinas, nas cortes de julgamentos, nas sinagogas e nas casas de estudo, nas escolas primárias nos seminários rabínicos, logo não somente na rua, mas também nos focos de conservação e criação do judaísmo daquela época. Assim, o Yiddish tornou-se fundamental para o processo de vida espiritual e material no universo *ashkenazi*. Ao longo de todo o sistema o menino era alfabetizado e introduzido na Torá.

As mulheres desempenharam papel significativo. Muitas sabiam ler, como indicado em textos e documentos em Yiddish voltados especialmente para elas. Moças, inclusive de famílias nobres, eram alfabetizadas em Yiddish e habilitadas a escrever cartas e ler livros religiosos e de entretenimento. Jovens de famílias abastadas ou esclarecidas também recebiam educação em Hebraico ou outras línguas. Porém, o sistema educacional era reservado aos rapazes e mantinha-se trilingue. Apenas no século XX surgiram escolas modernas, laicas ou religiosas, para meninas. No mundo moderno, as mulheres judias conquistaram liberdade para estudar idiomas locais e sua cultura, mas, historicamente, predominava a escolarização institucionalizada masculina.

Na escola primária, os textos ensinados eram predominantemente hebraicos, como a *Torá* (a Bíblia). Desde cedo, crianças de 3 a 5 anos aprendiam a ler Hebraico e assimilavam imagens, relatos e personagens do passado heroico judaico, que formavam os mitos básicos da sociedade. Já a escola secundária enfatizava estudos independentes, incluindo o aramaico, preparando as crianças para o Talmud, o livro mais importante do judaísmo na diáspora (Harshav, 1990, p. 14).

Segundo Harshav (1990), o judaísmo estava ancorado em uma biblioteca em constante expansão, composta por regras, crenças e anedotas que transcendem contextos históricos ou geográficos. Essa literatura, escrita em Hebraico e aramaico, moldava o mundo conceitual judaico e era adaptada, simplificada e folclorizada em Yiddish (Harshav, 1990, p. 15).

O Yiddish destacou-se como língua de estudo, tornando-se o meio de discurso jurídico, moral e filosófico muito antes de idiomas como o alemão e o polonês serem usados para esses fins. Absorvendo fraseologia, vocabulário e entonações de textos

Hebraicos e aramaicos, o Yiddish manteve sua essência, integrando elementos germânicos e eslavos. Ele funcionava como um canal para conceitos do mundo externo cristão e para as imagens do meio não judeu, sem perder suas raízes no folclore e nas crenças populares (Harshav, 1990, p. 22).

O Yiddish era a língua da educação, do debate, da pregação, da vida comunitária, do comércio e da vida familiar, conectando os judeus em uma rede internacional de comunicação. Ele permeava migrações, estudos, negócios, pregações morais e, mais recentemente, propagandas políticas e culturais. Sem posses materiais significativas, os judeus carregavam dois bens essenciais: dinheiro e língua. Assim, o Yiddish, como uma língua franca, integrava-se ao Hebraico e ao aramaico em um polissistema funcional, multiplicando e enriquecendo a biblioteca judaica (Harshav, 1990, p. 23).

O Hebraico não era uma língua de fato morta, pois continuou sendo estudado e escrito ao longo do tempo, embora tenha deixado de ser falado até sua revivificação moderna na Palestina do século XIX. Era considerado a língua sagrada da *Torá*, usada na maioria das preces e ensinada para transmitir o significado da existência e da história judaicas, além de orientar o comportamento cotidiano. Expressões do tipo “como está escrito” eram recorrentes tanto no Yiddish quanto no Hebraico, frequentemente evocando o *Talmud*, visto como um registro de fala que fundamentava argumentos com citações de textos autorizados (Harshav, 1990, p. 24).

As subdivisões da língua entre idioletos sociais refletiam a separação entre o mundo do estudo e o lar, que coexistiam em uma mesma família. No entanto, a entrada do mundo ocidental moderno trouxe mudanças significativas, marcando diferenças entre as gerações mais novas e mais velhas. Embora o Hebraico e o aramaico dominassem os textos religiosos, o Yiddish era usado em ocasiões menos formais, como festas, casamentos e no cotidiano, abrangendo aspectos culturais como a culinária, os jogos e os comportamentos judaicos, fundamentais para a preservação da identidade (Harshav, 1990, p. 25).

O Yiddish, entretanto, foi além de um veículo oral de discurso, desenvolvendo uma rica literatura escrita e folclórica. Essa literatura incluía relatos, canções, provérbios e peças, gerando textos orais autônomos e formalizados. Assim, o Yiddish tornou-se mais do que uma língua independente: era parte de um complexo polilíngue

de comunicação, equilibrando elementos orais e escritos de forma única (Harshav, 1990, p. 26).

O plurilinguismo externo das comunidades judaicas era tão dinâmico quanto o interno. As comunidades judaicas medievais, frequentemente pequenas e localizadas em vielas ou bairros específicos, viviam cercadas pelo mundo cristão. Relações comerciais, financeiras, de vizinhança, bem como as feiras semanais e a presença de empregados cristãos nas casas judaicas, criavam conexões constantes entre judeus e não judeus. “Entretanto, poucos judeus medievais sabiam ler o alfabeto latino, e o conhecimento de outras línguas era, em grande parte, oral e variável”(Harshav, 1990, p. 27). “Os judeus da Alsácia, por exemplo, estavam expostos ao francês e ao alemão; na Boêmia e Morávia, ao tcheco e ao alemão; e na Ucrânia, ao ucraniano, polonês e russo, dependendo da classe e do contexto” (Harshav, 1990, p. 27).

A função econômica dos judeus os colocava como pontes entre centros e periferias, línguas dominantes e minorias, aristocratas e camponeses, e entre o Leste e o Oeste. Muitos judeus cultos eram políglotas e, em séculos posteriores, filhas de famílias burguesas, embora dispensadas do estudo do Hebraico, aprendiam francês, alemão, russo e polonês, uma prática típica dessa classe. No entanto, havia grandes diferenças linguísticas entre homens e mulheres, eruditos e pessoas comuns, e entre habitantes de cidades judaicas e judeus isolados no campo.

O Yiddish, com elementos germânicos, eslavos e Hebraicos, atuava como ponte para outras línguas, incorporando e devolvendo elementos externos, moldando sua semântica e sintaxe. Assim, o Yiddish era uma língua fusional, vivendo entre textos Hebraicos e culturas vizinhas. Contudo, com a modernidade, muitos judeus passaram a adotar os idiomas dos países em que viviam, ingressando em suas instituições sociais, culturais e econômicas. Isso levou ao declínio das línguas judaicas na diáspora. Enquanto o Hebraico tornou-se a língua oficial de Israel, as tentativas de conferir o mesmo status ao Yiddish falharam, resultando na perda de sua base como língua mundial (Harshav, 1990, p. 28).

O Yiddish, ao longo de sua história, destacou-se como um elemento central na vida das comunidades judaicas, conectando-as através de suas práticas religiosas, culturais e econômicas. Tanto em seu papel como língua de estudo e comunicação

interna quanto em suas funções no mundo externo, o Yiddish demonstrou capacidade de adaptação e fusão com diferentes contextos linguísticos e sociais. Essa característica o tornou uma ponte entre culturas, nações e classes sociais, contribuindo para a sobrevivência e a identidade judaicas mesmo em tempos de dispersão.

Apesar de seu declínio como língua mundial com o advento da modernidade e o estabelecimento do Hebraico como língua oficial de Israel, o Yiddish permanece como um símbolo de resistência cultural e de herança coletiva. Ele sintetiza as complexas interações entre o interno e o externo, o tradicional e o moderno, sendo fundamental para entender a dinâmica do judaísmo e de suas diásporas. Dessa forma, o Yiddish não é apenas um idioma, mas uma manifestação viva da história, cultura e memória do povo judeu.

### **3.3 Migrações para o Brasil**

Entre 1850 e 1930, mais de 40 milhões de pessoas emigraram de suas terras natais, sendo que, desse total, os Estados Unidos receberam 34 milhões de imigrantes até 1924 (Limoncic, 2020, p. 45-48). Embora muitos preferissem permanecer em seus locais de origem, a insegurança física, econômica, social e jurídica, características das grandes transformações do mundo moderno, impulsionaram milhões a buscar novos horizontes.

Entre os séculos XVIII e XIX, as Revoluções Americana, Francesa e Industrial moldaram a modernidade, consolidando a República como forma de governo, o indivíduo como base da sociedade e a indústria como motor do capitalismo (Limoncic, 2020, p. 46). Esses eventos também trouxeram novas concepções de sociedade, como a divisão do trabalho e a maquinofatura, e formas de organização política como o liberalismo, o socialismo, o racialismo e o nacionalismo, caracterizando o Estado-Nação. Instituições sociais, como a família, a ética e a política, foram emancipatórias para alguns, mas também geraram exclusões, violências e monopólios de língua, cultura e memória. Indivíduos marginalizados por essas dinâmicas tornaram-se a matéria humana das grandes migrações internacionais (Limoncic, 2020).

No Brasil, entre 1884 e 1939, cerca de 4 milhões de imigrantes chegaram ao país, incluindo aproximadamente 65 mil judeus, em sua maioria *ashkenazis* da Europa Central e Oriental, *sefaradis* da Península Ibérica e *mizrahis* do Oriente Médio. Inicialmente, o Brasil não era um destino atraente para os judeus, devido ao clima tropical e à recente Proclamação da República, mas o cenário mudou após a Lei Johnson-Reed nos EUA, que restringiu a imigração. Entre 1926 e 1930, 22.500 judeus chegaram ao Brasil (Limonic, 2020, p. 48).

Os primeiros judeus marroquinos *sefaradis* instalaram-se na Amazônia durante o *boom* da borracha, enquanto grupos menores de judeus russos, romenos e da Alsácia-Lorena se fixaram no Rio de Janeiro e em outras regiões. Na primeira metade do século XX, judeus do leste europeu e do Oriente Médio começaram a formar comunidades organizadas em cidades do estado do Rio de Janeiro, como Campos, Nova Friburgo e Petrópolis (Benyosef, 2009). Muitos se concentraram na Praça Onze, no Rio de Janeiro, onde a conversação em Yiddish era marcante. Sustentavam-se com pequenos comércios, contribuindo para o tecido cultural e econômico da cidade (Limonic, 2020).

Os judeus *ashkenazis* espalharam-se também pelos subúrbios do Rio de Janeiro. Essas comunidades formaram uma rede de associações judaicas no centro, na Zona Norte e nos subúrbios, com bibliotecas, clubes de leitura, associações teatrais, cemitérios, escolas e sinagogas organizadas por ritos e origens. Apesar do forte senso comunitário, tensões políticas eram comuns (Limonic, 2020, p. 51).

A partir da segunda década do século XX, a imigração judaica ganhou visibilidade global. No Brasil, em 1920, a população judaica era de cerca de 15 mil pessoas. Em 1933, 20.000 judeus imigraram para o Brasil (Póvoa, 2005). Entretanto, com a Revolução de 1930, a comunidade judaica sofreu impactos profundos devido à crise econômica nos Estados Unidos, à ascensão de Adolf Hitler na Alemanha e à chegada de Getúlio Vargas ao poder, que implementou o Estado Novo. Instituições judaicas que utilizavam línguas estrangeiras passaram a ser severamente controladas, e, após a Intentona Comunista, diversos judeus foram deportados (Limonic, 2020).

Embora o governo Vargas não tenha criado políticas abertamente antisemitas, o antissemitismo encontrou espaço em instituições brasileiras e no imaginário social. Em

1938, novas regras de imigração permitiram a entrada de mais judeus no Brasil, mas entre 1939 e 1942, a política de admissão oscilou, refletindo contradições. Entre 1939 e 1947, 12.884 judeus imigraram oficialmente, muitos deles falantes de Yiddish (Lesser, 1995; Von Mühlen, 2012).

Na década de 1970, no leste europeu, o Yiddish começou a ressurgir com iniciativas que valorizaram sua música e literatura. Jovens, judeus e não judeus, passaram a explorar o idioma, enquanto pesquisadores garantiram a preservação de livros, jornais e partituras, promovendo a cultura Yiddish no final dos anos 1990 (Silveira e Kramer, 2020, p. 2). Hoje, estima-se que um milhão de pessoas ainda falem Yiddish no mundo. E apenas alguns grupos de judeus ortodoxos continuam a falar Yiddish, mas na esfera doméstica, sem conhecer nem reconhecer o valor da produção literária, musical ou teatral.

O Yiddish, com sua origem no alemão antigo e influências do Hebraico e dos idiomas eslavos, carrega a história de guerras, perseguições e resistência. É uma língua que transcende o simples idioma, sendo um território cultural e um passaporte identitário para os judeus *ashkenazis* (Tabak, 2022, p. 77). Instituições como o *YIVO<sup>3</sup> Institute*, fundado em 1925 e transferido para Nova York em 1940, continuam a preservar e divulgar a língua e a cultura Yiddish, com acervos abertos à pesquisa. Projetos como o *Yiddish Book Center*, que digitalizam e disponibilizam gratuitamente download de livros da língua, além de promoverem cursos e exposições, garantindo que o Yiddish permaneça vivo no mundo contemporâneo (Kramer, 2023).

O periódico virtual *In Geveb<sup>4</sup>* publica estudos sobre literatura, língua e cultura Yiddish, sendo uma organização sem fins lucrativos e de acesso gratuito para fins acadêmicos e educacionais. O *site* oferece artigos, traduções, entrevistas e material de apoio para o ensino e a aprendizagem do Yiddish. Além disso, há cursos presenciais e remotos, como os promovidos pelo *Workers Circle<sup>5</sup>* e pelo *Congress for Jewish Culture<sup>6</sup>*, que realizam atividades ligadas à música, teatro e literatura. Na Europa, a

---

<sup>3</sup> <https://www.yivo.org/>

<sup>4</sup> <https://ingeveb.org/>

<sup>5</sup> <https://www.circle.org/yiddish>

<sup>6</sup> <https://congressforjewishculture.org/searchres.php>

biblioteca Paris Yiddish Center - Medem Library (MEDEM)<sup>7</sup> dedica-se à preservação da cultura e da língua Yiddish desde 1929. Em diversos países, universidades mantêm núcleos e cursos voltados à língua e à cultura Yiddish (Kramer, 2023).

No Brasil, muitas foram as instituições dedicadas ao ensino e à preservação da língua Yiddish. Hoje destaca-se a Casa do Povo<sup>8</sup>, um centro cultural que revisita e reinventa as noções de cultura, comunidade e memória judaica. Seus eixos de trabalho são pensados a partir do contexto contemporâneo em relação direta com suas premissas históricas, judaicas e humanistas.

A associação cultural sem fins lucrativos foi fundada após a Segunda Guerra Mundial, em 1946, período em se viu a necessidade de se erguer por uma parcela da comunidade judaica então chamada de “progressista”, originária da Europa Oriental, politicamente engajada e instalada majoritariamente no bairro do Bom Retiro em São Paulo. O espaço nasceu de um desejo de homenagear os que morreram nos campos de concentração nazistas e dar continuidade à cultura judaica laica e humanista que o nazi-fascismo tentou silenciar na Europa. Em 1953, a Casa do Povo foi inaugurada como um monumento vivo, o lugar onde lembrar é agir.

A Casa do Povo tem se firmado como um dos poucos espaços que desenvolve, abriga e incentiva práticas artísticas focadas no processo, na experimentação e na transdisciplinaridade, estabelecendo estreita relação com seu bairro e seu passado. Ao longo desses anos, construiu um arquivo composto por mais de 4 mil livros, centenas de fotografias, objetos e documentos que contam parte da história cultural da cidade, do Bom Retiro, da imigração judaica, da resistência à ditadura e da cultura yiddish.

Outra instituição brasileira significativa é o Museu Judaico de São Paulo<sup>9</sup> (MUJ), uma iniciativa da sociedade civil que por quase vinte anos, abre suas portas para cultivar as diversas expressões, histórias, memórias, tradições e valores da cultura judaica, em diálogo com o contexto brasileiro, com o tempo presente e com as aspirações de seus diferentes públicos. O museu possui o maior acervo judaico da

---

<sup>7</sup> <https://www.yiddishweb.com/english/>

<sup>8</sup> <https://casadopovo.org.br/>

<sup>9</sup> <https://museujudaicosp.org.br/>

América Latina, constituído integralmente por doações, e considera a memória como fenômeno vivo, fonte de resistência e sobrevivência, em permanente transformação.

A coleção bibliográfica possui mais de 11 mil volumes, entre livros, periódicos e coleções especiais divididas em *yzkor books* (livros de lembranças), brasileira (livros em yiddish editados no Brasil) e de *hagadot* (livros utilizados na festividade de Pessach). Os títulos contemplam temas diversificados como a imigração judaica no Brasil, história e biografias de personalidades da comunidade judaica, inquisição, holocausto, literatura judaica, filosofia, história, psicologia, biografias, artes.

O “Núcleo Viver com Yiddish<sup>10</sup>”, da PUC-Rio, vinculado ao Instituto de Estudos Avançados em Humanidade/IEAHu do Centro de Teologia e Ciências Humanas, com perspectiva interdisciplinar, promove pesquisas, cursos e ações culturais, como oficinas para crianças e o Grupo Musical Viver com Yiddish. O Núcleo concebe o Yiddish como símbolo de resistência e experiência identitária. Essa revalorização do Yiddish também se expressa em publicações literárias, científicas e didáticas, além de festivais de música, filmes, peças teatrais e reuniões de falantes. A língua é vista como rica, densa e melodiosa, representando resistência e um extenso legado cultural, forjado em meio ao sofrimento e à luta (Tabak, 2022, p. 78).

Após quase desaparecer devido ao Holocausto, que exterminou milhões de falantes, o Yiddish começou a ser reconhecido nos círculos acadêmicos não judeus. Hoje, a língua renasce não apenas em grandes universidades americanas e europeias, mas também entre jovens brasileiros (Tabak, 2022, p. 78). Estudar, ler e escrever sobre o Yiddish é resgatar uma língua quase esquecida, mas rica em história e cultura. É preservar a memória e a resistência de um povo, recontando tradições para as próximas gerações. Falar Yiddish é dar voz aos silenciados, lutar contra a barbárie e perpetuar um legado cultural que inspira aprendizado e reflexão.

A sobrevivência e revalorização do Yiddish demonstram sua importância como símbolo de resistência, memória e identidade cultural judaica. Mesmo após quase desaparecer devido ao Holocausto, a língua encontrou espaço em iniciativas acadêmicas, culturais e artísticas ao redor do mundo. Instituições destacam-se por revitalizar o idioma e sua herança. Além disso, a crescente curiosidade de jovens e

---

<sup>10</sup> <https://vivercomyiddish.com.br/>

pesquisadores pela música, literatura e história Yiddish reforça seu papel na preservação das tradições judaicas, enquanto inspira reflexões sobre resistência e humanidade. O Yiddish permanece vivo como uma ponte entre passado e futuro, um testemunho do poder das línguas de unir, lembrar e resistir.

Em conclusão, aqui foi apresentada uma breve trajetória do Yiddish e da comunidade judaica no mundo e no Brasil. Desde as grandes migrações internacionais até o estabelecimento de comunidades organizadas no Rio de Janeiro e outras regiões, é possível perceber como o Yiddish foi um elo essencial entre judeus dispersos e um símbolo de sua resistência cultural. A língua, marcada pela fusão de influências germânicas, hebraicas e eslavas, transcendeu barreiras geográficas e históricas, desempenhando um papel fundamental na educação, na vida comunitária e na expressão artística.

Mesmo diante de perseguições e exclusões impostas pela modernidade e pelo Holocausto, o Yiddish resiste como uma língua-passaporte, carregando as histórias, memórias e tradições de um povo. Suas recentes revalorizações, tanto no Brasil quanto no mundo, atestam sua relevância contemporânea, conectando gerações e perpetuando um legado cultural único. Assim, o Yiddish não é apenas uma língua, mas um território simbólico de identidade, memória e luta contra a opressão.

## 4

### **“O que você escreve neste caderno?”: o contexto da pesquisa**

Diante do cenário desta pesquisa qualitativa, este capítulo descreve o contexto da pesquisa de campo com crianças durante as Oficinas de Yiddish em uma escola judaica do Rio de Janeiro. Apresenta as estratégias metodológicas utilizadas, incluindo observações participantes com o uso áudio - gravação e caderno de campo. Também debate o referencial teórico-metodológico sobre concepções de dialogismo e alteridade, comunidade e narrativa, subsidiando as reflexões.

#### 4.1

##### **As Oficinas Viver com Yiddish**

Nesta pesquisa, o Yiddish conta uma história como lugar de memória, afeto e novos encontros, através de uma alternativa interdisciplinar para crianças com a língua, a música e a literatura (Silveira *et al.*, 2022, p.47).

Essa história teve início com a criação do “Grupo Viver com Yiddish” em 2016 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC Rio, com uma equipe de doze integrantes, entre eles artistas e pesquisadores, estudantes de Graduação, Mestrado e Doutorado. O projeto promove o estudo, ensino e valorização da língua e da cultura Yiddish para crianças, jovens e adultos. A proposta inclui o estudo e a pesquisa da língua, história, música, literatura e sabedoria Yiddish. Desta forma, o Grupo favorece o resgate e o acesso à língua Yiddish, criando espaços de apropriação cultural para judeus e não judeus, especialmente pela literatura e pela música (Silveira *et al.*, 2022, p. 47-48).

Em 2020, os projetos realizados pelo grupo foram institucionalizados na PUC-Rio no “Núcleo Viver com Yiddish: pesquisas, cursos e projetos culturais”,<sup>11</sup> que adota uma perspectiva interdisciplinar; interdepartamental e interinstitucional. Concebendo o Yiddish como resistência e experiência identitária, seu objetivo é promover

---

<sup>11</sup> Núcleo Viver com Yiddish disponível em: <https://vivercomyiddish.com.br/>

pesquisas, estudos, cursos sobre e de língua Yiddish, assim como ações culturais, artísticas, de palco com música, dança e teatro, e de extensão com crianças e adultos. Possui cooperação acadêmica com instituições nacionais e internacionais como: Associação Scholem Aleichem/RJ; Casa do Povo/SP; Biblioteca de Campinas; Midrash Centro Cultural/RJ; Museu Judaico de São Paulo; Congress for Jewish Culture/USA (*Yiddisher Kultur Kongres*); *The Workers Circle*/USA (Arbeter Ring); YIVO/ *Institute of Jewish Research*/USA; *Yiddish Book Center*/USA; IWO Buenos Aires; *Fishman Foudation*/USA (Kramer, 2024).

Entre as ações do Núcleo, podemos citar a realização de pesquisas sobre o ensino e o aprendizado de Yiddish como resistência e experiência identitária; histórias de vida e experiências com a língua Yiddish; trabalhos de iniciação científica, monografias, dissertações e teses. No âmbito do ensino, são oferecidos Cursos de Extensão sobre e de Yiddish na PUC- Rio. Dentre os projetos culturais, destacam-se Oficinas de Yiddish com crianças no Colégio Eliezer Max/Rio de Janeiro, shows do Grupo Musical Viver com Yiddish, assim como atividades acadêmico-culturais, como o Festival de Cultura Yiddish, realizado em novembro de 2024.

As Oficinas Viver com Yiddish implementadas na Escola Eliezer Max atua nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com unidades nos bairros de Ipanema e Laranjeiras na cidade do Rio de Janeiro. Esta pesquisa reflete criticamente sobre a realização das Oficinas de Yiddish, ação central do Viver com Yiddish desde 2017. Foram observadas as relações e experiências diversificadas com crianças de 4 aos 10 anos de idade a partir do aprofundamento na língua, música e literatura Yiddish (Silveira *et al.*, 2022, p. 48-49)<sup>12</sup>.

Desde 2017, as Oficinas Yiddish têm ampliado a sua metodologia, destacando o repertório literário e musical. Esses encontros articulam a língua, literatura e música à infância, arte e criação, fomentando a potência criativa em suas relações com o universo Yiddish. Cada encontro permite às crianças criar cultura, desenvolver formas próprias de conexão e participar ativamente dessa tradição. O propósito das Oficinas com crianças, ou seja, além de falar Yiddish, cantar, ler, rir, brincar, se emocionar, ouvir histórias de outros tempos e espaços, saborear a cultura Yiddish, é participar de

---

<sup>12</sup> Autores: Aline Silveira, Bruno Botelho, Sonia Kramer, Tarsila Nascimento.

um movimento atual do Yiddish, hoje, que envolve e motiva jovens professores de várias partes do mundo em instituições educacionais e culturais. (Silveira *et al.*, 2022, p. 49).

o objetivo central das Oficinas é trazer o Yiddish vivo para crianças e adultos, contribuindo para o conhecimento e a preservação dessa língua que carrega história, memória e cuidado. Há também os objetivos específicos de fortalecer a identidade judaica com a língua Yiddish; favorecer o acesso à extensa e diversa produção cultural Yiddish com o foco na música e na literatura; dar a conhecer a língua Yiddish; aprofundar o estudo da língua Yiddish para os integrantes da equipe responsável pelas Oficinas. (Silveira *et al.*, 2022, p. 50).

Além de crianças, as Oficinas incluem professores, coordenadores, diretores e famílias, e um aumento anual gradativo foi observado tanto no número de crianças, quanto nas turmas que as Oficinas são oferecidas. Em 2024, as Oficinas ocorreram em 18 turmas com 25 a 30 crianças por turma, desde a Educação Infantil incluindo as duas unidades em Laranjeiras e Ipanema, até o Ensino Fundamental 1, nas turmas de primeiro ao quinto ano. As Oficinas ocorrem uma vez ao mês, com duração de 60 minutos em cada turma, distribuídas ao longo de dois dias de atividades. No Ensino Fundamental, a equipe se subdivide: dois ou três professoras realizam atividades de música e dois ou três de língua, conversas e histórias. Na Educação Infantil, as atividades de língua e música são realizadas por uma única equipe.

De acordo com a equipe, a proposta central das Oficinas de Yiddish é:

promover a experiência com Yiddish. Canções folclóricas, de infância e de diversas temáticas são cantadas, tocadas e dançadas. Entre livros poemas e contos a literatura Yiddish se faz presente, a partir de contações de histórias, dramatizações e brincadeiras. Tais momentos são instigantes, desafiadores e artísticos porque o Yiddish possui variada produção literária e musical. A qualidade das melodias das músicas e as letras de poetas conseguem mobilizar, tocar, envolver, e convidar ao encontro. E a literatura torna a língua acessível e suas histórias fortalecem a experiência de cultura e identidade judaica. (Silveira *et al.*, 2022, p. 51).

É possível observar durante as Oficinas a emoção, alegria e compartilhamento entre as crianças, tornando-se momentos de descoberta, encontros e reencontros com a cultura Yiddish. Elas demonstram engajamento ao relembram músicas e histórias de um mês para outro, resgatando palavras Yiddish já aprendidas. Elas nos contam quais parentes falam Yiddish em suas famílias, compartilham comentários e perguntas que

revelam o Yiddish como lugar de memória e de narrativa, vivem a experiência ali oferecida (Silveira *et al.*, 2022, p. 52).

Assim, o Yiddish se integra às atividades da escola, seja em sala de aula, festas e comemorações. De forma significativa, revela encontro e fortalece os laços do Grupo Viver com Yiddish com suas famílias e profissionais (Silveira *et al.*, 2022, p. 53).

A metodologia das Oficinas consiste em literatura (histórias, poemas e contos), música e dança. Nos encontros são utilizados livros, músicas, instrumentos musicais, brinquedos, figurinos, componentes cenográficos e conversas em Yiddish em grandes e pequenos grupos com o objetivo de criar momentos pedagógicos de aprendizagem, com ações artísticas instigantes, desafiadoras, de vínculo com a língua e a cultura Yiddish. E a equipe responsável pelas Oficinas Yiddish trabalha a partir da tradução que realiza de livros literários, a maioria recém-publicada, com histórias para crianças adaptadas à língua portuguesa, com palavras, expressões e pequenos textos em Yiddish. (Silveira *et al.*, 2022, p.54).

Nas Oficinas Viver com Yiddish, a equipe seleciona figurinos e objetos cenográficos que parecem sair diretamente das ilustrações dos livros, tais como aventais, bonecas, caixas, chapéus ou pequenos objetos, recorrendo a casas dos integrantes, lojas e papelarias (Silveira *et al.*, 2022, p. 56).

O que mais me impressiona no projeto das Oficinas de Yiddish na Escola Eliezer Max<sup>13</sup> é observar que há compromissos pedagógicos importantes como enxergar a educação como uma prática cultural, uma prática de liberdade baseada no conhecimento, na ação ética e na experiência estética, e desta forma ver como a educação promove uma relação crítica com a tradição.

De acordo com Kramer e Silveira (2021), ao trabalhar com a língua e a cultura Yiddish nas Oficinas, as crianças são compreendidas como sujeitos da história e da cultura, bem como produtores de história e cultura. E a dimensão cultural e pedagógica presente nas Oficinas conecta conhecimento, arte e vida, ou seja, proporciona às crianças terem maior noção sobre o conhecimento de suas histórias, suas memórias e suas experiências através do ensino.

---

<sup>13</sup> Viver com Yiddish/Lebn far Yiddish: Song and Story Workshops for Children in a Brazilian School disponível em: <https://ingeveb.org/pedagogy/viver-com-yiddish-lebn-far-yidish-song-and-story-workshops-for-children-in-a-brazilian-school>.

Muitos conceitos que orientam as Oficinas de Yiddish, tais como a história e suas lembranças, o holocausto e a modernidade, a construção da cultura, assim como a resistência e a educação contra a barbárie - são vinculados a ideia de infância e o que significa ser criança. Pois quando são apresentadas narrativas em Yiddish às crianças, os professores rompem com a história que elas receberam anteriormente e expandem seu repertório cultural. Ao absorverem uma nova narrativa, a memória permite que o passado e o presente se cruzem. Isso inclui expandir sua memória pessoal, familiar, grupal e social. Porque quando ouvem histórias de gerações mais velhas que moldam sua socialização, significa que essas histórias são elementos de um repertório cultural que transmitem valores éticos e se fixam nas memórias das crianças. Nas Oficinas recordar e compartilhar a língua e a cultura Yiddish é transmitir um senso de cuidado ético e um meio de resistir à desumanização.

Nas Oficinas, a promoção do acesso à língua e cultura Yiddish é um ato de resistência vinculado à educação (Kramer, Antabi e Miller, 2022). Ao lembrar o que quase foi totalmente destruído ou esquecido, como as expressões, histórias, canções, jogos, provérbios, ou seja, repertórios culturais através da educação, significa redescobrir histórias que foram mantidas ocultas, criar práticas de pertencimento reconhecendo as diferenças, estabelecendo um senso de comunidade, respondendo uns aos outros, ensinando e cuidando. A educação através das Oficinas de Yiddish poderia criar relações dialógicas por meio da linguagem entre pessoas de diferentes gerações, de diferentes épocas e geografias.

Todos os componentes deste projeto levantaram a mesma questão: como trabalhar o Yiddish com crianças nas escolas? Esperar que novos professores de Yiddish fossem formados não era viável porque, enquanto cerca de vinte jovens adultos estudavam Yiddish, a maioria deles estava apenas no estágio iniciante (e outros haviam estudado a língua pela última vez há cerca de vinte a trinta anos). Por outro lado, não parecia sensato adicionar o Yiddish a um currículo escolar já extenso, como os encontrados nas escolas judaicas.

No entanto, um grupo diversificado de todas as idades, incluindo falantes experientes e iniciantes, judeus e não judeus, descendentes de sobreviventes, estudantes e vários profissionais foram comprometidos, engajados e mobilizados pelo Yiddish.

Vários instrutores de Yiddish, participantes de Oficinas e professores em formação da PUC-Rio decidiram elaborar uma proposta para trabalhar com crianças em duas das cinco escolas judaicas da cidade. Em 2017, Oficinas possibilitadas por esforços de *crowdfunding* foram realizadas nas duas escolas para crianças de quatro e cinco anos. No ano seguinte, uma das escolas tornou-se parceira permanente do projeto. Em 2020, o projeto se expandiu gradualmente para incluir crianças de sete e oito anos com apoio do *Congress for Jewish Culture* e da *Fishman Foundation*.

A Escola Eliezer Max se tornou parceira do projeto. As Oficinas continuam a ser realizadas com crianças de 4 até 10 anos de idade, até o quinto ano. O item a seguir situa e apresenta a escola.

O mais interessante no projeto das Oficinas Viver com Yiddish está na simplicidade e na criatividade como a origem e a cultura de uma língua é revisitada através das atividades, e capacita crianças a ser parte daquilo que poderia ser apenas uma memória de suas antigas gerações, independente do tempo e do território. Nas Oficinas pertencem de tal forma ao universo de conhecimento proporcionado pelo Yiddish, que são preparadas para compreender que as histórias de suas vidas e futuras gerações precisam continuar e perpetuar, escová-las a contrapelo (Benjamin, 2012). Além de produzir seus próprios documentos de cultura, suas próprias habilidades de resistência ao ler, escrever e cantar Yiddish, em prol de uma educação e uma emancipação contra a barbárie.

## 4.2

### **A Escola Eliezer Max - o campo da pesquisa**

A história desta instituição começou há muito tempo. Segundo o site da Escola Eliezer Max:

começa com a fusão em 2001 de duas escolas judaicas fundadas no Rio de Janeiro durante a década de 1950: a Escola Israelita Brasileira Eliezer Steinberg, de 1954, e o Colégio Hebreu Brasileiro Max Nordau, de 1950<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> História Eliezer Max disponível em: <https://www.eliezermax.com.br/a-escola/historia/>

A Escola Eliezer Steinbarg teve origem no trabalho de ativistas do Instituto Israelita Brasileiro de Cultura e Educação (IIBCE). Em 1946, criado por filhos de imigrantes judeus que migraram ao país na década de 1920, o IIBCE se propunha a realizar atividades culturais e palestras para pessoas de todas as faixas etárias, com o objetivo de fortalecer a vida judaica no Brasil.

Ao sentir a necessidade de criar uma escola judaica moderna, humanista, não ortodoxa, progressista e comprometida com inovação pedagógica, os integrantes do IIBCE fundaram, a Escola Israelita Brasileira Eliezer Steinbarg, nome dado em homenagem ao pedagogo, escritor e professor de yiddish e Hebraico, Eliezer Steinbarg (1880-1932), nascido na Bessarábia, hoje Moldávia, que morou no Brasil.

Cabe dizer que em meados do século XX havia cerca de dez escolas judaicas no Rio de Janeiro: Talmud Torah, Scholem Aleichem, Hebreu Brasileiro / Hertzilia, I.L. Peretz, Max Nordau, ORT, Bar Ilan, A. Liessin, Eliezer Steinberg. Quatro delas ensinavam Yiddish. Havia duas bibliotecas<sup>15</sup> dedicadas à literatura Yiddish, instituições filantrópicas, associações de mulheres, atores, músicos e grupos musicais que mantinham viva a tradição da cultura e da língua Yiddish, assim como jornais Yiddish em circulação, e a cena literária no Brasil também estava ativa.

Mas a história continua para a maioria dos centros de Yiddish no século XX: a produção cultural e a fluência no idioma começaram a diminuir porque o ensino do Yiddish declinou a partir da década de 1970 e cessou completamente nas escolas em 2002.

Ao mesmo tempo, nos anos 2000, observa-se a fusão de algumas escolas devido ao problema da diminuição do número de estudantes. Hoje, há cinco escolas judaicas na cidade do Rio de Janeiro: Talmud Torah/Bar Ilan, Eliezer/ Max, Liessin, Beit Menakhem, ORT.

Em 1954, na sua fundação, a Escola Eliezer Steinbarg oferecia o Ensino Infantil e o Curso Primário (hoje Fundamental I) e contava com cerca de 30 estudantes. Em 1966, a escola abriu o curso ginásial (hoje Fundamental II) e, em 1976, o Segundo Grau

---

<sup>15</sup> Viver com Yiddish/Lebn far Yiddish: Song and Story Workshops for Children in a Brazilian School disponível em: <https://ingeveb.org/pedagogy/viver-com-yiddish-lebn-far-yidish-song-and-story-workshops-for-children-in-a-brazilian-school>

(atual Ensino Médio)<sup>16</sup>. A escola se preocupou, desde os primeiros anos de funcionamento, com o ensino e a vivência de cultura e de artes, e buscou promover uma educação com participação comunitária. O envolvimento das famílias e sua participação intensa sempre marcaram a identidade institucional.

O Colégio Hebreu Brasileiro Max Nordau foi criado em 1950, a partir do trabalho de um grupo de imigrantes judeus que frequentava uma sinagoga em Botafogo e buscava um local mais próximo de suas residências para os filhos estudarem. De acordo com o site da escola<sup>17</sup>, o colégio começou suas atividades em Ipanema, com 12 alunos. O Ensino Médio foi criado nos anos 1970. O nome da escola foi dado em homenagem ao médico, filósofo e escritor Max Nordau (1849-1923), nascido em Pest, atual Budapeste, na Hungria. A identidade da instituição era marcada pelo olhar para o Estado de Israel e para a língua hebraica. O colégio visava promover um ensino de qualidade, tanto das matérias de núcleo comum quanto das matérias judaicas.

Logo, a fusão das duas escolas em 2001 deu origem ao Eliezer Max priorizando as melhores instalações e maiores investimentos em tecnologia e conteúdo pedagógico. A escola hoje tem o compromisso de continuar o legado dos colégios Eliezer Steinberg e Max Nordau. Busca levar adiante o trabalho realizado pelas gerações de educadores que passaram por ambas as instituições. Nos termos do site:

o Eliezer Max trabalha pela construção de uma identidade judaica baseada no respeito tanto à memória do povo judeu, quanto à subjetividade de cada aluno. E busca sempre tratar os conteúdos escolares de forma a conquistar excelência acadêmica em todos os segmentos de ensino.

A Escola Eliezer Max é uma escola judaica comunitária que atua na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Sua proposta pedagógica visa uma educação e “um ensino de excelência, orientados pelo humanismo, pelo pluralismo e pelos valores judaicos. Logo, reconhecida em 1998, como a 5ª melhor pontuação da

---

<sup>16</sup> História Eliezer Max disponível em: <https://www.eliezermax.com.br/a-escola/historia/>

<sup>17</sup> História Eliezer Max disponível em: <https://www.eliezermax.com.br/a-escola/historia/>

cidade e a 6ª no estado do Rio de Janeiro no ranking do Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica”.<sup>18</sup>

Por ser uma escola inclusiva busca garantir o acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas características, necessidades, habilidades ou diferenças. O processo educativo é considerado um processo social, uma educação voltada à formação completa e livre de preconceitos, que reconhece as diferenças e dá a elas seu devido valor. Como descrito pela instituição: “trata-se de uma escola orientada pelos valores judaicos liberais e progressistas desde a sua fundação, com foco na formação de cidadãos capazes de pensar com autonomia, influenciar a sociedade, e potencializar mudanças positivas no mundo<sup>19</sup>.”

O Eliezer Max foi a última escola a oferecer Yiddish no currículo até 2002 - após décadas de ensino de literatura, teatro e música Yiddish - e isso influenciou no acolhimento ao projeto das Oficinas. Assim, das cinco escolas judaicas hoje em funcionamento na cidade do Rio de Janeiro, nenhuma oferecia aulas de Yiddish quando o projeto começou em 2017. As circunstâncias em que as Oficinas de Yiddish foram projetadas e implementadas em 2017 eram diferentes de algumas décadas antes: não havia professores de Yiddish ativos nas escolas. Mas, felizmente, havia - e ainda há - Yiddish e falantes de Yiddish dedicados ao ensino da língua.<sup>20</sup>

Como vimos no item anterior, o Eliezer Max iniciou o Projeto das Oficinas Viver com Yiddish em 2017, assumindo a parceria em 2018. Segundo Thelma Pollon e Marcia Mermelstein – respectivamente Diretora Pedagógica e Coordenadora da Educação Infantil da Escola, as Oficinas Viver com Yiddish no Colégio Eliezer Max surgiram do interesse em trazer para a escola o Projeto Viver com Yiddish. Assim, desde 2017 o projeto inicialmente piloto de Oficinas para crianças com histórias, músicas e literatura iriam cumprir o objetivo ideal de valorizar o conhecimento e o

---

<sup>18</sup> Quem Somos Eliezer Max disponível em: <https://www.eliezermx.com.br/a-escola/principios-e-objetivos/>

<sup>19</sup> Quem Somos Eliezer Max disponível em: <https://www.eliezermx.com.br/a-escola/principios-e-objetivos/>

<sup>20</sup> Viver com Yiddish/Lebn far Yiddish: Song and Story Workshops for Children in a Brazilian School disponível em: <https://ingeveb.org/pedagogy/viver-com-yiddish-lebn-far-yidish-song-and-story-workshops-for-children-in-a-brazilian-school>

interesse pela língua Yiddish, por parte de crianças e jovens (Pollon e Mermelstein, 2022, p.61).

Para o Grupo Viver com Yiddish e para a escola, além de se compreender a importância de cantar, ler, rir, brincar e se emocionar ao ouvir histórias e músicas de outros tempos e espaços da cultura Yiddish, significava também entender que tais Oficinas para com vivências na cultura Yiddish, contribuíram para a formação cultural de jovens professores, integrantes do grupo de pesquisa que estudam o Yiddish como resistência e experiência de identidade, em cursos sobre Yiddish na PUC-Rio. A escola estaria contribuindo para o movimento atual do Yiddish no mundo que envolve e motiva jovens professores em outras instituições educacionais e culturais, além de favorecer a presença da língua Yiddish e trabalhar com a riqueza de sua produção cultural com foco na literatura e na música dentro do colégio (Pollon e Mermelstein, 2022, p.62).

Portanto, cientes da relevância desta iniciativa por compartilharem, como instituição educativa judaica, do objetivo de incentivar e valorizar práticas sociais que pudessem fortalecer a experiência de cultura e identidade judaica, foi implementado o projeto na escola que carrega o nome de Eliezer Steinberg, professor e poeta e escritor de fábulas em Yiddish (Pollon e Mermelstein, 2022, p.62).

No início, eram realizadas três Oficinas com crianças e professores, mas também abertas a familiares, possibilitando o encontro de pais, mães, avós e bisavós em uma experiência calorosa, porque através das Oficinas, a experiência de vivê-las remetia a questões de origem familiar e aspectos identitários (Pollon e Mermelstein, 2022, p.63). Segundo as autoras, o projeto mobilizou afetos e despertou em seus participantes desejo genuíno de cantar, participar e se alegrar junto às crianças que responderam muito bem às atividades propostas (Pollon e Mermelstein, 2022, p.63).

Desde o início das Oficinas em 2017, nas duas unidades do Eliezer Max, o objetivo de proporcionar vivências significativas no idioma e contribuir para o conhecimento e a preservação dessa língua que carrega tantas lembranças, afetos, valores e histórias tem sido plenamente atingido (Pollon e Mermelstein, 2022, p.63). Segundo afirmam, as Oficinas mensais são aguardadas com entusiasmo e vivenciadas com alegria pelas crianças, que ouvem atentas e curiosas as narrativas, e dançam com

alegria as belas cantigas da tradição Yiddish. A cada oficina, era comum ver pais, avós e professores agradecerem pela possibilidade de participarem desses momentos de resgate do melhor do Yiddish, e muitas vezes com olhos molhados e a voz embargada pela emoção, parabenizaram a equipe do projeto e a escola pela iniciativa (Pollon e Mermelstein, 2022, p.63).

O sucesso do projeto, a cada ano, faz a escola querer seguir com a parceria, que, no que depender do desejo da instituição, é tão importante quanto tem sido a própria cultura Yiddish, com sua potência identitária que atravessa o tempo, as gerações e os mais diversos países do planeta, a cada dia mais forte e mais viva (Pollon e Mermelstein, 2022, p.64).

Para compreender o contexto de abertura da escola para as Oficinas Viver com Yiddish, importa conhecer as relações e prioridades estabelecidas com o judaísmo. A escola propõe que:

O Eliezer Max trabalha o judaísmo em seus aspectos históricos e culturais, deixando a prática religiosa como uma decisão particular a ser tomada pelas famílias. Dessa maneira, a formação da identidade judaica é realizada por cada aluno na relação com a sua turma, com o conhecimento judaico e com toda a comunidade escolar. É importante frisar que a educação é entendida como meio que possibilita a complementaridade entre o indivíduo e o coletivo, a fim de prover habilidades e ferramentas judaicas para cada aluno.<sup>21</sup>

O currículo está baseado em seis eixos da área de Cultura Judaica (Hebraico, Tanach/Literatura Judaica, Cabalat Shabat, Chaguim/Festas, História Judaica e Conexão com Israel) com três fundamentos pedagógicos: os temas são trabalhados de forma transversal, são estudados de forma interdisciplinar integrando conteúdos do núcleo comum com os conteúdos de cultura judaica e são contextualizados social e historicamente. Assim, nos programas de cada série a escola introduz referências culturais atuais e do cotidiano, ao ganhar significado, relevância e vínculo com a

---

<sup>21</sup>A cultura judaica Eliezer Max disponível em:  
<https://www.eliezermax.com.br/segmentos/cultura-judaica/a-cultura-judaica-no-eliezer-max/>

realidade dos estudantes. E todos os projetos individuais e coletivos são expostos nas festas e mostras culturais ao longo do ano.<sup>22</sup>

Segundo a Rede de Ex-Alunos, os ex-alunos levam para a vida adulta, além da formação e dos valores aprendidos na escola, amizades e vínculos afetivos para toda a vida. E desta forma, a comunidade de ex-alunos torna-se ativa e vibrante.<sup>23</sup>

Os projetos e o ambiente comunitário estendem-se para além das paredes da escola. Em outubro de 2015, a Escola Eliezer Steinbarg Max Nordau, o Colégio Israelita Brasileiro, de Porto Alegre, e a Escola Israelita Brasileira Salomão Guelmann, de Curitiba, formalizaram a Rede de Escolas Judaicas Pluralistas do Brasil. A iniciativa foi tomada a partir do Simpósio Novas Fronteiras para a Educação Judaica que reuniu no Eliezer Max, em 2013, equipes pedagógicas de diversas escolas judaicas do Brasil. Dois anos mais tarde, o Encontro Nacional de Escolas Judaicas, promovido pela Confederação Israelita do Brasil/ CONIB, viabilizou a identificação de afinidades e interesses comuns entre o Eliezer Max e as duas escolas judaicas do Sul do país.<sup>24</sup>

A Rede de Escolas Judaicas Pluralistas do Brasil se inspira na defesa de um judaísmo inclusivo, que sirva de referência para a construção de diálogos e encontros e que fortaleça as escolas com a oferta de uma educação de maior qualidade, ao possibilitar mais efetividade e relevância à contribuição da comunidade judaica para a sociedade brasileira.

Os dias na Escola Eliezer Max começam às 07:30 horas para todos os segmentos de ensino na unidade em Laranjeiras, já o término das aulas ocorre até 15:00 horas desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II, turmas de sexto e sétimo ano. Do 8º ano até o Ensino Médio, o término das aulas ocorre às 16:00 horas.

Na entrada, familiares e/ou responsáveis, funcionários e funcionárias identificam-se em uma porta de ferro que se abre autorizada pelo funcionário da

---

<sup>22</sup> Currículo Inovador Eliezer Max disponível em: <https://www.eliezermax.com.br/segmentos/cultura-judaica/curriculo-inovador/>

<sup>23</sup> Rede de Ex-Alunos e Amigos Eliezer Max disponível em: <https://www.eliezermax.com.br/a-escola/ex-alunos/>

<sup>24</sup> Rede de Escolas Judaicas Pluralistas disponível em: <https://www.eliezermax.com.br/a-escola/rede-de-escolas-judaicas-pluralistas/>

portaria, assim como pelos seguranças da escola. Há uma recepção onde é comum ver as crianças despedindo-se dos pais, e seguindo para suas salas. Logo em seguida, há os primeiros prédios, à direita da entrada de um portão de madeira o prédio da Educação Infantil e o parquinho, do lado esquerdo uma casa com dois andares, adiante é visível o pátio principal. O ambiente desde a entrada é muito acolhedor, prédios com a pintura branca, plantas, jardins, detalhes nas construções em madeira.

Desde a entrada da escola, é possível encontrar trabalhos expostos das crianças por todos os lados, o que traz a ideia de um ambiente que preza pela liberdade e criatividade. Para facilitar o acesso a atividades esportivas, acadêmicas e culturais, a escola oferece atividades complementares no contraturno para crianças do Maternal II ao Ensino Médio. Os treinos esportivos também acontecem no contraturno e são destinados à preparação das equipes que compõem a Seleção Eliezer Max, times de Futebol, Basquete, Handebol e Voleibol que representam a escola em campeonatos, jogos e competições externas. Estes times são formados sob a convocação da equipe de Esportes e Educação Física.<sup>25</sup>

No pátio da escola há escadas que seguem para os demais andares da escola, onde em seus corredores estão as salas de aula do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e algumas salas administrativas da escola. Em cada andar há uma mesa com inspetores.

Na área de recreação há uma mesa de *ping pong*, futebol de mesa e o jogo “*Twister*”. Há também uma área de refeição em frente à cantina, com mesas e cadeiras, e um balcão ao fundo com microondas disponíveis para crianças e funcionários usarem. No pátio há acesso à sala de artes e ao laboratório, banheiros e outras salas de acesso só para funcionários. Outros ambientes da escola são muito frequentados, como a quadra, conhecida como o campão, além de um espaço conhecido como campinho onde os estudantes praticam outros tipos de atividades físicas e coletivas, e outro ambiente descrito como “*makerspace*”, literalmente um espaço onde se cria e constrói.

Na unidade de Laranjeiras, a escola tem uma sala de cinema, uma biblioteca virtual, duas bibliotecas físicas, na unidade de Laranjeiras e laboratórios de física e química. Os estudantes do Ensino Médio têm um ambiente de convivência só para eles,

---

<sup>25</sup> Guia do Aluno 2024 disponível em: <https://www.eliezermax.com.br/publicacoes/guia-do-aluno/>

e as crianças da Educação Infantil compartilham o refeitório infantil e uma sala de música. As salas de aulas são amplas e arejadas, com recursos tecnológicos disponíveis, ar condicionado, móveis com acessibilidade, e paredes com texturas de lousa, onde é possível escrever, e não somente no quadro branco principal das salas.

O refeitório, que também serve como auditório, é confortável. Cada turma almoça em uma mesa comprida com seus professores e outros funcionários. No almoço é oferecido carne, ovos, arroz com feijão, legumes, salada de frutas para a sobremesa, água e suco de frutas. As crianças bem à vontade e independentes se servem, comem, levam as bandejas de um lado para o outro. A escola tem uma política de alimentação saudável não apenas no refeitório, mas também na cantina.

### 4.3

#### **A pesquisa: objetivos, questões, estratégias**

A história dessa pesquisa tem como objetivo ouvir, conhecer e analisar narrativas, práticas e interações de crianças e dos adultos, entre crianças e entre crianças e adultos em uma escola judaica (Escola Eliezer Max) situada no Rio de Janeiro, que participam das Oficinas de língua, literatura e música Yiddish.

Os trechos de discursos e interações são aqui denominados de eventos. Corsaro (1985) define eventos de interação como sequências de ações compartilhadas que iniciam com o conhecimento da presença de dois ou mais atores que se relacionam em alguma área e suas tentativas de chegar a um sentido comum. Para o autor, a identificação da abertura, a negociação de sentidos e a partilha marcam o que é compreendido como evento. Kramer (2005) concilia esta visão com a concepção de linguagem de Bakhtin (1992) e a filosofia de Buber (2003), entendendo evento também no sentido de acontecimento discursivo.

As seguintes questões orientam a investigação: como/quais são as práticas e interações (línguas, histórias, músicas, brincadeiras) entre crianças e professores nas Oficinas? O que falam as crianças durante e sobre as Oficinas de Yiddish? Há crianças que já tinham conhecido e/ou ouviram Yiddish fora da escola? O que mostram as crianças em suas atividades? O que narram sobre essas produções? Como as crianças vivenciam a convivência comunitária durante as Oficinas? Como é o clima

institucional e das turmas? Há problemas ou conflitos durante as Oficinas? As Oficinas realizam em suas práticas o que defendem em sua proposta?

Nesta pesquisa sempre considerei importante olhar para o objeto de estudo e para o conhecimento como algo a ser construído entre sujeitos, então iniciei minhas visitas à Escola Eliezer Max, localizada em Laranjeiras, na cidade do Rio de Janeiro, durante o segundo semestre de 2023. Foram realizadas em turmas do Ensino Fundamental I da escola pesquisada, observações intensivas de atividades práticas como contação de histórias, músicas e canto, brincadeiras, escrita e desenhos, como estudo exploratório. E para o ano de 2024 continuei com o direcionamento da pesquisa de campo à observação intensiva. Vale explicitar que por razões éticas foram omitidos os nomes das crianças e das turmas. Durante as Oficinas sempre permanecia na sala uma das duas professoras de turma da escola. E as professoras citadas na descrição das Oficinas e nos diálogos são sempre as professoras do Projeto Viver com Yiddish.

Foram feitas observações intensivas com cadernos de campo durante as Oficinas de língua, literatura e música Yiddish durante o primeiro semestre letivo de 2024, e até o mês de setembro referente ao segundo semestre letivo de 2024, em sete turmas entre o 3º e o 5º anos do Ensino Fundamental I da escola. Este recorte das turmas foi selecionado porque busquei interagir com crianças que já possuíam uma vivência com a leitura e a escrita Yiddish na escola. Visando a importância do olhar da criança sobre as Oficinas e suas impressões, desenhos e textos das turmas do Ensino Fundamental I, no intuito de dar visibilidade ao que elas falam, expressam e escrevem sobre esse espaço. A partir de março de 2024, as observações foram mais intensas e intencionais. Passei a focar no caderno de campo, com o olhar voltado para as crianças, utilizava também áudio-gravações e transcrevia o material no computador. E muitas vezes me deparava com o olhar delas sobre mim:

Dois meninos repararam em mim e começaram a brincar com o meu gravador, falam alto no gravador e ficam curiosos com ele, e comigo. Me apresento a eles, e explico o que estou fazendo. Eles se apresentam. Um deles me mostra seu desenho animado e sorridente. (Oficina 12/03/2024; Turma 5A)<sup>26</sup>.

Um menino veio ver meu celular, e eu disse: - “Estou gravando!”, ele apenas sorriu.

---

<sup>26</sup> Os números 3, 4 e 5 na identificação das turmas correspondem ao terceiro, quarto e quinto ano do Ensino Fundamental I.

(Oficina 12/03/2024 - Turma 5B).

No final da Oficina, organizando meu material, um menino corre para falar no meu gravador.

(Oficina 16/04/2024 - Turma 4A).

Uma criança carinhosa vem me abraçar e pergunta:

Menina: Você estava aqui o tempo todo?

Pesquisadora: Sim! Eu disse, feliz por saber que não reparam muito na minha presença durante as observações. A menina me mostrou a pulseira orgulhosa com enfeites de encaixe.

(Oficina 21/05/2024 - Turma 5A).

Menino: Está fazendo observações?

Menino: Você está gravando? Por quê? Pergunta a criança curiosa com o gravador.

(Oficina 21/05/2024 - Turma 4A).

Menina: O que você escreve neste caderno?

Pesquisadora: Anotações para minha pesquisa.

(Oficina de Língua Yiddish, 26/06/2024 - Turma 3A).

Menina: O que você fica escrevendo?

Pesquisadora: Eu observo vocês para minha pesquisa.

Menina: Que pesquisa?

Pesquisadora: Minha pesquisa que eu apresentei para vocês, não lembra não?

Menina: Ah sim!

(Oficina de Música Yiddish, 26/06/2024 - Turma 3A).

Segundo Pereira (2021, p.11), cada tema pede uma forma própria de tratamento, é preciso ter sensibilidade ao tema, o entregar-se a ele e suas linguagens, o que faz desta forma que esta pesquisa seja única, e irrepetível em sua metodologia. É preciso dialogar com o idioma do tema, habitar seus espaços, sentir o seu ritmo, reter sua fisionomia etc. como experiências imprescindíveis para concretizar uma metodologia. Nesse contexto, pretendi realizar um estudo baseado na pesquisa qualitativa descrita por Creswell por ser “uma abordagem voltada para a exploração e para o entendimento do significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social e humano” (2021, p.3).

Para Freitas (2007), a observação como instrumento metodológico deve ser pensada em sua forma humana de produção de conhecimento. E muito além do que ser participante, esse tipo de observação é caracterizado pela dimensão alteritária e um posicionamento exotópico, assim esse tipo de observação não pode se prender apenas

nas descrições de eventos, mas na procura por possíveis relações, integrando o individual com o social.

Nas Oficinas desse mês, me apresento para as turmas onde faço as observações, explico um pouco minha formação, falo sobre a pesquisa, o que é e como faço, além de valorizar a importância das crianças para a pesquisa.

Professora<sup>27</sup>: Bom dia! Crianças: Bom dia!

Professora: Gisele por favor pode vir, a Gisele vai explicar sobre a pesquisa que ela está realizando.

Pesquisadora: Gente, bom dia! Eu sou Gisele, eu faço curso de mestrado em uma universidade chamada PUC.

Menino: O que é mestrado?

Pesquisadora: Mestrado é um curso que você faz depois da faculdade.

Menina: Faz o quê?!

Menino: Minha mãe já fez isso.

Professora: É uma pós-graduação.

Pesquisadora: Isso.

Pesquisadora: Eu faço aqui nas Oficinas uma pesquisa dentro das salas, que eu venho gravando, tirando foto, registrando. Depois na minha casa, tudo que eu anoto aqui nesse caderninho, eu vou passar para o computador. Eu vou analisar com cuidado. Eu quero falar com vocês, que vocês são muito importantes para essa pesquisa, e quando eu terminar o meu trabalho final, eu vou trazer para vocês verem o resultado, está bem? Eu também aprendo Yiddish, aos pouquinhos eu aprendo algumas frases, algumas palavras assim como vocês que já estão em um nível muito maior que o meu. E eu agradeço muito a oportunidade de estar aqui, neste momento especial com vocês, aprendendo com vocês também.

Pesquisadora: Podem perguntar!

(Oficina 16/04/2024 - Turma 5A).

Barbosa (2009), destaca a importância de desconstruir conceitos para as observações, para assim conseguir experimentar o estranhamento como uma possibilidade de se aproximar. Na observação participante é necessário assumir o ponto de vista do outro, desnaturalizar fenômenos sociais, não julgar, mas buscar compreender a lógica do outro, tentar compreender a realidade nos seus próprios termos, ao invés de pensar em mudar a realidade (Barbosa, 2009, p.31).

Menina: Mas você faz essa pesquisa sobre o quê?

Pesquisadora: Eu faço a pesquisa sobre as Oficinas de Yiddish aqui na Escola Eliezer Max, e selecionei algumas turmas para observar as aulas. Entendeu? Obrigada!

Menino: Peraí, eu tenho uma dúvida!

Pesquisadora: Pode falar.

Menino: O que tem depois, não tem a pós-graduação, não tem mais coisa depois?

---

<sup>27</sup> Professora da Equipe de Língua, Literatura e Música Yiddish.

Pesquisadora e Professora: Tem, tem o doutorado.

Menino: A minha mãe terminou o pós-doutorado

Pesquisadora: Que legal!

Menino: Então ela não trabalha. Ela não terminou a pós-graduação, então não trabalha.

Menino: Então, isso é como se fosse um trabalho.

Menino: É porque você não sabe. É que eu falei para ele que a minha mãe terminou o pós-doutorado.

Menino: A minha mãe está dando aula para quem cursa o mestrado agora.

Menino: Dura quanto tempo?

Professora: Tudo?

Professora: Se você fizer a especialização, mestrado, doutorado e pós, geralmente são oito anos. É quatro, cinco, seis, sete, oito. Não, nove. Entenderam?

Menino: Eu tenho uma dúvida.

Menino: Isso daí, é como assim? Você vai ficar escrevendo por um ano, por cinco anos.

Menino: Não só escrevendo. Você vai aprendendo, aprende até velho.

(Oficina 16/04/2024 - Turma 5A).

Um importante ponto a ser observado é a questão da ética na pesquisa com crianças. Segundo Barbosa (2019), se as crianças não podem assumir a responsabilidade legal para participar em pesquisas, então como pesquisadores precisamos garantir um lugar ético e responsável para elas. É preciso reconhecer o lugar de alteridade que as crianças ocupam, com ética e responsabilidade. E desta forma o pesquisador abre espaço para o assentimento como estratégia ética e metodológica na pesquisa com crianças (Barbosa, 2019, p. 202-203).

Esta pesquisa implica em agir eticamente contra todas as formas de preconceito e buscar o que foi destruído, perdido, esquecido – línguas, histórias, músicas, tradições – e atuar pelo direito de todas as pessoas às culturas, línguas, histórias que se pretendeu destruir: línguas de migrantes neste caso o Yiddish. A resistência se faz também com as línguas. O esquecimento das línguas é marca de genocídios que afetam povos, etnias, raças e culturas. Pesquisar as línguas, suas produções, histórias e devolvê-las aos descendentes, é resistir à tentativa de seu apagamento. (Kramer, 2021, p.163).

E o que fazer diante da corrente de produção de estereótipo, preconceito, discriminação, exclusão, eliminação, extermínio? Resistir é importante, mas é pouco. É preciso impedir que a corrente prossiga e atuar por uma sociedade sem desigualdade, com justiça social, aceitação do outro e reconhecimento de que o que nos torna singulares como seres humanos é nossa pluralidade: nossas diferenças físicas, mentais, de raça, etnia, orientação sexual, cultura, religião, gênero, modos de entender o mundo, escolhas, pontos de vista.” Relatar o passado opressor torna possível acolher condições e expressões humanas com liberdade, essa ética necessária para mudar o futuro. (Kramer, 2021, p.163).

A prática de observação se deu da seguinte forma: nos dias de Oficinas a cada mês, eu chegava na escola às 07:10 horas, com a blusa do projeto para ser melhor identificada na entrada da escola, assim como a equipe, e as encontrava na cantina, escolhia a cada dia qual equipe e qual oficina acompanhar. Eu subia para as salas com a equipe Língua que já estava com o material separado dos cenários das histórias e material para as atividades, enquanto a Equipe Música subia com as letras das músicas transliteradas e um deles carregava o teclado.

Ao chegar em sala de aula, após solicitar nossa entrada à professora regente da turma, cumprimentávamos as crianças e as duas professoras sempre presentes nas turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental 1. Antes de iniciar a Oficina, geralmente já posicionava meu smartphone com o aplicativo de áudio gravação ligado, o mais próximo possível da equipe que se encontrava a frente da turma, eu me sentava em uma cadeira, no chão ou às vezes ficava em pé ao fundo da sala, com caneta e caderno de campo nas mãos, onde identificava a Oficina que participava, data, horário e turma. Eu buscava descrever sobretudo pequenos diálogos, frases, palavras que representam algo em particular em cada cena de sala de aula. Descrevia detalhes sobre as Oficinas, as atividades, as salas de aula, simplesmente qualquer pequeno instante que me chamasse atenção. Ao final de uma oficina, após 30 minutos, era breve o momento de espera para iniciar a próxima, me despedia da primeira equipe, pausava a áudio gravação e não esquecia de salvá-la. Logo após, reiniciava o procedimento com atenção.

Tínhamos intervalos entre algumas aulas, e o horário de almoço da escola também. E essa equipe com o passar dos meses me motivava a estar ali pelo Yiddish, e em ver o resultado de um trabalho que nasceu com alguns deles, e a cada dia realizado torna-se mais significativo. A cada conversa com eles, eu descobria como começaram no projeto, como as turmas progrediram a cada ano, e eles sempre ensinavam algo novo sobre as Oficinas e me ajudavam durante minha presença em sala de aula. Pretendo retornar ao campo por eles, voltar com os resultados dessa pesquisa por cada funcionário que me acolheu e me cativou simplesmente por um sorriso ou pelo olhar.

Isto nos leva a pensar sobre Bakhtin (1992), ao citar que o homem como ser expressivo e falante é o objeto de estudo, mas que se expressa através de um texto que

requer uma compreensão. Para o autor, o conhecimento é histórico e pessoal. Conhecer o outro requer distância: a alteridade exige exotopia. E, diz o autor, tudo é plural e contraditório. Nesta pesquisa há uma necessidade de estudar o outro como interlocutor do pesquisador, e nos leva a refletir sobre essa alteridade, sobre a quem nos dirigimos no campo de pesquisa e de quem falamos em nosso texto. Logo, a intenção como pesquisadora é receber e acolher o outro, colocar-se em seu lugar e construir uma escuta de alteridade, e traduzi-la e transmiti-la quando me afasto e na minha visão e perspectiva sobre o outro, que ele muitas vezes não consegue enxergar, exerço a exotopia.

Baseada em Buber (2003), nesta pesquisa pretendeu-se ver, escutar, sentir, perceber, vincular-se, acolher, disponibilizar, ou seja, se relacionar em sua completude com o outro. Porque a capacidade de relação do homem é extremamente importante para que o “eu” se torne real. Em Buber (1987), esta pesquisa também buscará compreender o conceito de comunidade relacionado à educação. Para o autor, a verdadeira comunidade nasce do fato das pessoas estarem em relação viva e mútua, e de estarem unidos uns aos outros, em uma relação recíproca, de pertencimento. Considerando a ação dialógica o início de um espaço político, ou seja, quando as pessoas se inter-relacionam no diálogo e todos estão integrados num centro ativo, surge a comunidade. Desta forma na educação o professor é entendido como um construtor de comunidades, que possibilita relações dialógicas entre ele e os alunos e, os alunos entre si. A educação é sempre para a comunidade e só pode acontecer através da comunidade (Buber, 1987, p.132-134).

Percebe-se então que diante de seu mundo o homem tem a capacidade de responder de forma responsável, e isso o torna mais humano e próximo do outro. Assim como na educação, para o autor, existe uma relação que exige abertura e requer confiança, não pode ser impositiva, deve haver liberdade, vínculos e engajamento na relação com o outro (Buber, 1987, p.89).

Outra importante referência teórica, particularmente para os conceitos de narrativa e experiência é Walter Benjamin. Para Benjamin (1987, p.200-2005) a história não é apenas uma sequência linear, pois presente, passado e futuro se entrecruzam. Portanto, em Benjamin, a pesquisa aborda a importância da narrativa, da

compreensão e das experiências do narrador, e de uma vivência que se perpetua, por meio da narrativa. E relaciona como as crianças são as principais narradoras das experiências vividas nas Oficinas de Yiddish, o campo de estudo da pesquisa. Portanto, dialogar e escutar as crianças passa a ser estratégia fundamental na pesquisa, pois Benjamin também reconhece a linguagem como fundamental para a recuperação da história do sujeito. Porque na memória, as histórias são recriadas e a experiência se torna experiência porque é narrada e não termina na finitude da vivência (Benjamin, 1993).

Através do estudo das Oficinas de Yiddish na Escola Eliezer Max, foi possível refletir sobre quais gestos de resistência são ensinados no longo processo de educação, e/ou que atos de resistência podemos observar ao longo das histórias de alunos, professores e outros. Porque educar requer reencontrar as histórias guardadas ou esquecidas, criar práticas de pertencimento com reconhecimento das diferenças. Uma educação contra a barbárie, com ações e gestos de cuidado nas políticas públicas; nas instâncias intermediárias e na dimensão micro da vida cotidiana (Kramer,2020). Esse entendimento pode levar a um caminho em que micro injustiças, de acordo com Schilling (2013), não venham a resultar em macro injustiças no futuro.

## **5. “Oficinas de Yiddish no Colégio Eliezer Max”**

Neste capítulo as crianças são o principal objetivo, ao ouvir e mostrar a perspectivas em cada diálogo e em cada participação das atividades durante as Oficinas, ou mesmo em momentos que aconteceram em situações externas às Oficinas, mas que demonstram no contexto da pesquisa sua importância. Mostram como elas contribuem para também contar a história da língua, da literatura, da música e da cultura Yiddish nesta escola.

O capítulo apresenta as cinco categorias que emergiram no trabalho de campo, bem como as subcategorias organizadas para mostrar as crianças.

### **5.1 “Queria ter aulas de Yiddish todos os dias!” A dinâmica das Oficinas**

As primeiras Oficinas de Yiddish deste ano, iniciam na Escola Eliezer Max. Na turma 5A, a Oficina começa aos poucos, porque as crianças ainda estão chegando na sala e se organizando, há cerca de 16 crianças acomodando-se na turma, em suas carteiras, sentadas em um semicírculo. As professoras de Yiddish entram na sala e cumprimentam as crianças, elas sabem respondê-las, e dizem “bom dia e como estão” em Yiddish.

A professora escreve no quadro a frase “Eu me chamo...” em Yiddish e pede às crianças para se apresentarem, eu participo da apresentação também. Uma por uma repetem o diálogo: “*Vi heyst ir.../ como vocês se chamam?*”; “*Vi heystu? / como você se chama?*”. Nas carteiras, as crianças pedem ajuda das professoras, e observo como é boa a interação entre as crianças e elas.

As crianças pedem autorização às professoras da equipe de Yiddish quando precisam sair da sala, a professora regente da turma intervém apenas com uma criança para disciplinar. Ao final da Oficina, a professora pede que eles escrevam na agenda a data da próxima Oficina, e terminam a atividade bem agitados, falam muito uns com os outros, fazem muito barulho. As professoras verificam se já terminaram, e passam

nas carteiras para recolher as atividades, lembrando a turma de escreverem seus nomes nas folhas. Algum dizem “até logo” em Yiddish. (Oficina 12/03/2024; Turma 5A)<sup>28</sup>.

Em outra turma, cerca de vinte crianças estão sentadas em duplas, a Oficina inicia com as crianças se apresentando em Yiddish, elas também aprendem a dizer onde moram.

Enquanto desenham os rostos nas folhas de papel, conversam entre si que meia hora de aula é pouco. Queriam ter meia hora apenas para desenhar. Prestam muita atenção e mostram seus desenhos umas para as outras. Parecem gostar muito das Oficinas!

Nessa turma, as professoras também usam a associação de palavras em Inglês e em Yiddish com as crianças. A oficina é divertida!

Crianças: Tem que colorir?  
Menino: Faltam 11 minutos!  
(Oficina 12/03/2024; Turma 5B)

As professoras passam de mesa em mesa para verificar a escrita. As crianças copiam do quadro as palavras em Yiddish das partes da cabeça e do rosto. Próximo do final da Oficina, uma das professoras pede às crianças que peguem as agendas. Uma menina pergunta: “*Vai ter dever de casa?*”. Um menino diz: “*A gente espera todo dia para ter outra aula de Yiddish.*” Parece chateado porque houve mudança da data das Oficinas esse mês. (Oficina 12/03/2024; Turma 5B).<sup>29</sup> Em outra turma ouço uma menina dizer: “*Queria ter aula de Yiddish todo dia!*” (Oficina 26/06/2024; Turma 3B).

Em ambas as descrições sobre a dinâmica das Oficinas identificamos o que Adorno (1995) propõe sobre considerar importante uma reordenação dos objetivos educacionais para que a barbárie não se repita. Havia um clima intelectual, cultural e social na sociedade moderna que propiciou a barbárie, e quando observamos a convivência dentro das Oficinas de Yiddish, percebemos que elas se encontram no alto estágio de sua civilização como descrito por Bauman (1998), mas mesmo que haja uma complexidade e uma natureza sensível nas práticas das Oficinas de Yiddish em sala de

---

<sup>28</sup> O cumprimento usual na despedida é “Zay Gezunt” cuja tradução literal significa “Fica com saúde”

<sup>29</sup> As datas das Oficinas são definidas em reunião no início de ano entre a direção e coordenações de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Escola e a coordenação do Viver com Yiddish.

aula, a resposta às diretrizes das professoras beneficiam a conscientização da abordagem fundamental do tema das Oficinas, aperfeiçoando o ensino e a aprendizagem das crianças. Há um desejo por parte delas por estarem ali e participarem, há um clima, um ambiente de aprendizagem aberto, solidário e confiante que permite tanto alunos como professores estejam à vontade para ensinar e aprender Yiddish. E assim como descrito por Adorno (1995), apresenta-se uma nova maneira de estudar e compreender, marcar o caminho para uma nova direção daquilo que consideramos humano e racional, e novas categorias, objetivos e metas de educação, ressignificam o educar para evitar a barbárie. Tais aspectos também são observados na subcategoria a seguir.

### **5.1.1. “Manda um beijo para todo mundo”. Comunidade e identidade**

Uma das professoras da equipe das Oficinas estudou na Escola Eliezer Max, e conhece os avós de um menino e a família de outro. “*Conheço todo mundo!*”, diz ela. É possível identificar o clima de familiaridade provocado por sua fala. Durante as Oficinas, uma criança comentou que não lembrava como escrevia uma letra em Yiddish para completar uma palavra e a professora disse que ela sabia desde pequena, porque a conhecia desde quando ela era menor, e aprendia em suas primeiras Oficinas de Yiddish. Foi interessante perceber a relação de acompanhamento da criança ao longo dos anos, e o desenvolvimento da língua Yiddish. Ao final de uma Oficina, a professora diz para esta menina: “*manda um beijo para todo mundo!*” (Oficina 16/04/2024, Turma 4A). Em outras situações, a proximidade é também demonstrada:

Menina: Adorei seu brinco!

Professora: Obrigada! É um sorvetinho!(Oficina 26/06/2024; Turma 3B).

O clima de alegria e descontração das Oficinas e da Escola convive com a situação grave do contexto mais amplo. Em um dos murais do pátio central da Escola, onde são realizadas as atividades do recreio, há uma exposição intitulada em inglês por “Bring them home now”, sobre o trágico ataque terrorista cometido pelo Hamas desde o dia 07 de outubro de 2023. Há fotos dos 133 reféns de diferentes nacionalidades e

faixas etárias, como bebês, crianças e idosos que ainda não voltaram e vivem neste drama humanitário. No momento da observação, o ataque tinha acontecido há pouco mais de 180 dias.

A exposição destaca a situação dos familiares dos reféns, que há mais de seis meses sofrem com a ausência dos familiares. O contexto da sociedade israelense e sobre o governo relacionado a situação atual do conflito também é abordado. As crianças olham com atenção a exposição das fotos dos reféns no mural e conversam sobre os acontecimentos do conflito. (Recreio - 9:30h às 10:10h-16/04/2024).

Os momentos descritos acima lembram a importância de incentivar o sentido de comunidade e identidade que estreitam as relações entre estudantes, professores e famílias durante as Oficinas, e fora das Oficinas com aqueles dos quais as crianças sabem que geram nelas um sentimento de pertencimento.

Para Buber (1987), a educação para a comunidade não pode existir apenas na teoria, de forma mais clara, a educação para a comunidade só deveria ocorrer através da comunidade. A comunidade educa na medida em que ela está presente, assim como o indivíduo educa na medida em que ele está presente. O autor destaca a importância da influência do professor sobre os alunos, e como ele exerce essa influência. Não deve existir resistência entre ele e o aluno, quando as relações entre o professor e o aluno forem espontâneas, e estes não o saibam nem o percebam (p. 90). E este tipo de relação existe nas Oficinas e as enriquecem desta forma.

De acordo com Campos (2020) na relação Eu-Tu que origina a comunidade revela uma força possível nesse encontro, e isto confirma no outro, e resultará na identidade pessoal e a distinção entre os membros dessa comunidade. E o que a movimenta é o próprio desejo de comunidade, é afirmar o outro (p.285). Ser parte com outro nas Oficinas de Yiddish traduz a essência de cada participante.

Diante de duas situações tão antagônicas, lembramos que Hobsbawm (2006) discorre sobre a brutalização, crueldade e violência do ser humano legitimados no período da guerra. E nos faz refletir que o período de guerras não cessou, em Adorno (1995) a emancipação que transborda em uma educação contra a barbárie, baseada no conhecimento das dinâmicas sociais e políticas que podem conduzir a violência em

massa, é fundamental para construir sociedades mais fortes, resilientes à violência e ao ódio.

Pensar em comunidade e identidade nas relações proporcionadas nas Oficinas de Yiddish é estar diante de uma educação indispensável para ajudar a promover um sentimento de pertencimento a uma humanidade comum, para capacitar alunos a ser cidadãos ativos na contemporaneidade, capazes de resistir para a construção de um mundo mais pacífico, tolerante, inclusivo e seguro.

## **5.2**

### **“Di mame. Der tate.” Língua e literatura**

Muitas foram as narrativas, falas e interações das crianças em relação à língua e a literatura Yiddish. Nesta categoria emergem a escrita, a fala, as histórias, livros e desenhos em um universo único de apropriação de bens culturais. Em qualquer Oficina é de suma importância que o Yiddish seja ensinado de forma que possam examinar a complexidade dos fatores históricos únicos que envolvem o tema.

#### **5.2.1.**

##### **“Onde é para escrever o “bruder”? O que elas aprendem (escrita, fala)**

Em um clima de gratidão, alegria e agitação inicia a primeira oficina do dia. A turma se divide em grupos de quatro e cinco crianças. A atividade proposta em uma folha de A3 é completar as palavras sobre as partes do corpo, com as letras que faltam na folha, após descobrir qual é a palavra e seu significado, o grupo precisa fazer um desenho referente à parte do corpo que escreveram.

As professoras da Oficina escrevem as vogais no quadro. As crianças se organizam em grupos, arrastando e levantando as cadeiras. As crianças, em seus grupos falam alto, gesticulam uns com os outros. “*Que letra é essa? É um “t”? Não é um “z”?* Indecisos, o grupo chama uma professora que ajuda com uma dica. Uma criança não quer participar de um determinado grupo, é difícil convencê-la.

Usam o recurso do alfabeto em Yiddish impresso, e juntas lêem as palavras aos poucos. São três grupos: um de meninas e meninos, que parece mais atento para fazer a atividade; um grupo só de meninos, mais agitado. Dois meninos não formam grupos,

fazem a atividade em dupla. Em um dos grupos, as crianças escolhem quem desenha cada parte do corpo. Elas se divertem observando os desenhos uns dos outros (...) A atividade evidencia que sabem identificar as vogais e consoantes, só têm dificuldade com a tradução das palavras sobre as partes do corpo em Yiddish. Um menino pergunta: “*Qual palavra é a cabeça?*” As professoras da equipe de Yiddish dizem: “*Vamos recolher!*”. Menino: *Calma aí, isso aí é o olho?* responde e pergunta um menino. A professora: “*Não tem olho na atividade!*”. Ele grita: *Cabelo...é barriga, é barriga!* (Oficina 21/05/2024; Turma 5A).

A professora começa a ensinar as vogais no quadro, assim como os ditongos em Yiddish.

Professora: Vocês estão lembrados que o Yiddish usa o mesmo alfabeto do Hebraico? Vocês já conhecem?

Menino: Mais ou menos.

Professora: Tem algumas diferenças. Tem (...) letras a mais que o Yiddish. Por exemplo as vogais.

Menina: Não tem as vogais dos pontinhos.

Professora: Exato. Tem as vogais como tem no alfabeto latino que a gente usa.

A professora segue explicando as diferenças entre a vogal “a” e a vogal “o”, em Yiddish alef e komets alef. Entre “e, i, u”. Assim por diante, até aprenderem os ditongos. As crianças estão alegres e participativas às 07:40 horas da manhã! Sabem ler o nome da professora no quadro escrito nas letras do alfabeto em Yiddish. (Oficina 12/03/2024; Turma 5A).

Em seguida, a proposta da atividade é desenhar um rosto e escrever as partes do rosto em Yiddish. pedem ajuda às professoras para compreender as palavras novas. A professora diz: *Hoje nós vamos começar a ver..., alguém adivinha?* Outra fala “*corpo humano em Yiddish*”, enquanto tentam adivinhar o tema. A professora diz “*a gente vai ver as partes do corpo. Vamos começar hoje com a cabeça.*” Distribuem distribuem folhas A3, e pedem às crianças que desenhem um rosto bem bonito e grande: olhos, bocas, orelhas... “*Desenho grande. O que a gente quer é escrever as partes do rosto*”.

As professoras começam a escrever as partes do rosto em Yiddish no quadro. Uma delas associa a palavra cabelo em Yiddish e em Inglês, perguntam às crianças se elas sabem em inglês porque é semelhante em Yiddish. Uma menina diz: *Cabelo! Hair!* Outra responde: *Hor!* (...) A professora comenta: “*Para a galera que fala inglês, o*

*próximo também vai ser fácil*". Uma criança identifica: *Nose!* Tentam dizer nariz em Yiddish. E a professora: *Pessoal, vamos para a última de hoje*. Um menino: "*Mouth! Moyer!*" A professora: *Pode escrever boca, moyer*.

A turma é ativa, as crianças conversam entre si, estão agitadas e participativas com a atividade de desenhar. Mostram uns aos outros seus desenhos. Falantes, não levantam das cadeiras, mas conversam muito. Dois meninos sempre se levantam para olhar um o desenho do outro. Mais uma vez se arriscam a falar nariz em inglês, palavra parecida em Yiddish. As crianças são chamadas ao quadro para escrever as palavras em Yiddish, as professoras prendem a atenção sobre quais letras estão sendo usadas. Em um momento de bastante barulho na sala, a professora propõe que eles cantem uma música que aborda as partes do rosto.

No início relutaram um pouco porque disseram que era "*musiquinha das crianças pequenas*", mas quase todas gesticulavam e cantavam juntas. Estavam atentas à ordem das palavras em Yiddish na música. As professoras cantam junto com a turma. A brincadeira é lembrar das partes do rosto. (Oficina 12/03/2024; Turma 5A).

Turma do quarto ano, atividade trabalhada sobre famílias. Em uma folha exposta pela professora para a turma, as crianças lêem as palavras sobre os membros das famílias precedidos de seus artigos. *Di mame. Der tarte*. (A mãe. O pai). Esta turma lê mais devagar, com um pouco de dificuldade. Isso acontece nas outras turmas do 4º ano também. Nessa Oficina foi muito usada a comparação das letras do Yiddish ao Hebraico.

A equipe entrega folhas em A3 para as crianças desenharem a árvore da família, a árvore genealógica, como explicaram as professoras. "*Folha em pé, nome e turma. Quem sabe o nome em Hebraico pode escrever em Hebraico*". A turma está calma e concentrada. Escrevem os nomes. Uma menina pergunta: "*E o meu?*". A professora explica que o som da letra é diferente em Hebraico. O menino pergunta: "*Onde é para escrever o 'bruder' (irmão)?*".

As professoras explicam o tempo todo como se escreve os nomes dos seus familiares em Yiddish. A equipe é muito paciente. Escrevem cada um dos nomes no quadro. A turma não está tão quieta, mas fazem a atividade interagindo uns com os outros. Fazem perguntas. Um menino diz: "*Eu vou ajudar vocês! Querem ajuda? Pode*

*escrever em Hebraico*”. Outro pergunta: “*Como escreve pai?*” Entre vogais, consoantes e a pergunta “*Como escreve?*” a oficina acontece. “*Não sei escrever, é uma frase comum. As crianças apresentam dificuldades com as letras e sons. Há muitas crianças em pé próximas ao quadro para ver como escrevem as palavras em Yiddish. Eles perguntam uns aos outros, se ajudam e vão nas mesas uns dos outros.*”

A Oficina termina e a turma distraída, conversando. (Oficina 16/04/2024; Turma 4C).

Em outra turma, um menino pergunta: “*E quem é filho único? Ai fica feliz?*” Nessa Oficina, a comparação entre Hebraico e Yiddish ocorreu o tempo todo, se baseiam no alfabeto Hebraico, já conhecem e está na parede da sala. (Oficina 16/04/2024; Turma 4B).

É comum as crianças perguntarem como se escreve avô, avó, irmão, e outras palavras de membros da família em Yiddish, outras pedem que escrevam os nomes de familiares. Algum estão sentadas, algumas em pé ao redor das professoras. A turma está bem interessada na atividade. Um menino pergunta: “*Como escreve Maria, Israel? O nome do meu avô é o nome de um país! O nome dele é Israel, ele está em guerra*”.

As professoras dizem que as letras que estão escrevendo em Yiddish são as mesmas letras do Hebraico, sem os pontinhos. Consoantes iguais à do Hebraico. E há muitas palavras no quadro para essa atividade. As crianças fazem a atividade e andam entre as mesas dos seus amigos para ver as atividades deles e mostrar as suas. Sem gritos ou bagunça trabalham juntas. Uma professora explica que (...) as consoantes são iguais ao Hebraico e que nas vogais não se colocam pontinhos. Português, inglês, espanhol, francês têm o mesmo alfabeto também, ela diz. Um menino diz: *O Hebraico veio muito antes*. E a professora: *Sim, sem Hebraico não existe Yiddish*. Algumas crianças fazem o desenho de uma árvore e chegam a colorir. (Oficina 21/05/2024; Turma 4C).

Estão sentadas em trios ou quartetos. A professora tenta incentivá-los.

Menina: Como se escreve “*bobe*”?

Professora: Já temos vogais e as letras são iguais no Hebraico. Como você acha que é?

Professora: Tenta escrever como você acha? (Oficina 21/05/2024; Turma 4A).

Em outra turma, vê-se o livro do Grupo Musical Viver com Yiddish no canto de leitura. Alguns meninos brincam perto desse espaço. Um menino pega o livro Yiddish, mostra a dois amigos, e diz: Eu achei o *Tayere Malke* (Querida Malke, música de festas). Ele lê e canta.

Uma menina consegue escrever as letras soletradas pela professora, outras crianças também. Se formam núcleos de crianças e professoras para tirar dúvidas. Alguem aprendem bem as letras. (Oficina 21/05/2024; Turma 4B).

Com a atribuição dos trechos descritos acima, fica claro que aprender a escrever e falar em Yiddish é abraçar uma complexidade de estudo que levantam questões difíceis e desafiadoras para as crianças. Durante as Oficinas é garantido às crianças que tenham a oportunidade de explorar os fatores e eventos completos que envolvem aprender Yiddish, e que influenciam a tomada de aquisição de conhecimento dessas crianças. As vogais e as letras são comparadas ao Hebraico, muitas palavras sugeridas pelos professores apresentam uma analogia com palavras escritas e faladas em Inglês. Muitas vezes são levantadas mais perguntas que respostas por parte delas.

Diante destes aspectos, é possível refletir sobre como essas crianças acessam o estudo de uma língua que está ligada a história muitas vezes de suas gerações passadas, e como essas crianças estão sendo capacitadas a contarem essas histórias. Nas Oficinas de Yiddish não têm acesso apenas à história de um passado tradicional, apenas descrito pela classe dominante. A história, que está associada apenas a uma versão confortável e preguiçosa, atrelada apenas à perspectiva dos vencedores, como colocado por Benjamin (2012). Representam essas crianças àqueles que já se apropriam dos bens culturais como a língua, a literatura e a música para reescreverem a história?

Ao aprender letras e palavras em Yiddish essas crianças mostram que o sujeito histórico é outro, elas poderiam ser apenas instrumentos nas mãos das classes dominantes, mas com suas mentes curiosas e agitadas pelo novo vocabulário proposto, tornam-se aquelas que escrevem a história do ponto de vista dos oprimidos. E são estimuladas ao interesse pelo combate, ao olhar crítico, à resistência. Sabemos que o bem cultural não está isento de barbárie, ela existiu, existe e existirá, mas novos documentos de cultura podem ser produzidos a partir do conhecimento desta língua. Há uma luta pela precisão dessa linguagem, onde os professores têm o cuidado de

definir claramente os termos, e as crianças identificam distinções entre termos relacionados, e de uma forma divertida elas navegam na complexidade e natureza das palavras, que fomentam um pensamento indutivo fundamental para a construção do pensamento crítico.

### **5.2.2**

#### **“O que o espelho não mostra? A nossa beleza interior.” Histórias, livros e desenhos**

Nesta subcategoria, podemos pensar em um texto sobre livros infantis antigos e esquecidos, em que Benjamin (2012) conta que o livro infantil na Alemanha nasceu com o Iluminismo, e era influenciado por uma pedagogia em que os filantropos colocavam à prova um grande programa de remodelação da humanidade. E se havia um homem que por natureza fosse piedoso, bom e sociável, ele também deveria fazer da criança um ser de natureza suprema, piedosa, boa e sociável (p. 255).

Entretanto, o autor acreditava que a criança exige do adulto representações claras e inteligíveis, mas não infantis, e muito menos as concebidas pelos adultos. Benjamin (2012) descreve que a criança compreende perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que partam honesta e espontaneamente do coração delas (Benjamin, 2012, p. 256). Foi possível verificar essas premissas nas histórias, livros e desenhos usados durante as Oficinas.

A equipe orienta as crianças e elas se organizam em roda no chão junto com as professoras para dar início à história. As professoras incentivam as crianças a falarem em Yiddish como elas estão. Cada criança responde, elas se apresentam em Yiddish e as outras crianças, sabem perguntar pelo nome dos colegas. Na roda há cerca de vinte crianças. Eu também me apresentei para a turma.

Um cenário começa a ser montado pela equipe no chão, no meio da roda, há árvores e flores de papel e de plástico, pinhas e castanhas de verdade. Trata-se de uma história sobre batatas, ou “bulbes” como já estão habituadas a ouvir e falar. Na roda, as crianças prestam atenção e parecem se divertir, mas algumas conversam entre si. A história é sobre um homem que não foi à escola, não tinha nenhum talento, e só conhecia batatas e só tinha batatas, e um dia viajou para uma ilha de diamantes. Ao

longo da história pequenas pedrinhas surgem como diamantes no cenário e as crianças maravilhadas em silêncio prestam atenção.

Menino: Onde fica [...a ilha de diamantes].  
 Menino: Como ele teve um amigo sem ir para a escola?  
 Professora: Ué, só na escola que tem amigo?  
 Menina: E a família? Pergunta uma menina.  
 Menina: Pode contar de novo? Uma menina com necessidades especiais educacionais perguntou e minha atenção foi interrompida para ela.  
 Menino: Não tinha dinheiro? O diamante era mais valioso que o dinheiro.  
 Menino: É de ouro com diamante.  
 Professora: O que vocês acham mais valioso batata ou diamante? (Oficina 17/04/2024; Turma 3A).

As professoras montaram o cenário da história no chão. O nome da história é “A dama com o cachorrinho”.

Professora: Gente! Olha só! O que será que a gente tá fazendo aqui? O que vai chegar agora?  
 Crianças: Uma história!  
 Professora: E o nome dessa história é (...).

A professora fala o nome da história em Yiddish primeiro. “*Di dame mitn hintl*” “A dama com o cachorrinho”. Depois da história, conversam sobre o que aconteceu com o cachorro. A história termina com as crianças agitadas, mexendo nas peças do cenário. A professora pergunta: “*O que vocês acharam da história? O que aconteceu com esse cachorro?*”. E as crianças:

Crianças: Está ali! Está bem ali!  
 Crianças: Olha! Olha! Olha! O cachorro!. Um cachorro grande!  
 Menino: Ele morreu!  
 Menina: Ele cresceu!  
 Menino: Acabou? Acabou a história?

Então arrumam as carteiras para a hora da música. (Oficina 22/05/2024; Turma 3A).

Em outra turma, as crianças se organizam em roda no chão. Estão agitadas pois retornam do recreio. Elas perguntam e respondem umas às outras como estão em Yiddish. Uma professora pergunta às crianças se alguém tem cachorro. E algumas responderam “*eu tenho cachorro*” em Yiddish conforme ensinado pela professora. As

crianças curiosas se divertem com a história de hoje. Prestam muita atenção! Elas debatem um pouco sobre o fim da história. “*O cachorro ficou gordo*”, diz um menino. “*Ele cresceu*”, diz uma menina”. As crianças parecem não entender a relação fictícia do cenário ou ressignificam a história com o que veem no cenário? (Oficina 22/05/2024; Turma 3B).

Chegou o momento da história: A história da gata que achava que era cachorro e o cachorro que achava que era gata. Um menino pergunta: “*Cadê o cenário? Os personagens?*”. A professora desenha as figuras dos personagens e objetos da história no quadro. As crianças estão atentas.

Hoje não estão em roda para a história, estão sentados nas carteiras. Eles riem bastante com a reação da gata e do cachorro. Conversam depois.

Menina: A verdadeira imagem de uma pessoa?

Professora: Sim.

Menino: Se eu tivesse curioso eu não diria.

Professora: Vocês gostam de se olhar no espelho?

Menina: A gente só vê a nossa aparência, mas se a gente for uma pessoa boa, o espelho não vai mostrar.

As professoras se despedem desejando boas férias, e elas também se despedem alegres! (Oficina 26/06/2024; Turma 3A).

As professoras se dirigem para a outra sala. As crianças estão agitadas, mas logo ficam em silêncio para ouvir a história. A mesma história da gata que se achava cachorro. Durante a história as crianças fazem o som de gato e cachorro, não se incomodam tanto por não ter cenário, perguntam apenas pelos personagens. A professora desenha as cenas e os personagens no quadro. A turma está atenta até que de repente um espelho grande sai da bolsa. Conversam no final.

Menina: E acabou a história? Só?

Professora: Vocês devolveriam o espelho?

Crianças: Não!

Menino: Quebraria o espelho!

Menina: Quem quebra o espelho tem sete anos de azar.

Menina: Se tivesse uma câmera, teria outra forma de eles se verem.

Professoras: Não tinha câmera. Eram pobres.

Professora: O que o espelho não mostra?

Menina: A nossa beleza interior.

Menina: O cachorro da minha vó já miou às vezes.

A professora escreve as palavras gato e cachorro em Yiddish no quadro.

No terceiro ano, ainda não sabem as diferenças entre as vogais e consoantes entre Yiddish e Hebraico. (Oficina 26/06/2024; Turma 3B).

Após os relatos acima, podemos pensar sobre o que Benjamin (2012) escreve a respeito de livros infantis antigos e esquecidos, pois havia contos de fadas, canções, livros populares e fábulas que eram fontes para os textos de livros infantis, mas como são seres diferentes dos adultos, e sua existência é tamanha, era preciso ser particularmente inventivo se quisessem distraí-las. Para o autor, as crianças estão interessadas na terra cheia de substâncias puras, pois as crianças têm um particular prazer em oficinas onde se trabalha visualmente com coisas, e que elas reconhecem como o mundo das coisas se assume para elas. Elas não imitam o mundo dos adultos, mas colocam restos e resíduos em uma relação nova e original. Dessa forma, as próprias crianças constroem seu mundo de coisas. Os contos de fadas, as canções, as fábulas são exemplos dessas criações. Logo, as crianças se divertem muito mais com animais que falam e agem como homens, do que com qualquer outro tipo de textos mais ricos de ideias ( p. 257).

As ilustrações também eram algo que salvava até mesmo as mais antigas obras infantis, e no final do século XVIII já havia obras com uma grande variedade de ilustrações, objetos que começavam com a mesma letras, ou outros traduzidos em uma ou várias línguas estrangeiras, e durante o século XIX apesar de crescer um saber universal e o abandono de muitos bens culturais do século precedente, o livro infantil não sofreu prejuízos no texto, ou no material ilustrativo (Benjamin, 2012, p. 258).

Podemos perceber ao longo das descrições acima das Oficinas, que as crianças embarcam no universo das histórias adaptadas para as Oficinas, ficam fascinadas com o universo de coisas que surgem nos cenários e como estas se revelam a elas, ou nos desenhos feitos no quadro, na fantasia criam algo novo e original. Aqui as histórias não são antigas e esquecidas.

Elas compreendem com profundidade assuntos sérios, complexos ou abstratos, ao entenderem o real valor do dinheiro e daquilo que não pode ser comprado por ele, ao imaginar o destino de um cachorrinho perdido, ou ao revelarem sobre a bondade e a beleza interior que o espelho não mostra.

Por meio dessas histórias, livros e desenhos há uma desconstrução de bens culturais como antes na história utilizados para remodelar a humanidade, como homens piedosos, bons e sociáveis, mas que cresciam capazes de cometer a barbárie.

### 5.2.3

#### “Shein? É a marca Shein?” Atualidade, tradição, brincadeiras

Nesta subcategoria foram reunidas ações e interações das crianças durante as Oficinas ou nos intervalos, mas nem sempre relativas ao Yiddish. São trechos que chamam atenção porque submergem em uma infância que lida com acontecimentos atuais de uma cultura líquida, mas ao mesmo tempo esbarram com a tradição judaica da qual a maioria pertencem. Além disso, observamos a variedade de seus brinquedos e brincadeiras e as infâncias reveladas através deles.

Em um breve intervalo entre as atividades de língua e literatura e de música as crianças fazem muito barulho, conversam sobre futebol. As professoras entram na sala e cumprimentam as crianças em Yiddish, a conversa sobre futebol e o jogo do “Flu-Flu” ainda está em pauta.

Crianças: Qual seu time?

Professora: Eu não tenho time.

Professora: Brasil só em Copa do Mundo!

(Oficina 12/03/2024; Turma 5A).

Em outra turma, também nesse pequeno intervalo, algo curioso aconteceu. Três meninos pegam um livro no canto de leitura da sala e falam sobre ele. Dizem que era uma história muito legal, sobre *três caras que vão para a Itália e matam um homem. Enquanto isso, uma menina pula como um coelho pela sala!* (Oficina 12/03/2024; Turma 4A).

Uma nova atividade é proposta: precisam se organizar em grupos porque farão uma brincadeira para aprender outras partes do corpo em Yiddish. A atividade consiste em um representante de cada grupo ir à frente da turma, e colar no quadro as figuras das partes do corpo em Yiddish. Elas mesmas se organizam muito bem sozinhas, sem precisar da intervenção de um adulto, estão animadas com a atividade, falam alto entre os amigos.

As figuras das partes do corpo são montadas na mesa, as crianças que representam o grupo uma de cada vez correm esbaforidas na frente da turma, com a figura da parte do corpo que foi citada no início da brincadeira. Conseguem ler rapidamente as palavras em Yiddish no quadro. Aos pulos e gritos aprendem brincando! Estão suadas e ofegantes como se voltassem de uma aula de Educação Física, mas o dia apenas iniciou. Quando a palavra é cabelo, alguém canta: “*Olha a cabeleira do Zezé, será que ele é, será que ele é?*” E o grupo que ganha festeja!

Os grupos devolvem as figuras para a equipe da Oficina. A equipe propõe às crianças que falem as partes do corpo em Yiddish sem ler, e as crianças gritam as respostas eufóricas! Cantam a música sobre as partes do corpo e ninguém mais reclama que é musiquinha de criancinhas. A maioria canta, poucos gesticulam. No final, a equipe informa a data da próxima oficina. E uma pergunta é feita ainda pela professora: *Vocês vêm para a escola bay “fis”?* respondem sim ou não em Yiddish. (Oficina 16/04/2024; Turma 5A).

Quando cheguei na outra turma, já haviam escrito as partes do corpo no quadro em Yiddish e feito a associação de palavras com o Inglês. Uma criança abraça forte uma das integrantes da equipe. As crianças trabalham em três grupos. Elas sabem quando erram a palavra em Yiddish. O grupo azul comemora a cada palavra correta! “*É campeão!*”, gritam os garotos do grupo azul, pulam abraçados como na final de um jogo de futebol.

Os outros grupos têm a última chance para acertar a palavra, e o representante do grupo vermelho leva correndo para a frente da turma a parte do corpo correta. Para terminar, cantam a música sobre as partes do corpo. A maioria da turma participa, e faz os gestos, alguns sentados e outros em pé. (Oficina 16/04/2024; Turma 4B).

Outra turma. Uma professora convida as crianças que já terminaram a atividade proposta a brincarem de forca no quadro com as palavras que aprenderam hoje. Falam as letras em Yiddish, e quando começa a ficar divertido muitos se levantam e vão até o quadro brincar de forca também.

Após a história, todas as crianças estão de pé e as professoras propõem uma brincadeira semelhante a “morto e vivo”, com as palavras chapéu (*hut*) e cachorrinho (*hintl*) em Yiddish. Todos participaram, mas alguns se perdem no significado das

palavras. A mesma brincadeira, mas agora com as palavras para cima (*aroyf*) e para baixo (*arop*). A turma se dispersa no meio da brincadeira, e brincam com os objetos do cenário.

“*Quem tem duas mães e quem tem dois pais?*” A pergunta da professora foi feita para um grupo de crianças, e observo que não há nenhum estranhamento por parte delas, referente a pergunta dela. (Oficina 16/04/2024; Turma 5B).

As crianças aprendem a música nova de ninar. “*Sheyn vin di levone*” é o nome da música, e significa bonito como o luar. “*Shein é uma loja de roupas!*”, diz um menino sobre a palavra em Yiddish que parece nome de loja. Elas riem! A turma é participativa, repetem cada verso da letra da música nova com empolgação, gostam da Oficina, mas não são todos que cantam. As crianças retomam a conversa sobre a loja:

Menino: Quem é Shein?

Menina: Uma loja de roupa?

Menino: A Shein é muito chata, fez uma propaganda de um minuto!

Minha atenção foi chamada por uma frase usada por um menino que falava de futebol. Ele usou a seguinte expressão: “*Quase que eu fuzilo a bola!*” Pensei comigo se ele entendia o significado da palavra fuzilar.

A música nova também é trabalhada nas outras turmas. A equipe coloca o vídeo da música na TV, as crianças acham o vídeo engraçado, e imitam a voz da cantora lírica.

Menino: O cabelo dele é um pouco bagunçado!

Menina: Ele é muito baixo! riem e falam sobre o cantor do vídeo.

Professor: É para prestar atenção na música, nos instrumentos.

(Oficina 17/04/2024; Turma 3A)

As crianças se levantam para pegar as letras das músicas como a equipe pediu. Alguns lembram como cantar a música, outros não. Alguns meninos conversam sobre a cerimônia do *Bar-Mitzvá* de colegas da escola de que já participaram, e as coisas que ganharam, como boné, chinelo, entre outros presentes. Falam um pouco sobre os pais e alguns desses colegas, e o que eles ofereceram nas cerimônias de seus filhos.

Dois meninos brincam de brigar, fazem isso constantemente. Os meninos se batem muito nessa turma, o que para eles é uma brincadeira. (Oficina 21/05/2024; Turma 5B).

As crianças mostram sua conexão com vários temas. *Em 2026 eu vou para o Canadá. Eu vou para a Copa do Mundo!* diz um menino para um colega. (Oficina 21/05/2024; Turma 4A). Em seguida, um dos assuntos é sobre os acontecimentos no Rio Grande do Sul. A conversa começa com as crianças falando sobre como jogar papel fora corretamente:

Menina: Não amasse! Rasga! Porque assim fica mais fácil reciclar. Explicou uma menina.

Menino: Eu tenho família lá! Disse um aluno se referindo ao Rio Grande do Sul. Mas eles estão bem. Faltou água, mas não faltou leite para o meu primo de dois anos. (Oficina 21/05/2024; Turma 4A).

As festas judaicas estão presentes no cotidiano da escola. As crianças do terceiro ano vão se apresentar na Festa da Torah. E a música que irão cantar se chama *Shabes Shabes Shabes*. Um menino diz: *Meu aniversário é depois da Festa da Torah*. (Oficina 22/05/2024; Turma 3A).

No final de uma atividade, há brincadeiras livres como empilhar copos, pegar bolinhas de madeira. Ouço um menino me perguntando: *“Quer jogar?”* (Oficina 21/05/2024; Turma 4B).

Durante o intervalo entre as histórias e a música, algumas meninas brincam de alongamento. Depois cantam Tumbalalaika juntas. (Oficina 22/05/2024; Turma 3B).

Nos trechos acima algumas brincadeiras entre as crianças revelam momentos repressivos da cultura, dentro de uma educação pretensamente culta, a produção ou a reprodução de barbárie. Adorno se questiona sobre as pessoas, os jovens submetidos a essa cultura, em que perspectiva se situam, como adquirem critérios para definir o que é bárbaro? A resposta do autor seria que a violência pode ser um sintoma da barbárie. Ao conversarem sobre a história onde se “mata um cara”, ao brincarem de brigar ou utilizarem a expressão “fuzilar a bola” não estão conscientes de que por intermédio da cultura, as crianças experimentam e desenvolvem sentimentos que acabam traduzidos

em agressão. E isso deve ser levado em conta na educação. É preciso despertar sobre essa vergonha existente no princípio da cultura.

Na atualidade de suas vidas as crianças se deparam nas Oficinas com um novo conceito de cultura proposto por Bauman (2022), identificada como cultura líquida, que é capaz de atender a necessidade dos indivíduos, modelada para se ajustar à liberdade individual de escolha e à responsabilidade, igualmente individual por essa escolha. Diferente da cultura na modernidade sólida, que antes tinha o papel de representar nações, Estados e hierarquias de classe autodeterminados e autoconfirmados, perdendo a função de servir de uma hierarquia social que se reproduz a si mesma. Na modernidade líquida, e na cultura líquida consistem em ofertas, e não em proibições; em proposições, não em normas. Não conserva o estado atual, mas demanda por mudanças constantes.

A modernidade sólida e sua cultura ainda podem estar na conversa sobre o futebol e a Copa do Mundo em 2026 no Canadá, na marchinha de Carnaval sobre a “Cabeleira do Zezé”, mas a cultura líquida encontra-se na pergunta sobre quem tem duas mães e dois pais, na associação do nome de uma música Yiddish com a marca Shein, na conscientização sobre reciclagem e catástrofes causadas pelo meio ambiente como no Rio Grande do Sul.

Ao deparar-se com o embate entre duas concepções de cultura, pensamos também em como a tradição judaica é revelada em alguns trechos. Aprender Yiddish brincando, conversar sobre a cerimônia do *Bar-Mitzvá* com amigos, se apresentar na Festa da *Torah* representam uma tradição que veio de uma concepção da modernidade sólida, a modernidade racional que serviu de condição necessária ao tornar o Holocausto viável. Mas que hoje se perpetua com a modernidade líquida, em indivíduos que já não são coordenados em sua moralidade pela força maior das instituições da burocracia moderna, mas que em sua individualidade e liberdade são capazes de buscar uma finalidade que não seja imoral, que não resulte mais na barbárie. Na tradição, o velho e o novo se relacionam, no sentido de tentar construir a história a contrapelo.

### 5.3 “O que é Tumbalalaika?” Música

As observações evidenciam a importância do cantar na preservação da cultura musical Yiddish. Os valores judaicos em seu entorno cultural receberam novos aspectos verbais, como vistos nas categorias anteriores, mas também sonoros, através da música Yiddish há uma nova forma de existir e pensar para as crianças que participam das Oficinas. De acordo com Goussinsky (2022), cantar Yiddish tem sobrevivido e florescido em novas possibilidades, devido ao esforço realizado por todos aqueles que ajudam a cultivar essa prática. Esse esforço, é luta, e resistência.

Após o período de guerra total como colocado por Hobsbawm (2006), e a migração em massa dos judeus pelo território europeu, cantar Yiddish é um dos importantes elos que esses imigrantes e seus descendentes mantiveram como símbolo de suas raízes culturais.

Para Goussinsky (2022), cantar em Yiddish é sobre discutir seu mundo, tentar preservar seu sopro e seu batimento cardíaco, em si, é um ato de resistência espiritual, ou além disso, de (re) existência, tanto o cantar como o conteúdo das canções (Goussinsky, 2022, p. 131). Neste requisito, o fator da resistência habita em um espaço metafórico onde não é possível ceder ao fluxo opressor no encadeamento da história, porque essa é a história dos oprimidos, pertencem àqueles que querem escová-la a contrapelo (Benjamin, 2012). Desta forma é imprescindível entender que a resistência surge ao insistir na vida que brota dos momentos em que grupos, pessoas, pensamentos, modelos de ser e coletividades são ameaçados de violência, aniquilamento físico ou emocional, abuso, silenciamento, invisibilidade, apagamento da memória. É assim, que a resistência muitas vezes parece clamar, sobretudo, para fazer respirar a existência (Goussinsky, 2022, p. 134).

Quem canta Yiddish exprime um tom abrangente, de manutenção e inovação, da tradição e da modernidade, dosada desta forma em um equilíbrio que conta sobre detalhes da vida. Cantar Yiddish é um patrimônio, e é esse tipo de tesouro cultural, ou seja, de bem cultural, de uma tradição, que auxilia na sobrevivência de grupos como entidades étnico-culturais como os judeus (Goussinsky, 2022, p. 134). Nas Oficinas de

Yiddish as crianças também têm se apropriado do bem cultural da música Yiddish como forma de resistência.

Ao pensar na chegada e acolhimento em cada oficina, os professores pensam em como recebê-las, envolvê-las. Portanto, agem com responsabilidade e afeto. As crianças esticam o corpo, vocalizam, exercitam a respiração, compartilham a inspiração do outro, sentem a expiração, encontram o equilíbrio do começo. O canto que conta. Os números e as notas musicais. Cantar, brincar, aprender. Subindo e descendo, descendo e subindo. Estes são os conhecidos momentos de alongamento e aquecimento vocal (Silveira et al., 2022, p.58).

É a primeira Oficina do ano. As professoras de música entram na sala, quatro crianças da sala abraçam juntas a professora que carrega o teclado, o clima é de reencontro! A professora comenta como elas cresceram. Como a turma é carinhosa! E como há uma felicidade explícita nesse reencontro! (Oficina 12/03/2024; Turma 5B).

As atividades de música começam com o alongamento ao som do teclado. A maioria da turma participa, apenas duas não. As professoras iniciam com a “Torre”, cantando os números em Yiddish na ordem crescente e decrescente com a ajuda do teclado. As crianças ficam concentradas, repetem as frases das músicas e prestam atenção na professora cantando.

As crianças identificam palavras na letra da música em Yiddish, que receberam das professoras, escrita em Yiddish e traduzida para o Português. Uma menina relaciona com o momento anterior e diz à professora que aprenderam a palavra “olhos” em Yiddish. Ao repetirem a música as crianças cantam juntas mais animadas o refrão, parece ser mais fácil que a letra inteira. A mesma menina tenta ouvir e identificar uma frase inteira em Yiddish na letra da música. A professora elogia: *Ela está fera no Yiddish!* (Oficina 12/03/2024; Turma 5A).

Na outra turma, grande e bem atenta, a Oficina começa também com música. Fazem o alongamento e a maioria das crianças se levantam das carteiras para participar. Cantam os números em Yiddish na atividade da “Torre”, como nas demais turmas. (Oficina 12/03/2024; Turma 4C). O mesmo se repete em quase todas as turmas: com a música e o alongamento, as crianças parecem tranquilas.

Em outra turma, relembram a música da Oficina passada, algum ainda têm as folhas com a letra, algumas dizem que perderam. Acompanham verso por verso da música. Repetem como um lindo coral a letra da canção, é lindo ver como participam e cantam juntos! Gostam da Oficina! Aprendem então uma música nova, as letras foram distribuídas e as crianças leram juntas com a equipe, foi surpreendente como se colocaram bem. Aprenderam a música nova rápido e batendo palmas, acompanhando o acelerar do ritmo! A professora diz: Aprenderam tudo! (Oficina 16/04/2024; Turma 5A).

No mês seguinte, a Oficina começa com o alongamento e a brincadeira da “Torre Musical”. As crianças falam os números sozinhas e cantam afinadas na ordem crescente e decrescente das notas musicais. Cantam cada vez mais rápido acompanhando o teclado! (Oficina 21/05/2024; Turma 5A). As crianças do 3º ano irão se apresentar na Festa da Torah na escola. A música que irão cantar chama *Shabes Shabes. /Sábado, Sábado, Sábado*. (Oficina 22/05/2024; Turma 3A). Alguns lembram como cantar a música, outros não.

Menino: Não lembrei porque a letra é muito estranha.

Menino: Essa música fala de um feriado, uma festa judaica que vai ter no sábado. Diz uma criança.

Crianças: Qual feriado? Qual festa? Alguns colegas perguntam

Menino: Não sei, meu pai que me falou. Ele responde.

Em outro momento, as crianças organizam a sala, colocam as carteiras nos lugares. Estão agitadas e pedem para a equipe de música cantar “Bulbes”. A música pedida é tocada, enquanto uma das professoras escreve a letra da música nova no quadro. O professor pergunta: Como é alongar se em Yiddish? “*Oystsien azoi!*”, respondem as crianças. A maioria se alonga, momento realmente calmo. Elas ficam concentradas e aquecem a voz com os números acompanhando as notas musicais. (Oficina 17/04/2024; Turma 3A).

Depois de cantarem a música nova, as professoras perguntam se as crianças gostaram, e elas responderam “mais ou menos”. Entretanto, quando foram questionadas sobre qual música antiga gostariam de cantar, se animaram muito de repente, ao som de “*Oy, oy, oy*” que já iniciava no teclado. Crianças: *Parece muito*

*legal! Põe a Bulbes!* E começam a cantar sozinhas e animadas uma das músicas prediletas do repertório que já aprenderam antes nas Oficinas.

As crianças sentiram dificuldade em aprender a música nova em Yiddish, chegaram a ficar um pouco desanimadas, até perceberem que já conseguiam cantar o refrão juntas. O que chama atenção nesta turma foi que a alegria do início da aula de língua, renasceu quando puderam sugerir músicas que gostam e já conhecem em Yiddish. Nesta turma o Yiddish é alegria e animação! Mesmo que às vezes as crianças sintam e reconheçam alguma dificuldade em aprender vocabulário novo em Yiddish. (Oficina 12/03/2024; Turma 5A).

A professora lê e ensina a letra da música em Yiddish, a turma presta atenção, estão em silêncio. Procuram junto com a professora palavras em Yiddish que já conhecem na letra da música, e repetem animadas! A professora explica que há muitas canções de ninar em Yiddish, há centenas no repertório. A professora elogia a concentração e o foco da turma, que cantaram a música animada! Em um momento todos ficam em silêncio para escutar uma professora cantar, e dizem que vão aprender a música. E como em um coral, cantam e repetem cada verso da letra da música, logo após ela cantar.

Em outra turma, a professora diz que conseguirá avançar na letra e ensinar até a segunda estrofe da música. Logo após, a professora pergunta se eles gostaram da música, a maioria respondeu que sim. Ela propõe que eles assistam um vídeo no YouTube, com o áudio da música original. A professora ressalta como a aula rende quando a turma está focada. Em silêncio e muita atenção escutam o áudio do YouTube. É incrível o nível de concentração, até as crianças mais desanimadas no fundo da sala prestaram atenção.

As professoras perguntam se gostaram de ouvir o áudio e destacam que é importante saber ouvir música daquela maneira, e perceber como a música foi elaborada. Antes de terminar a Oficina, o momento de tocar músicas antigas chegou, animadas as crianças dizem: “*Queremos cantar a música da batata!*” “Bulbes!” E cantam Bulbes felizes! Há um prazer na dedicação e na disciplina de aprender e ensinar! Aprender e ensinar mais sobre Yiddish é recompensador! O reencontro

proporcionado pelas Oficinas é feliz! E as crianças sabem e sentem isso. (Oficina 12/03/2024; Turma 5B).

Juntas e tranquilas as crianças leem o refrão da música com a professora. “*As palavras são muito difíceis!*”, diz um menino. “*Tem outro jeito de fazer?*”, pergunta outro. Em seguida as crianças lêem as palavras da letra da música que estão no diminutivo. A professora explica que palavras no diminutivo em Yiddish são sempre carinhosas e em Português podem ser pejorativas. Adiante cantam a música repetindo junto com a professora. Apesar da dificuldade inicial com as novas palavras em Yiddish a Oficina foi muito boa! Perto do fim da oficina, escolhem cantar “*Bulbes*” (...) Se animam mais ainda em “*Tumbalalaika*”, cantam e fazem os gestos. (...) Por último, pedem “*Ale Brider*” (dos irmãos), conhecida por “*Oy, oy, oy, oy!*”. (Oficina 12/03/2024; Turma 4B).

A professora escreve no quadro a letra da música que elas precisam ensaiar para a festa. “*A gente já sabe*”, diz uma menina. A professora: “*Mas vão praticar a pronúncia de vocês.*” Logo todas as crianças repetem com entusiasmo frase por frase e cantam calmas. “*Música da abelha! A Bin!*”, pedem as crianças. Pedem também *Tumbalalaika*. E cantam juntos animados e fazem os gestos, alguns até em pé! Para a música nova praticam a pronúncia, repetem em português a letra após a professora falar em Yiddish. Todos participam! Há um momento de contemplação, quando todos admiram uma das professoras, que é também cantora, cantar sozinha.

“*Essa é uma canção de ninar?*”, pergunta a criança quando a professora coloca o vídeo da música na TV. E o menino: “*Isso é ópera?*” Outro menino pergunta: “*O professor [que é cantor] está aí?*” (Oficina 16/04/2024; Turma 4A). De acordo com Silveira (2021), nas canções de ninar há balbucios, sons, onomatopéias, brinquedos cantados e cantigas que protagonizam o cotidiano da vida e convidam a criança à narrativa falada, cantada. Para a autora, as canções de ninar como rituais da infância e que potencializam a criança a entrada na cultura. Nessas canções as crianças podem criar lembranças coletivas e singulares que podem ser acionadas em seus atos de ouvir, cantar, embalar, em uma mistura de sentimentos, conexões e entregas (Silveira, 2021, p.82).

Para Silveira (2012), os temas das canções de ninar em Yiddish geralmente são sobre pobreza e riqueza, sofrimento e saudade como consequência de buscar uma vida melhor no Novo Mundo, insatisfação e protestos de trabalhadores contra a exploração, espera pela terra do ouro em oposição a longas horas de trabalho árduo, o temor de mãe e filho se separarem em diferentes campos de concentração, o clamor de trabalhadores escravizados a Deus por ajuda e salvação (Silveira, 2021, p.82).

### 5.3.1

#### **“Queremos cantar a música da batata!”: O que elas cantam**

A música Yiddish é caracterizada por sua originalidade e pluralidade (Silveira e Kramer, 2020). Porque a música Yiddish contém elementos da comunidade que a produz e expressa ideias, costumes, afetos, medos, força através da oralidade cantada por mulheres, homens e crianças. Os judeus são conhecidos por um povo cantante, que utilizava a música, sua música é colada a sua vida. Conhecida por Klezmer, a música Yiddish é feita por um som alegre que ecoa o passado, onde Velho Mundo e Novo Mundo se encontram, assim como o secular e o sagrado. A tradição e a experiência. Uma música com a capacidade de documentar a história das comunidades judaicas desde a Europa Oriental medieval até o seu renascimento na Europa e na América. A música Yiddish reflete a vida, os assuntos familiares, as festas e os problemas. A maternidade é cantada e celebrada assim como a variedade da vida cotidiana, cômica ou saudosa. Resistente e enunciante (Silveira e Kramer, 2020, p.16-17). Assim,

As canções Yiddish também estão interligadas às lembranças de infâncias sonhadas, vividas, memoradas, brincadeiras, acalantos, vidas e costumes, esperanças e lamentos, festividades, valores éticos sociais e individuais. Esse vasto repertório carrega história, rememora, narra feitos e afetos vividos também na grande temporalidade. Pensamento e expressão. (Silveira e Kramer, 2020, p.7).

Nas Oficinas, emergem da música Yiddish lugares simbólicos, cotidianos reais e sonhados para o universo infantil. As crianças aprendem sobre afeto, valores, memórias, além de viver uma forte experiência da cultura Yiddish. As músicas hoje cantadas por elas contam as histórias de alegria e tristeza, cotidiano, trajetórias familiares e esperança que tanto impactam suas pequenas vidas. A música apresenta de uma forma ao mesmo tempo suave e forte, humanidade e resistência. Que ao perpetuar

essas canções, as crianças possam no futuro evidenciar tradição e modernidade, preservação e mudança, criação e resistência (Silveira e Kramer, 2020, p.16-17).

Para fechar a Oficina, em um momento de descontração, as crianças pediram para cantar “*Bulbes*”, cantam alto e com empolgação a música predileta da turma. Pediram para tocar muitas músicas que conhecem. E cantam animadas. A que mais pedem é “*Tumbalalaika*” e nessa música juntas fazem os movimentos com o corpo, animados parecem se divertir, sabem a letra toda, lembram muito bem! A professora diz: Foi bonito, lembraram muito!

Yiddish é tradição e cultura, e manter o ensino da língua viva na mente e na memória exige esforço e dedicação! Não somente dos professores, mas principalmente por parte das crianças também. (Oficina 12/03/2024; Turma 4C).

Algum estão em pé, uma menina mostra para as outras que tem o livro<sup>30</sup> com as músicas das Oficinas de Yiddish. Uma das professoras diz que estão todas no canal do Viver com Yiddish no Youtube, e ela pode ouvir e acompanhar as músicas por lá. A equipe de música entrega para a professora da turma um caderno que foi criado e entregue para as crianças dos quintos anos com as principais canções em Yiddish que eles aprendem e explica que através do QR Code é possível acessar o canal do grupo no Youtube e assistir a equipe cantando essas canções. (Oficina 16/04/2024; Turma 4A).

A professora fala da apresentação das turmas na comemoração do aniversário da escola em setembro e distribui a letra da música. As crianças estão agitadas. Perguntam às professoras se vão cantar uma música que gostam, as professoras respondem que sim. “*Vamos cantar cinco músicas. Essa música pertence ao povo, foi passada de geração em geração*”, diz uma professora. Começam a cantar *Bulbes* e de repente um lindo coral canta com empolgação, força e vontade! Como elas gostam dessa música!

Uma criança questiona a professora se é obrigatório cantar na apresentação. A professora responde que: *não, não é o fato de ser obrigado a fazer, é porque a escola trabalha várias habilidades e as crianças precisam aprender a aproveitar cada oportunidade*”. Outra professora conversa com as crianças sobre a afinação certa sem forçar a voz.

---

<sup>30</sup> Kramer, S.; Silveira, A.; Rian, Bruno. Viver com Yiddish : Likhtik. Rio de Janeiro, 2018.

E a próxima música é “*Arum dem Fayer*” (Em volta da fogueira). Cantam e depois passam a música “*Sheyn vi di Levone*”. Olham concentradas para as letras das músicas e cantam com tanta satisfação. A sensação é de estar em um mundo pertencente somente a elas, da compreensão somente delas nessa aula, nessa escola.

Em seguida, *A bisele mazl* (Um pouco de sorte). Há crianças que cantam com motivação sem olhar a letra. Esta é uma manhã emocionante! Logo seguem para *Tumbalalaika*. Se divertem em *Tumbalalaika*! Elas gesticulam no compasso da música, batem as palmas das mãos nas coxas e no peito. (Oficina 25/06/2024; Turma 5A).

Em outra Oficina, eles não aqueceram as vozes, e já iniciam cantando “*Bulbes*.” A turma estava dispersa e agitada no início, mas cantam *Bulbes* animados. De repente a Oficina foi interrompida porque um menino derrubou uma cadeira, e há muita confusão e barulho. A música seguinte é *Arum dem Fayer* e as crianças repetem os versos junto com a professora.

Menino: A gente não estava cantando.

Professora: Não estávamos falando musicalmente. Cantar é com melodia assim...

Professora: Zeyer Gut. A voz está bem bonita!

A próxima música é *Sheyn vi di levone*. E as crianças cantam a estrofe animados, passam o início da canção verso por verso juntos com as professoras.

Professora: Foi, essa parte? O refrão vocês estão craques. Agora só vocês, essa parte!

Diz a professora, referindo-se à parte inicial da música.

Professora: Bonito! Bravo!

As crianças cantam aceleradas junto ao ritmo da música. A turma fica animada! A próxima música é *A bisele mazl*. A professora faz a melodia com a voz e diz: *Essa é a parte que o Professor canta. Agora! Só vocês!* Elas cantam o refrão. Professora: Zeyer Gut!

A última canção é *Tumbalalaika*. A professora anima: Vamos lá pessoal! *Tumbalalaika* cantando as três estrofes com firmeza! Essa é a música que parecem mais gostar nessa turma, cantam concentrados. A professora canta com um sorriso lindo no rosto! As crianças batem palmas quando acaba *Tumbalalaika*! (Oficina 25/06/2024; Turma 5B).

E esse processo se repete nas outras turmas. A professora da turma pede atenção para dar início. As professoras cumprimentam as crianças, e falam das músicas para a apresentação do coral do aniversário da escola. estão agitadas, em pé, mas logo sentam para iniciar a música *Bulbes*. Empolgados, no compasso cantam *Bulbes*. Um coral encantador! O refrão é cheio de força! Professoras: Afinadíssimos! Cantam *Arum dem fayer, Sheyn vi di levone, A bisele mazl*. Ao anunciar *Tumbalalaika* a turma fica eufórica! As crianças felizes fazem os gestos batendo com as mãos nas pernas e no peito. Estão animados e se divertem. Se alegram, cantam sozinhas praticamente. (Oficina 25/06/2024; Turma 4C).

Em outra turma, quando o momento da música inicia, a professora anuncia o ensaio para a apresentação da festa de aniversário da escola, a instituição comemora 70 anos. As crianças estão calmas, mas cantam *Bulbes* um pouco desconcentradas, uma das professoras chama a atenção da turma, e tenta motivá-los ao lembrar que são uma das turmas com as vozes mais maravilhosas da escola! Elas cantam mais concentradas. Professora: Boa voz!

Em *Arum dem fayer* as crianças lembram da letra da música, e isto é enfatizado pela professora. Elas acompanham bem, cantam calmos e sozinhos. Estão mais animadas agora do que na primeira Oficina.

Menino: Uma coisa a gente esqueceu de fazer! Oystsien azoy! (se alongar assim).  
Professora: É verdade!

A professora propõe para a turma que elas façam eco na música *Sheyn vi di levone*. prontamente repetem os versos com a professora, cantam com calma no mesmo tom.

Menino: Professora, sabia que várias vezes estou vendo vocês no Youtube?!  
Professora: Que legal!

Passam para *Tumbalalaika* e cantam empolgadas, gesticulam e fazem percussão nas pernas e peito, e batem palmas no fim da música, bem forte e animados! Lindo de se ver!

Menina: O que é *Tumbalalaika*?  
Professora: Instrumento musical parecido com o bandolim.  
Menino: O que é bandolim?  
Professora: Instrumento de cordas.

A Oficina termina com um pouco de alvoroço, é hora do almoço! (Oficina 25/06/2024; Turma 4A).

No dia seguinte, em outra turma, a Oficina começa com a professora distribuindo as letras das músicas para as crianças, elas estão bem agitadas. A professora explica sobre a apresentação na festa dos 70 anos da escola. A turma faz o aquecimento e ajusta a postura na cadeira, fazem a torre com os números para aquecerem as vozes, cantam concentrados entre as notas agudas e graves. Logo, as crianças repetem verso por verso no tom agudo.

Professora: Cadê vocês?

Menino: Só eu estou cantando aqui. Pessoal.

Professor: Mais voz

Professora: *Tumbalalaika!* As crianças se agitam e se animam quando a música é anunciada!

Menina: É a minha preferida!

Professora: É mesmo?

Menino: Ela dormia com *Tumbalalaika!* [se referindo à outra criança]

As crianças gesticulam, batem nas mesas com as mãos ou no corpo. E batem palmas ao final da música! O professor não somente canta, mas mostra os gestos para as crianças.

Menino: Parabéns para mim!

Menina: Para você não, para todos!

Menino: Eu fiz tudo!

A professora ensina como fazer os gestos junto com o compasso da música. respondem e participam animadas! Ela explica que vão ter ensaio.

Menino: Ensaio para quê?

Menina: Para cantar na apresentação do coral em Setembro.

Professora: Isso vamos ter uma apresentação.

Menino: A gente só vai cantar Yiddish?

Menina: Os pais vão vir na escola? (Oficina 26/06/2024; Turma 3A).

De acordo com Silveira (2021), no universo das composições em Yiddish, as letras e as melodias estão relacionadas a contextos histórico-sociais de vidas difíceis como perseguição, escravização e constante migração. A música Yiddish é uma forma d cantarem afeto, realidade, esperança e resistência (Silveira, 2021, p.76).

As canções populares em Yiddish revelam a parte profunda de um povo, que expressam o conhecimento do mundo e o desejo em transformá-lo ou mantê-lo, salvá-lo da indiferença ou não, marca a vontade de continuar, permanecer, estagnar ou de alterar, libertar e ouvir. Representam as muitas faces ilimitadas da esfera da vida humana. E assim é ensinado a essas crianças nas Oficinas de Yiddish (Silveira, 2021, p.81).

A música Yiddish também traz a vida cotidiana. Através das canções é possível sonhar, embalar, ninar, brincar, lembrar; trazer histórias engraçadas e satíricas, bem-humoradas, mas também de medo e esperança. E a cada encontro com o universo Yiddish, vivo se torna o entrecruzamento de pessoas, valores e dogmas para as crianças (Silveira et al., 2022, p.58).

### 5.3.2

#### **“Olha aquele cara com um violino imenso!”: Educação e conhecimento musical**

A professora liga a TV e o computador nessa sala. As crianças assistem atentas ao vídeo da música nova, uma cantora canta com músicos, e a turma está quieta, a maioria presta atenção.

Menino: Isso é um clipe ou é realmente um show? Olha aquele cara com um violino imenso! É pesado o violino grandão!

Professora: O nome dele é contrabaixo”, diz a professora. Outro menino entra na conversa: Por que tem aquelas caixas?

Menina: Queria saber se é opera.

Professora: Estilo lírico.

Menina: Este vídeo foi gravado na época da música?

Muitas dúvidas sobre o contrabaixo e alguma sobre o acordeão surgiram nesta Oficina. (Oficina 16/04/2024; Turma 5B). A turma se prepara para ensaiar a música que irão apresentar na escola. Entretanto, eles não têm a letra. A professora da turma ajuda e distribui folhas pautadas para eles escreverem a letra da música que as professoras da equipe colocam no quadro. E todos copiam em silêncio.

A equipe de música ensina e canta a letra da música nova, a turma acompanha bem. Hoje as crianças aprenderam sobre afinação e como cantar corretamente no ritmo da música. A Oficina foi muito boa, as crianças leem a música sem muita dificuldade

e cantam animadas. (Oficina 16/04/2024; Turma 4C). A música nova é apresentada para a turma, as crianças falam em Yiddish e leem com calma a tradução em português. Fazem o que a equipe de música chama de eco: uma professora fala a letra e as crianças repetem a letra em Yiddish junto com a outra professora. E no compasso da música repetem e aprendem bem a pronúncia de cada palavra. Elas cantam baixinho e com calma a turma está tranquila hoje. Elas adoram tirar suas dúvidas sobre as letras. Enquanto o grupo de língua e literatura não chega, as crianças assistem ao vídeo da música na TV. (Oficina 16/04/2024; Turma 4B).

De volta ao foco da Oficina, as crianças repetem a letra da música, verso por verso, após as professoras. A maioria presta atenção e participa!

Menina: Essa música é familiar. Diz uma criança.

Professora: Sim, já cantamos. Responde a professora.

Professora: Agora vamos fazer melodicamente!

Crianças: Melodicamente? Alguns perguntam sem entender.

Professora explica: Sim, musicalmente.

A Oficina continua com uma proposta para as crianças fazerem percussão corporal.

Crianças: O que é isso?

Professora: É usar o seu corpo como instrumento musical. Um grupo faz percussão corporal e o outro canta.

A turma então treina e, juntos, como uma marcha, batendo as mãos em forma de concha na coxa, todos participam animados. A atividade proposta continua na turma que foi dividida em dois grupos, um grupo canta e o outro faz a percussão. Há momentos em que todos cantam juntos, ou todos fazem a percussão juntos também. Todas as crianças participam bem! E parecem felizes no fim da Oficina! (Oficina 21/05/2024; Turma 5A).

Outro dia, as crianças estão lendo a letra da música junto com a equipe, repetem e cantam juntas em um lindo coro! A música acalma a turma, em uma admirável concentração. A maioria não se lembra da música e que já ensaiaram ela. Um menino diz: “*Eu nem lembro o que tomei no café da manhã!*” E a professora responde que isso remete a prestar atenção ou não.

A turma é dividida em dois grupos, um canta e o outro faz percussão. Nesta aula as crianças apresentam muitas dúvidas sobre instrumentos musicais de percussão, corda e sopro. A equipe explica sobre cada um deles. Aprendem juntos a percussão com as mãos em forma de concha sobre as coxas. Elas cantam juntas em harmonia, se encontram entre a canção e a percussão. Diz uma menina: “*Para mim cantar alto e certo dá um trabalhinho!*” Cantam concentradas, e entendem as noções de recursos musicais. (Oficina 21/04/2024; Turma 5B). A sugestão da percussão corporal inicia. Um menino pergunta: “*Igual Tumbalalaika?*”. A professora responde: “Sim!”

Elas treinam a percussão nas pernas, logo depois são divididas em dois grupos e cantam juntos lindamente! A professora da turma participa, emocionante! Observo que esta foi a turma que melhor entendeu a troca dos grupos entre a percussão e o canto. Uma menina diz: “*A gente está gostando!*” Aprendem então a diferença do som da palma da mão aberta e fechada, segundo as orientações das professoras o timbre fica mais bonito com a mão fechada.

Professora: Tem que acostumar com a regência. Vocês já foram assistir uma orquestra?  
Crianças: Não!

A professora então fala sobre a regência do maestro e incentiva as crianças a irem assistir uma orquestra. As crianças entendem e fazem o som da mão de conchinha, ou seja, a palma da mão fechada. Ao cantar pronunciam muito bem e conseguem parar juntos as mãozinhas! Para fechar a Oficina, as crianças foram incentivadas a procurar o nome da música transliterada e em Yiddish. *Achei no Yiddish!* Logo alguém grita na turma. (Oficina 21/04/2024; Turma 4C). Depois desse momento de reflexão na turma, foi iniciado o alongamento, as crianças fizeram na cadeira, a turma estava calma. E surgiram dúvidas sobre as atividades das oficinas.

Menino: Por que a gente se alonga para cantar?  
Professora: Porque a gente usa músculos, precisa estar com eles relaxados para cantar. As cordas vocais também.

Começa o aquecimento com os números. Uma menina pergunta: “Por que a gente só vai até o 8?”. A resposta da professora: “Porque cantamos numa escala musical com 7 notas musicais e repete mais uma, a 8.” (Oficina 21/04/2024; Turma 4A).

Na percussão corporal, aprendem o ritmo, fazem juntos e parecem se divertir. Concentração, postura são exigidos pelas professoras. Elas acompanham bem o ritmo

e o revezamento entre o grupo da percussão e o grupo da canção. As professoras pedem mais voz, e elas cantam mais alto e com empolgação! Mudam muito a voz para a estrofe mais aguda. A professora diz: *Aula linda! Dá tempo para outra música.* (Oficina 21/05/2024; Turma 4B).

“*Explodir artisticamente!*” foi a expressão usada pela professora para cantarem mais alto e com atitude. As crianças cantam mais alto. Outra professora mostra no quadro o significado de três palavras importantes na música, são elas: *shabes, yountef* e *sholem*. Após essa explicação as crianças cantam sozinhas. Uma professora diz: “*Aprenderam lindamente a música. Muito afinados! Quando vocês ficam concentrados, vocês voam!*” (Oficina 22/05/2024; Turma 3A).

As crianças irão treinar a música da apresentação, lembraram da festa da Torah sozinhos. Em silêncio admiram o professor cantar “*Shabes Shabes*”. A turma aplaude o Professor. Nesta turma também é ensinado o significado das três palavras mais importantes da música. Elas fazem o eco da música junto com os professores. Um aluno sabe que “*Oyf der ganter velt*”, significa o mundo todo.

Para Silveira e Kramer (2020) a música Yiddish é como um brinquedo cantado que expressa a memória social, cultural e histórica que se apresenta em movimento. Nas Oficinas de Yiddish os brinquedos cantados são como um ato revolucionário à ação do canto, porque proporcionam às crianças articularem infância, criação artística, brinquedo e brincadeira. Através dos brinquedos cantados as crianças adquirem noção musical sobre mudanças de andamento da música, timbre, altura, ritmo. Levantam-se, abaixam, deitam-se, correm e misturam figuras de som e silêncio, aprendem a usar diversas harmonizações.

Ao brincar cantando nas Oficinas de Yiddish as crianças ocupam o lugar da indeterminação, de um espaço aberto, onde há uma abertura infinita da vida que a brincadeira coloca em jogo em um breve instante, que se apresenta rápido, efêmero e que em seguida pode acabar. A fantasia se mistura ao mundo real, escapa. E a criança ao brincar cantando chama outros mundos para habitar o seu. Através da música Yiddish há encantamento, e fantasia, há um chamamento à vida profunda e fugaz (Silveira e Kramer, 2020, p.14).

Através das Oficinas de música desde o alongamento e aquecimento até as noções de conhecimento musical, as crianças apresentam mais autonomia e criatividade ao explorarem ritmos e se engajarem nas músicas, além disso seus desenvolvimentos cognitivos são estimulados, assim como a memória e a concentração. Há um aprimoramento do vocabulário em Yiddish, e as canções ajudam na pronúncia correta das palavras. experimentam um aumento da percepção corporal e rítmica. As Oficinas de música também podem contribuir para a interação social das crianças, que ao cantar em grupo aprendem a cooperar e respeitar os outros. A música Yiddish também permite que as crianças expressem sentimentos e emoções, e tenham uma ampliação do seu repertório de mundo. Benefícios reais empregados em prol de uma educação contra a barbárie.

### 5.3.3 “Isso é opera?” Cultura Musical

A turma está agitada, estão em pé, brincando e falando alto. Logo o professor pede silêncio. Começam a cantar *Shabes* espontaneamente, a professora acompanha a turma com o teclado! Foi lindo! Em seguida fazem o alongamento nas cadeiras.

Professora: Postura na cadeira, por gentileza!

Professora: Postura, por favor! Perna para baixo, vire para frente!

A próxima música é *Arum dem fayer*, e as crianças em silêncio observam e admiram o professor cantar. Adiante, fazem o eco; o professor canta e elas repetem. No final elas batem palmas para ele! Uma menina diz: *Você canta igual a mulher que canta ópera! Mas você canta melhor do que ela!* E um menino completa: *Você tem que ir para a ópera!* E alguns meninos tentam imitar a voz dele.

Em seguida as crianças cantam *Sheyn vi di levone*. Começam pelo refrão, cantam descontraídas, parecem um pouco cansadas. A professora diz que eles estão cantando baixo. Por último, chegou o momento também nessa Oficina de cantar Tumbalalaika, e de repente ao anunciar a música, surge uma animação na turma! Elas cantam alto e com empolgação o refrão, e devagar as outras estrofes mais difíceis. O professor incentiva os gestos da percussão. Batem nas mesas, e a professora adverte para não

fazerem isso. O professor: *na perna, no peito...* E neste clima termina mais uma Oficina. (Oficina 26/06/2024; Turma 3B).

Nas canções em Yiddish está o retrato de uma arcabouço sociocultural, onde as crianças aprendem o teor de sua expressividade característica e identitária, em seus aspectos melódico, rítmicos, harmônicos, e nos aspectos textuais e literários.

No século XX como exposto por Hobsbawm (2006), a humanidade trafegou por tantos períodos conturbados, carregando legados culturais. Estes representam os tesouros acumulados nas trajetórias dos judeus em seus deslocamentos e assentamentos pelo mundo. Foi assim que o Yiddish se formou.

A manifestação musical é um forte alicerce da cultura Yiddish entre as diversas outras vertentes do judaísmo. Mas a música tem uma propriedade que marca o sentido da audição, que é absolutamente permeável. Ela é fácil de difundir, e de afluir reverberante. E consegue penetrar lugares do dizer, apenas por som. Se assim não fosse, talvez seria impenetrável em tantos lugares. Devido a isso, há na música um inexplicável poder (Goussinsky, 2022, p. 136).

Quando as crianças cantam e escutam a música Yiddish nas Oficinas, a canção se soma a outros elementos, como o dizer das palavras em Yiddish, que quando casadas com a música, acabam por dizer mais isto ou aquilo, dependendo do tipo de combinação que compõem a canção amálgama (Goussinsky, 2022, p. 136).

Cantar Yiddish pode ser comparado pela autora, a sentir e saber o que valor significa. É não querer deixar que valores culturais se invisibilizem, assim como as vítimas do Holocausto como proposto por Hobsbawm (2006). Não ser sucumbido nas mazelas da história em suas atrocidades, como exposto por Benjamin (2012). É não querer o apagamento da memória da cultura Yiddish, e de nenhuma outra. O que se quer é que a voz do Yiddish perdure ressoando, como memória de um rico passado e como um presente vivo adaptado aos novos contextos, como nas Oficinas de música Yiddish com crianças (Goussinsky, 2022, p. 137).

Para Goussinsky (2022), *resistir é continuar a existir, re(existir), sobreviver, teimar, perdurar, insistir, persistir*. Segundo a autora explica, a memória tem o poder de abrir portas para a continuidade, perpetuar a luz dos fatos, dos atos, das vozes e das existências. Assim as canções em Yiddish, significam presentificar a cultura Yiddish e

lançar mais sementes para o futuro através delas. Para que seja possível vislumbrar uma onda de novas composições vinculadas ao Yiddish por novas gerações, que insistem em honrar o seu passado nesta escola. E segue perpetuando valores. Para a autora, e para as Oficinas de Yiddish com crianças, isso é resistir (Goussinsky, 2022, p. 138).

#### **5.3.4**

#### **Como termina - A despedida das Oficinas no 5º ano**

As Oficinas vão até o quinto ano por decisão da escola. Em 2023, as crianças receberam o Caderno de Músicas feito pelo Núcleo Viver com Yiddish, com todas as letras que aprenderam. Em 2024, dos quartos e quintos anos receberam o material com as cinco músicas que apresentaram na festa dos 70 anos da escola, junto com o coral adulto. Ao final de 2024, a escola propôs incluir no material didático da escola o material de Yiddish concebido e produzido pelo Grupo Viver com Yiddish a ser distribuído para todas as crianças de segundo a quinto ano.

#### **5.4.**

#### **“Meu bisavô era dessa época, também falava Yiddish”: Origem e História do Yiddish**

A Oficina iniciou de uma forma diferente nesta semana. Ao entrar nas turmas, encontrei as professoras contando para as crianças a história e a origem do Yiddish. Comentou que a língua nasceu na fronteira entre a França e a Alemanha, e explicou que o Yiddish é uma mistura de alemão com Hebraico e línguas eslavas.

Ao mostrar como a língua se formou da mistura de várias outras, a professora fala que o som da língua Yiddish é parecido com o do alemão, mas que não existe sem Hebraico. O alfabeto é o do Hebraico. As professoras compararam então as diferenças entre vogais e ditongos e pedem para as crianças observarem. Vale lembrar que a maioria das crianças já foi alfabetizada em Hebraico na própria escola. Um menino diz: *“até o Hebraico tem esses troços de misturar com línguas”*. Uma menina comenta que na sua família há as duas descendências de judeus falantes da língua Yiddish [referindo-se aos asquenazis e sefardis], e que sua avó fala muito bem Yiddish.

A professora explica que o Yiddish era uma língua muito falada na época. E que

falar Yiddish também era uma forma dos judeus se comunicarem sem serem descobertos no período da guerra. As professoras usam um mapa para falar sobre as regiões onde se falava Yiddish e sobre os países que entraram em conflito durante a guerra. Uma criança comenta que assim como no Yiddish, o português do Brasil tem outras origens como africana, indígena e o português de Portugal; o Português também tem uma mistura. A professora continua dizendo que o Yiddish “*é uma língua que tem uma produção cultural enorme*”. As crianças fazem muitas perguntas, estão muito interessadas em conhecer mais sobre o Yiddish. (Oficina 25/06/2024; Turma 5A).

Menino: Como as pessoas sabiam que eles eram judeus?

Menina: Se pegaram uma palavra de tal língua, como eles sabiam?

Professora: É um processo que leva um grande tempo.

Menino: Quando eu morava nos Estados Unidos eu falava Inglês e Português do nada!

Menina: A família por parte da minha mãe veio fugida da Itália, e minha mãe conta que minha avó falava esquisito Português! (Oficina 25/06/2024; Turma 5B).

Essa mesma dinâmica é usada nas outras turmas, contando a história da língua e da cultura, a história de como a língua se formou.

Professora: Vocês vêm fazendo Oficinas de Yiddish há um tempão. Já ouviram um monte de músicas, já sabem muitas histórias. Conhecem os números, falam e escrevem várias palavras. Mas quando a gente fala Yiddish, vocês lembram um pouquinho sobre porque a gente aprende o Yiddish? O que é o Yiddish?

Menino: É uma mistura de Alemão e Hebraico.

Professora: Quem mais tem alguma coisa para somar?

Menina: Eu sei! Inglês e Hebraico!

Professora: Inglês não! Mas as duas Yiddish e inglês têm palavras muito parecidas.

Menina: Você falou “good morning”!

Professora: Não, eu falei “gut morgn” que parece inglês. (Oficina 25/06/2024; Turma 4C).

Em outra turma, assim que a Oficina inicia, a professora conta a história do Yiddish, e fala sobre os asquenazis e sefaradis. A professora desenha um mapa para explicar e fala também sobre a relação entre o espanhol e o Hebraico e as pessoas que falam ladino, exemplifica inclusive crianças que cantam música em ladino. E contam sobre as famílias.

Menina: Quando eu era bebê, meu pai cantava em Yiddish para eu dormir!

Menino: Meu avô falava Yiddish em casa e Polonês na rua!

Menino: Meu avô falava Hebraico com a família, mas eles falam Português. (Oficina 25/06/2024; Turma 4A).

Os trechos transcritos acima sobre a origem e história do Yiddish se aproximam do comentário de Harshav (1990) sobre como a história do Yiddish e a história judaica são marcadas pela oralidade e pelas migrações. E o autor registra que por determinado período da história isso resultou na escassez de registros escritos. Nas oficinas, as crianças aprendem a recompor feições primitivas com base nas letras, palavras, seus próprios nomes, lembranças elaboradas por seus familiares, e até nas análises de literatura ou músicas, e assim reconstruir os registros que antes já eram escassos.

As Oficinas favorecem que as crianças compreendam a abrangência histórica e geográfica da língua, a capacidade das línguas se fundirem devido às perseguições religiosas, políticas, étnicas e culturais que resultaram em fugas, movimentos migratórios, dispersão, diáspora, e a guerra. Elas conversam sobre suas próprias descendências neste contexto, demonstram um conhecimento global sobre a influência de outras línguas no mundo, a partir de análises e experiências próprias com outras línguas. E conseguem identificar em suas famílias e nas histórias de suas próprias vidas a importante influência de estudar e aprender Yiddish hoje.

Neste contexto, observamos que as Oficinas fornecem às crianças ferramentas para a investigação crítica, ajudam a se envolverem em conversas sobre aspectos do passado das gerações que as precederam. A abordagem comparativa para ensinar contextos históricos e culturais sobre a língua evita a banalização ou a distorção de cada evento, e permite que compreendam sua própria vivência em sociedade. Tais aspectos também são observados na subcategoria a seguir.

#### **5.4.1**

##### **“O Yiddish é uma mistura”: Língua e multilinguismo**

A Oficina começa com as professoras falando sobre a história do Yiddish.

Professora: O que é o Yiddish e de onde vem o Yiddish?

Crianças: Mistura de Alemão e Hebraico! Alemão, Hebraico e Polonês! (Oficina 25/06/2024; Turma 4B).

A professora fala então da mistura de línguas. Ela usa o mapa mundi da sala de aula para explicar sobre os asquenazis e sefaradis. A turma está bem concentrada, em

silêncio, escuta atenta a história do Yiddish. A professora diz que *“misturavam a língua para não serem descobertos, era uma forma de resistência e sobrevivência. O Yiddish é uma língua amálgama”*.

A mesma pergunta dispara a conversa com outra turma. As professoras iniciam cada Oficina deste mês falando um pouco mais sobre o Yiddish para as crianças.

Professora: O que é Yiddish?

Menino: Língua usada para se comunicar entre os judeus na Polônia e em outros lugares. (...)

Os meus bisavós falavam essa língua.

Menina: Quando falei sobre os meus avós, sobre o Yiddish, minha avó disse que não lembrava, mas perguntei para meu avô algumas palavras, e ele sabia todas.

Menino: É uma língua usada para se comunicar entre os judeus, na Polônia e em outros países, e os meus bisavós também falam.

Menina: É uma língua misturada com várias línguas. O Hebraico, o Alemão, o Inglês.

Professora: O Inglês não, mas tem palavras muito parecidas.

A história da língua e as suas características de língua amálgama se misturam também na compreensão das crianças. Por vezes elas falam de outras línguas conhecidas, como o Inglês, por terem palavras semelhantes. Mas a natureza de amálgama parece ser entendida por elas. E a professora elogia.

Professora: Vocês falaram muito bem! O Yiddish é isso mesmo, é uma língua que é uma mistura de alemão com línguas eslavas, como polonês, russo, ucraniano, escritas com o alfabeto Hebraico. O Yiddish usa o alfabeto Hebraico e tem diferenças, como as vogais, não tem aqueles pontinhos.

Professora: Mas a língua foi criada porque os judeus passaram séculos migrando, fugindo, sendo expulsos, indo de um lugar, de um país para outro (...). Durante muitas gerações, as famílias moravam em vários países da Europa. E aí, ao longo dessas gerações, eles foram se misturando com as línguas locais de onde estavam morando com a sua língua de casa, que passou a ser o Yiddish, ele nasceu no século X. Vocês sabem em que século a gente está agora?

Crianças: 2024!

Crianças: Século XXI !

Professora: Século XXI. O Yiddish nasceu no século 10, tem 11 séculos, mais de 1000 anos! Outro dia a gente pode aprofundar mais, a gente traz um mapa e conversa sobre isso. (Oficina 26/06/2024; Turma 3A).

Os eventos acima permitem evocar a análise de Harshav (1990), a respeito do Yiddish uma língua amálgama ou de fusão que se tornou uma das línguas judaicas, usada pelas comunidades israelitas, e que depois tornou-se independente à medida que iam desbravando territórios. As crianças sugerem as possíveis fusões da língua partindo

muitas vezes das línguas que conhecem, das palavras que seus avôs e bisavôs sabem falar para elas, dos territórios pelos quais suas famílias migraram.

Para Kramer (2022) toda língua é fácil e é difícil de aprender, mas tudo depende das motivações afetivas, contextuais, e o quanto a língua estudada é diferente de sua língua materna. Essa dificuldade para aprender a língua, mais a junção com as boas motivações afetivas e contextuais estão muito presentes nas falas das crianças. Elas também conhecem o Yiddish como a língua de casa, ou materna, quando relatam que escutam até hoje dentro das casas de seus familiares, e sobre suas histórias de vidas.

O conceito de amálgama e de fusão evidencia como o Yiddish se formou, como numa trança, no cruzamento do Hebraico, Alemão e das Línguas Eslavas: o Hebraico ofereceu o alfabeto, o Alemão a estrutura e a sintaxe, e já as Línguas Eslavas, trouxeram ao vocabulário inúmeras expressões enfáticas e interjeições. Além disso, aprender Yiddish também pode ser difícil por ser um outro alfabeto diferente do latino, e também porque se escreve da direita para a esquerda, como nos idiomas semíticos. O maior desafio seria o alfabeto, porque trata-se de uma língua em que a grafia se faz com o alfabeto e todos os sons são grafados, mesmo que sejam os vocalizados, ou seja, as vogais (Kramer, 2022, p. 140).

É interessante observar que as crianças também compreendem o Yiddish como uma língua passaporte como colocado por Guinsburg (1996), porque suas próprias histórias de vida e da vida de gerações anteriores estão dentro das histórias de migrações, fugas e expulsões dos judeus pelo mundo. Reconhecida como outra riqueza da língua, Kramer (2022) destaca que há uma presença viva da cultura, dos costumes, e das práticas na língua, e como descrito acima pela professora de Yiddish “uma forma de resistência e sobrevivência” (p.141).

A língua agarra sentidos históricos e vivenciais, assim como as crianças demonstram nos diálogos acima, é como se o Yiddish tivesse a capacidade de dar sentido a vida delas dentro ou fora da escola. É por isso que para Kramer (2022), quando Guinsburg se refere ao Yiddish como uma língua-passaporte, isso quer dizer que a língua foi se movimentando para além dos tempos e contextos, uma língua que nunca teve território, que se fez e se refaz nas comunidades, como se fosse carregada na bagagem, como o violino, as histórias, as lendas e as tradições. E as crianças também

vivem isso hoje através das Oficinas (Kramer, 2022, p. 141).

Nesta categoria compreendemos que na maior parte de sua história, os judeus foram um povo multilíngue, tanto de fato quanto como parte de sua consciência identitária. À medida que pequenas minorias judaicas se moviam de uma terra e cultura para outra, levavam consigo seus escritos multilíngues (Hasharv, 2011).

O multilinguismo ou polilinguismo no caso judaico, diz respeito às outras línguas faladas por judeus nos templos bíblicos como o Hebraico, usado nos estudos de textos religiosos, assim como o Aramaico muito utilizado na conversação, isto representava o polilinguismo interno; e no leste europeu conhecido por polilinguismo externo que ocorria nas pequenas cidades, na rua judaica, ouvia-se e falava-se outras línguas como Russo, Polonês, Romeno, Húngaro etc. Já nos grandes centros, onde moravam as classes mais abastadas, aprendia-se também o Alemão, o Francês, mais tarde o Inglês (Kramer, 2022, p. 141).

#### 5.4.2

#### **“Vai ter uma hora que a língua pode deixar de existir!” Memória, geração e resistência**

Diante da pergunta “*por que estudar Yiddish?*”, uma das crianças responde que seria para a cultura não morrer. A turma está muito atenta à apresentação sobre esse assunto.

Professora: Por que estudar Yiddish?

Menina: Porque se a gente não passar a língua de geração em geração, vai ter uma hora que a língua pode deixar de existir

Professora: E qual o problema da língua deixar de existir?

Menino: É uma memória.

Professora: Isso! Memória, cultura!

Menino: Seria uma língua perdida.

Menina: Existe alguma língua perdida?

Menino: Se não aprendermos as músicas aqui, vão deixar de existir.

Professora: O Yiddish não está se perdendo, como a gente aqui, tem um movimento no mundo inteiro.

Menina: Meu bisavô era dessa época, também falava Yiddish.

Menina: A minha mãe falou que toda vez que eu ouvir uma história e uma música em Yiddish é para eu gravar, para contar e cantar para o meu bisavô, e ele se emociona.

Professora: É isso! Está relacionando a história, a cultura, a possibilidade de conexão, você está criando uma conexão dentro da sua família. E a gente vai revigorando e

trazendo vida ao Yiddish. Então ver crianças e jovens falando Yiddish é emocionante! Uma língua que foi tão...

Menino: Comovente!

Professora: Uma língua que foi tão comovente, bela palavra!

Menino: Meu avô sempre fala “vos makhstu?” Tem alguma resposta?

Professora: Sim! A dank! Zeyer gut! Azoy, azoy.

O interesse da turma sobre a origem e a história da língua Yiddish foi incrível! A

Oficina termina com as professoras lembrando para as crianças que esta seria a última Oficina do semestre antes das férias, e avisam o dia em que a próxima iria ocorrer. (Oficina 25/06/2024; Turma 5A).

Na turma seguinte a mesma questão. A professora pergunta: “*Qual a importância de aprender o Yiddish?*” e um menino diz que é: “*Para não deixar a cultura morrer!*”

As professoras falam então um pouco sobre o contexto atual do Yiddish, sobre a existência de podcasts. Uma das professoras fala da importância da memória. Ela dá um exemplo, pedindo para as crianças imaginarem o que aconteceria se o Português acabasse, e pensarem em tudo o que não vai ser lido, tudo o que se perde se o Português morrer. Fala de como os judeus eram frequentemente expulsos e que as migrações, as fugas, “*eram uma forma de resistir e sobreviver*”. Ela novamente contextualiza no tempo atual, e ensina às crianças que hoje há universidades onde se estuda Yiddish.

Uma menina fala sobre as línguas que aprendem na Escola Eliezer Max, “*essa escola é bilíngue*”. Conversam sobre sobrenomes dos judeus. Querem saber o significado de seus sobrenomes. E fazem muitas perguntas.

Menino: O meu bisavô, ele estava na Segunda Guerra Mundial e fugiu no último navio.

Professora: Fugiu? Ele fala Yiddish?

Menino: Não sei. Ele fala fluente Alemão. Yiddish acho que não.

Menina: A maioria da minha família, tudo falava Yiddish.

Menino: Minha bisavó falava.

Professora: Depois do que vocês lembraram e aumentaram o que vocês aprenderam, vocês conseguem perceber a importância do Yiddish? Por que a gente aprende o Yiddish?

Menino: Para falar com outras pessoas.

Menino: Eles criaram uma nova língua para poder se comunicar entre eles.

Professora: Mas agora porque a gente está aqui aprendendo Yiddish? Por que a gente vem todo mês aqui nas salas?

Menino: Para a gente fugir da guerra?

Menino: Para manter a tradição.

Menino: Porque lutamos para preservar o Yiddish.

Menino: Porque [a língua] vem dos nossos antepassados.

Menino: Meu avô tem 80 anos, ele fez isso, ele era Romeno, morava com os pais e teve que fugir sozinho, e se adaptar.

Menina: Minha bisavó também.

Menino: Para não esquecer a língua.

Menina: Porque é tradição dos nossos antepassados.

Menino: Porque passa por gerações.

Menina: Para a gente falar em uma língua que os outros não falam, e se proteger.

Menino: Hoje não precisa, só se for para cochichar. (Oficina 25/06/2024; Turma 4C)

A professora fala do Yiddish atual na música; ela conta para que hoje existe rock em Yiddish, e ficam curiosas e impressionadas. (Oficina 25/06/2024; Turma 4A).

As professoras fazem a comparação entre perder uma língua, como por exemplo o Português. Elas explicam como seria perder um legado. Logo após, conversam sobre o Yiddish hoje, e se elas pesquisarem no Google a palavra Yiddish aparecem coisas novas e antigas. A professora diz: “*O Yiddish não está só em um lugar, está no mundo todo*”.

Adiante, uma professora relembra palavras que usam nas Oficinas, por exemplo sobre membros da família, e escreve algumas no quadro, assim como as vogais e ditongos também.

Menina: Eu e meus primos chamávamos meu avô de Zeide. Sabia que ele morreu em 2019? Eu chamava ele de “Zeide”, pensei que o nome dele era “Zeide”. Depois que fui saber que o nome dele era Ricardo. (Oficina 25/06/2024; Turma 4A).

Professora: Yiddish na lembrança de seu avô, viu que lindo?! (Oficina 25/06/2024; Turma 4A).

Menina: Minha avó fala fluente!

Menino: Meu avô falava Yiddish! (Oficina 12/03/2024; Turma 4A).

Como em muitas famílias e contextos, *zeyde* – palavra que significa avô em Yiddish – parece constituir a identidade do avô. Assim, mostrou ser importante a abordagem da professora ao perguntar para quais delas tem avôs e avós que falam Yiddish.

Ao analisar esta subcategoria, é possível identificar as premissas que Hobsbawm (2006) e Bauman (1998) descreveram no contexto capitalista da Segunda Guerra Mundial e as características de uma sociedade moderna que serviu de palco para o Holocausto. Os autores ajudam a entender que mesmo em uma sociedade democrática, capitalista, e altamente educada havia a existência de um inimigo (Benjamin, 2012), e

este inimigo foi capaz de mobilizar recursos intelectuais, sociais, políticos, econômicos e militares para apoiar e implementar políticas e ações que resultaram no assassinato de milhões, juntos ao grupo de muitas nações.

Hobsbawm (2006) e Bauman (1998) permitem compreender que existiu uma fragilidade de todas as sociedades e das instituições e normas internacionais que deveriam proteger a segurança e o direito de todos, e reforçar valores humanos de proteção e preservação de sociedades livres e justas. Outro aspecto importante lembrado por esses autores é o comportamento humano, a violência, o abuso de poder, o medo, a pressão, a indiferença, a ganância e o ressentimento nas relações sociais e políticas. Assim como os perigos do preconceito, da discriminação e da desumanização, seja pelo antissemitismo no Holocausto ou outras formas de racismo e intolerância (Adorno, 1995).

Por outro lado, ao conversarem e refletirem sobre a importância de estudar Yiddish, alguns identificam os aspectos humanos que envolviam a fuga de seus avôs, o ressentimento, a proteção e a segurança que faltaram quando relatam a emoção de um bisavô ao escutar uma música em Yiddish. As Oficinas de Yiddish podem trazer para as crianças uma reflexão sobre a questão contemporânea, após ensinar sobre as possibilidades humanas em situações extremas, as crianças não desenvolveram uma consciência que relembram apenas o ódio e a violência, mas são chamadas a ação pelo poder da resistência, da resiliência, e da solidariedade.

Elas invocam isto através do poder da memória, de uma nova concepção de cultura que não condiciona, mas liberta, da luta para preservar o Yiddish e a tradição de seus antepassados, uma língua comovente que não pode deixar de existir, que não pode ser esquecida e precisa passar por gerações em contextos locais, nacionais e globais. E que mesmo como crianças elas possuem a capacidade de identificar os importantes sinais de alerta que podem permitir que isto ainda aconteça na sociedade atual.

As Oficinas de Yiddish ajudam as crianças a desenvolverem conhecimentos, valores e atitudes. Elas compreendem melhor não apenas o antissemitismo, mas a promoção de ideais democráticos, interculturais e de cidadania; além de perpetuar suas relações no seio do grupo, a memória e uma aprendizagem transformadora.

## 5.5

### “Em qual país falam Yiddish?” Língua, país, povo

Por diversas vezes, em turmas diferentes, a pergunta aparecia. Num momento específico, as professoras começaram a trabalhar e a responder às crianças.

Menina: Em qual país falam Yiddish?

Professora: Yiddish não é a língua de um país, é a língua de um povo.

As professoras explicitavam, em resposta, às noções de que o Yiddish foi e é a língua de um povo, não de um país ou Estado.

Aos poucos a história da língua ia sendo apresentada para as turmas das crianças mais velhas de modo um pouco mais complexo, com mais detalhes, relacionando o risco de ter sido quase extinta com o trabalho de resistência inclusive do grupo que desenvolve as Oficinas. Como visto nos itens anteriores, a ideia de mistura, de língua amálgama ou língua de fusão era trazida como indício da sua riqueza, de resultado da persistência, já que a língua foi se formando graças e apesar das perseguições. E costumavam lidar com essa natureza polilíngue da língua como se fosse um jogo sobre quais línguas participaram da sua constituição. Até que um menino estabeleceu o contraponto. (Kramer, 2025, no prelo).

O longo diálogo transcrito abaixo evidencia o conflito subjacente ao debate das línguas judaicas: de um lado, a valorização e resistência para não deixar perder a língua Yiddish; de outro lado, a sua negação e o reconhecimento de que a língua já desapareceu. É interessante perceber como o conceito de mistura de línguas é apropriado pela criança e ressignificado. E sua argumentação e crítica.

Menino: Eu não conheço ninguém que fala Yiddish. (...) não tem pessoas falando Yiddish! Você conhece alguém que fala Yiddish?

Professora: os judeus, como outros povos, falam muitas línguas, sempre falaram muitas línguas; meu pai fala sete línguas e (...) uma pessoa conhecer muitas línguas é algo humano.

Menino: Meu pai fala cinco línguas, e minha mãe seis línguas.

Professora: Ótimo! Então o que a gente está dizendo é que o Yiddish, como o ladino que vocês também aprendem a cantar, são parte da nossa cultura. E a gente precisa saber respeitar e não deixar morrer.

Menino: Você conhece alguém que fala só o Yiddish? Que não fala mais línguas?

Professora: Mas não é uma competição (...) O Hebraico moderno que foi criado há mais de cem anos também veio de outras línguas. As línguas mudam, e isso é uma coisa boa, a gente não está dizendo que o Yiddish é melhor do que o Hebraico, nem é pior, é uma língua.

Menina: Nenhuma língua é pior nem melhor do que a outra!

Professora: Isso!

Menino: É uma língua que foi copiada de outras línguas!

Professora: Não é copiada, querido, ela foi falada por nove milhões de pessoas, e só deixou de existir como língua porque teve o Holocausto.

Menino: Tem uma palavra que não é mistura com o Hebraico?

Professora: Sim! Mas então, todas as línguas são formadas de outras línguas.

Outra professora da equipe das Oficinas propõe “*pessoal, vamos voltar para o que a gente trabalhou nos meses passados? Lembram quando vocês fizeram a árvore da família?* Mas a tentativa de retomar o planejado parece não ser bem-sucedida, porque a conversa continua.

Menino: Língua que é copiada das outras!

Professora: Não é isso, querido, ela é uma mistura de outras línguas. E não é legal debochar!

Menino: Tem palavras novas? Tem palavras que não são misturadas?

Professora: Claro! (...) A língua é sempre criada e recriada. E todas, por exemplo, a Língua Portuguesa, tem muitas palavras das línguas indígenas.

Menina: E português de Portugal.

Professora: Sim, o português tem palavras das línguas dos povos originários e também tem palavras das línguas africanas. E tem muitas palavras dos dominadores que chegaram aqui. Importante a gente dizer que não existe língua melhor do que a outra. O Hebraico moderno também tem mistura, tem palavras do aramaico, do russo, do Hebraico bíblico. Não tem problema ter mistura. E também não existe nenhum país que fala Hebraico bíblico. Nem a gente está propondo que exista um país que fale Yiddish, é apenas uma parte importante da nossa cultura judaica. E de outras pessoas que não são judias.

Menino: (...) eu não acredito no que ela está falando.

Professora: Eu te desafio a estudar mais; se você conhecer mais, você pode descobrir outras coisas.

### 5.5.1

#### “Não tem em nenhum país!” “É uma língua que foi copiada de outras línguas!”

E a conversa continua. As professoras que compõem a equipe daquela Oficina participam.

Menino: Ninguém fala Yiddish?

Professora 1: Muita gente fala Yiddish! (...) Mas porque quase ninguém fala Yiddish? Porque as pessoas foram assassinadas.

Professora 2: (...) o que você está dizendo é que o Yiddish nunca foi falado em um país.

Menino: O Yiddish não tem país.

Professora 3: Imagina se acabou o português. Pensa em tudo que a gente gosta em português, os livros não tem como ler, as músicas que a gente escuta, as peças de teatro, cinema, as conversas, as canções que a gente canta, os jogos, as brincadeiras, olha tudo

o que não vai ser visto, vivido e lembrado porque não existe português. É a mesma coisa, o Yiddish tem livros, canções, teatro, cinema (...) você diz que não existe, mas se você botar lá no google, tem vídeos, podcast...

Professora 1 : É uma parte da nossa identidade.

Menino: Mas Yiddish não tem em nenhum país!

Professora 3: Mas olha só, tem pessoas falantes de Yiddish no mundo inteiro. Tem uma escola na Austrália que é bilíngue, Inglês-Yiddish.

Professora: Mesmo em Israel.

Menino: Hoje (...) ninguém fala Yiddish! Não fala em nenhum país.

O menino não se conforma, e insiste expressando sua compreensão de que se o Yiddish vem de outras línguas é porque é copiado. Mesmo diante da reiteração das professoras tentando explicar que é uma mistura como todas as línguas, ele insiste.

Menino: Eu não estudo porque é uma vez no mês. Falei com meus pais que estudo Yiddish na escola, e eles disseram que Yiddish não precisa estudar.

A professora diz que respeita os pais dele e que ele pode descobrir coisas e querer aprender. Ele insiste que ninguém fala Yiddish. *São misturadas, é copiado!* Uma das professoras diz: *“não se desperdiça cultura. No Holocausto quase perdemos o Yiddish. Teve guerras, pessoas morreram, e perdemos pessoas que falavam Yiddish.”* O tempo da Oficina termina e a equipe segue para outra sala. No intervalo, as professoras conversam muito sobre esta Oficina específica e a contestação do menino. E, nos diálogos transcritos acima, pode-se perceber a dificuldade de algumas crianças em compreender que existe uma língua que não é falada em um país próprio.

A fala do menino e a conversa que se seguiu permite evocar o debate teórico que é desenvolvido por vários autores, tal como o conceito de Estado-nação, descrito por Hobsbawm (2006), em relação a países que apresentaram um aparato político, social, econômico e militar para declarar uma guerra de massa em prol da causa nacionalista.

Entender que o “Yiddish não tem país”, nas palavras de Bauman (1998), é preciso entender que os judeus representavam uma nação sem nacionalidade, pois havia uma incompatibilidade judaica que influenciou o moderno antissemitismo, a modernidade propícia que acomodou o Holocausto como dito por Bauman (1998), onde os judeus representavam um elemento não nacional em um mundo de nações já existentes ou em surgimento. E estas nações declararam guerra total em prol desse reconhecimento.

Isso quer dizer que devido à própria dispersão e onipresença territorial dos judeus, eles eram como uma nação internacional, ou seja, uma nação não nacional. E

como foi visto anteriormente, possuíam uma língua que foi construída, justamente por esta característica internacionalista dos judeus. Entretanto, nas demais nações que estavam se estabelecendo, havia uma relatividade e limites de autoidentidade individual e do interesse comum para estabelecer critérios da nacionalidade, e estes eram determinados com autoridade, e não podiam aceitar e contradizer essas certezas.

Por isso, dentro de cada nação, os judeus eram como inimigo interno, apesar de Benjamin (2012) nos alertar que deveríamos saber identificar o verdadeiro inimigo, para o autor a classe dominante que, neste caso, era um sistema moderno fechado de velhas e novas nações. Segundo Bauman (1998), os judeus eram não somente diversos de qualquer outra nação; eram também diferentes de quaisquer outros estrangeiros, como na língua e na cultura Yiddish. À medida que a nacionalidade se tornava a base suprema da autoconstituição dos grupos, os judeus minaram as mais básicas diferenças, entre “nós” os nacionais, e “eles” os judeus. (p. 73-74).

Os judeus através da língua e da cultural Yiddish, tinham uma característica supranacional que era usada no processo de formação das nações, quando havia conflitos entre fronteiras e reivindicações em nome de unidades nacionais, os judeus eram compensados pela sua capacidade de mediação que foi muito utilizada pelos governantes envolvidos. E quando sonhavam apenas com um acordo, ou com uma acomodação, uma forma de coexistência aceitável, esse papel internacionalista dos judeus foi usado de forma vingativa contra eles mesmos, assim que os reinos passaram a se transformar em verdadeiros Estados nacionais e nacionalistas. Então o propósito da guerra passou a ser a destruição do inimigo, o patriotismo substituiu a lealdade ao rei, e o sonho de supremacia silenciava os anseios de paz. Segundo o autor, em um mundo completamente dividido em domínios estatais, não haveria mais espaço para o internacionalismo judeu, pois cada pedaço de terra era um convite à agressão. A sociedade estabelecida era a sociedade sólida proposta por Bauman (2022), que usava a cultura de forma hierárquica e vertical a serviço das nações.

Em um mundo entupido de nações e Estados nações, o vazio nacional era abominável. Os judeus por não possuírem um território, uma língua e uma cultura aceitas para este mundo representavam este vazio, encontravam-se nesse vazio, eles eram o vazio na visão daqueles que os dominavam. Neste mundo os judeus não tinham

patriotismo e entusiasmo para abater os inimigos adversários na Grande Guerra, estes argumentos eram utilizados como pretexto para a guerra.

E no mundo de Estados-nações a tendência da língua e da cultura Yiddish dos judeus refletia sua condição extraterritorial, sua inclinação era por valores humanos e pelo ser humano, pelo universalismo e outros temas que soavam desmobilizastes e impatrióticos para os inimigos, que acreditavam que a nação judaica, entre todas as nações tinham então uma mente corrosiva e deformadora. Influência de uma modernidade, que ditavam a língua e a cultura dominante.

Os judeus eram, portanto, os estranhos ou estrangeiros que foram alvo da luz do preconceito no triunfo nazista, porque ninguém que tivesse uma visão tão de fora poderia ser realmente admitida naquela nação. O judeu de fato não era do país em que vivia, sua língua e cultura Yiddish não pertenciam a uma nação específica e sim a um povo. E essa incompatibilidade judaica entre as nações não era facilitada pelo clamores nacionalistas, que tinham como normas quem eram seus opressores e quem eram seus oprimidos segundo Benjamin (2012). A autoprodução nacional e a soberania indicavam que os direitos de uma nação, significavam agressão, intransigência e arrogância (Bauman, 1998, p. 75-76).

Os judeus não eram nascidos dentro de uma comunidade nacional; a adesão a uma nacionalidade era uma questão de escolha, mas as fronteiras das comunidades nacionais não podiam permitir isso. “ Todas as nações velhas ou novas, baseiam-se no caráter da nacionalidade, da hereditariedade e naturalidade das entidades nacionais. E o breve sonho liberal da assimilação”, como um problema sobretudo cultural que poderia ser resolvido pela aculturação voluntária, mas que afundou na incompatibilidade essencial entre nacionalismo e a ideia da livre escolha. Segundo o autor, os judeus bateram em todas as portas possíveis da modernidade, mas eles, ao transpor barreiras, eram atraídos por balas de todas as direções. O judeu conceitual, portanto, foi construído pelo moderno sonho de ordem e clareza, como inimigo de toda a ordem, velha, nova, e principalmente a ordem desejada (Bauman, 1998, p. 77-78).

Assim, como afirma Kramer (2022), o Yiddish nunca teve território, nacionalidade, pátria. Devido a destruição provocada pelo Holocausto essa língua se tornou completamente vulnerabilizada. Durante os anos de 1930, havia no mundo cerca

de quinze milhões de judeus, especificamente na Europa, cerca de nove milhões, que provavelmente, falavam Yiddish. Entretanto, seis milhões de judeus foram assassinados. Ocorreu também que o totalitarismo de Stalin assassinou grandes escritores, poetas importantes de outros vários idiomas, e de Yiddish por volta dos anos de 1950. O Yiddish foi vulnerável porque se tornou uma língua espalhada pelo mundo, mas deixa de ser falada em comunidade, como acontecia nas pequenas cidades na Europa (Kramer, 2022, p. 143).

Com essas contribuições entende-se que nenhuma sociedade ou Estado tem apenas uma língua, nem a língua pode ser isolada da cultura. As sociedades são multilíngues por causa das minorias que vivem dentro do grupo linguístico dominante, e porque a própria língua oficial preside a numerosos dialetos. O multilinguismo social refere-se às práticas comunicativas de uma nação, tribo ou outro grupo social que sustenta duas ou mais línguas. Assim, o multilinguismo foi uma força motriz na transformação total dos judeus na era moderna, afetando seu lugar na geografia e na história, sua educação, escolha de profissões, comportamento e consciência (Hashav, 2011).

Hoje, portanto, voltar-se para a língua e a cultura Yiddish é vivido como um movimento de resistência dessa língua sem território, em um momento em que a humanidade como um todo enfrenta aniquilação de outros povos, cujas línguas também se tornam línguas de refugiados (Kramer, 2022, p. 145).

### **5.5.2 “Um milhão e meio de livros”?**

A turma chega devagar e em silêncio. A professora inicia a Oficina contando para o grupo sobre o livro que ganhou nos Estados Unidos quando foi estudar Yiddish, no Yiddish Book Center<sup>31</sup> (YBC). Na oficina de hoje elas contam sobre a história do YBC, assim como também contam histórias sobre livros em Yiddish e sobre Aaron Lansky, que criou o YBC.

---

<sup>31</sup> O Yiddish Book Center foi fundado em 1980 nos Estados Unidos. Além de reunir o maior acervo de livros em Yiddish no mundo, digitalizados e com download gratuito, o YBC desenvolve atividades voltadas à pesquisa, estudo e tradução da cultura e da língua Yiddish: preservação de livros, programas educacionais, eventos culturais, exposições. Ver: <https://www.yiddishbookcenter.org/>

Menino: Esse lugar é público?

Menina: Um milhão e meio de livros?

Meninas: Essa biblioteca fica onde?

Há uma mala surpresa com muitos livros para lerem. E a professora mostra a revista do YBC e outra professora conta que o Yiddish Book Center fica em Amherst, no Estado de Massachussets, perto de Boston, nos Estados Unidos. Uma menina comenta: *“Eu nunca fui para Boston, já fui para os Estados Unidos, mas não para Boston.”*

As professoras distribuem os livros entre as crianças. E elas estão animadas e interessadas nos títulos e temas. Se divertem e trocam os livros entre si.

Menina: Eu tenho o “Grinch” branco.

Menino: Esse não é o “Grinch”? É o Gato Palhaço!

Menina: Alguém troca de livro comigo?

Menina: Eu quero esse.

As crianças, curiosas leem algumas palavras dos livros em Yiddish e deduzem significados pelas imagens, às vezes, até identificam palavras que já conhecem em Yiddish nos livros. Há uma grande euforia na sala pelos livros! Um menino diz: *“Muito legal esse livro!”*

A professora mostra o site do YBC para as crianças, e a biblioteca digital disponível da instituição. Há livros digitais, áudio-book e entrevistas.

Menina: Por que as pessoas não queriam mais os livros?

Professora: Porque muitos que liam Yiddish morreram e as outras pessoas não sabiam ler.

Menino: As pessoas pegam esses livros emprestados ou compram?

Menina: Quem fundou o Yiddish Book Center?

Ela explica para a turma o que é um áudio-book. *“O criador do Yiddish Book Center BC tinha 24 anos quando começou a colecionar os livros em Yiddish, hoje ele tem 75 anos. É uma biblioteca digital que você pode ter todos os livros.”*

As professoras falam sobre o Yiddish como uma cultural global, tema do evento do Yiddish Book Center de que participou outra professora. Ao final da Oficina, muitas

crianças dizem que gostaram da aula e bateram palmas para as professoras (Oficina 03/09/2024; Turma 5A).

Em outra turma, as professoras iniciam a Oficina anunciando que esta será diferente, e pedem concentração da turma. o YBC. As crianças estão atentas. Uma professora conta da visita que fez ao YBC e fala do fundador da instituição.

As professoras falam sobre os livros publicados atuais e digitalizados. Contam da pesquisa que fazem em vários países, inclusive os filhos do fundador da Escola Eliezer Max e a coordenadora do Viver com Yiddish foram entrevistados pelo YBC. As crianças se animam quando distribuem os livros. Mostram umas às outras e conversam muito sobre os livros. Observo um menino que com muita atenção tenta ler a história do livro sobre o Yiddish Book Center, que está em inglês.

As professoras mostram o site do YBC e abrem os livros digitais que falam do autor Eliezer Steinberg, fundador da escola. As professoras falam também sobre os áudio-books e como a fundação Steven Spielberg ajudou o YBC financeiramente. As crianças se mostram muito interessadas pela história de quem criou o YBC, quando olham a história dele pelo site da instituição.

Em outra turma:

Professora: É um salão gigantesco de livros. Tem as máquinas de escrever em Yiddish. É uma mistura de instituto de pesquisa com biblioteca.

Menino: Por que as pessoas queriam se desfazer dos livros?

Professora: Porque eram de seus antepassados que falavam Yiddish e elas não falavam. (Oficina 03/09/2024; Turma 5B).

A turma está muito interessada na história do YBC.

Menino: Quando a gente vai lá, a gente ganha o livro em Inglês ou em Yiddish?

Professora: Em Yiddish.

Menino: Ah! Eu vou conseguir ler.

As crianças se animaram com os livros. E sentadas em grupo, folheiam os livros.

Menino: Quando você chega lá, dá para ler os livros?

Menino: Os livros que você quer ler, pode ler no site?

Menino: Então por que ir para lá?!

Professora: Porque vai ser uma experiência cultural, você gosta de museus? (Oficina 03/09/2024; Turma 4C).

Na turma seguinte, outras perguntas:

Menina: Não tem no Kindle?

Professora: Até consegue, você baixa o livro em pdf.

As crianças se animam com os títulos dos livros que conhecem e que existem em Yiddish. Agitadas, trocam os livros entre os grupos.

Menino: Quem quer trocar?

Menina: Me mostra esse livro!

Professora: Quem quer uma ajuda?

Menina: Quem quer ler junto?

Uma das professoras lê alguns livros para as crianças na mesa. E a outra diz para a turma que vai mostrar o site.

Professora: Podemos fazer uma vida nova, em um país novo, mas não precisamos esquecer nossa cultura.

Menina: Na casa da minha vó deve ter um montão de livros em Yiddish

Professora: Ela lê?

Menina: Não. Meu avô lê, ele era da Polônia. (Oficina 03/09/2024; Turma 4A).

E, na última turma em que o tema foi debatido, outras indagações:

Menina: Mas vocês só falavam Yiddish?

Professora: Se você quiser eu posso falar só em Yiddish agora.

Menina: Sim!

Menino: Por que as pessoas se desfaziam dos livros?

Professora: Talvez não entendessem a literatura.

Menino: Não tinham como guardar?

Professora: A gente precisa entender Yiddish, dar valor ao Yiddish para lerem os livros.

Menina: Tipo um Kindle.

Professora: Mas nesse caso não paga nada. É um incentivo a produção de livros novos.

Menino: Um terror? Tem histórias de terror?

Menina: Tem Harry Potter?

Menino: É um dialeto.

Professora: Yiddish não é um dialeto. Porque tem muita literatura desde o século XIX.

A professora distribui os livros. E conta a história de Aaron Lansky que criou o YBC. Um menino diz que quer falar com ele “*Porque eu tenho livros em Yiddish para doar.*” (Oficina 03/09/2024; Turma 4B).

De acordo com Kramer (2023), nos últimos anos a língua e a cultura Yiddish voltaram à cena e através de músicos e atores que cantam e atuam em Yiddish; assim como professores sociólogos, linguistas e escritores que se dedicam ao ensino, à tradução e à pesquisa nas diversas áreas como música, literatura, folclore, sabedoria; além de publicações das literaturas infantis e juvenis que são escritas em Yiddish, e também clássicos da literatura universal que são traduzidos para o Yiddish; as universidades procuram preservar a memória, ensinar a língua e promover a criação literária, musical e teatral. Logo a língua permanece, resiste e vive, depois de quase extinta no século XX (Kramer, 2023, p.55).

Ao longo da história os judeus são conhecidos como leitores de livros e jornais, contos e capítulos de obras de grandes escritores como Mendel Sforim, Scholem Aleichem, I. L. Peretz, Abraham Reisen, Itzik Manger, Abraham Sustskever, I.B. Singer, autores lidos e conhecidos no mundo (Kramer, 2023, p.56). Durante o Holocausto, foram escritos muitos diários, textos literários, músicas e versões de letras que falavam sobre a vida no gueto e nos campos de concentração. Inúmeros poetas e escritores salvaram livros de bibliotecas: os livros foram enterrados e resgatados após a guerra (Kramer, 2023, p.57). Nos anos de 1970 aconteceu uma valorização da música em Yiddish, e entre os anos de 1990 e 2000 o ensino e a pesquisa se tornaram mais intensos cedendo espaço para o chamado *Academic Yiddish* (Kramer, 2023, p.57).

Para Kramer (2023), a internet passou a desempenhar um papel inesperado na revalorização da língua e da cultura Yiddish. Em vários países há jovens estudantes em instituições que viabilizam acesso digital gratuito a milhares de livros em Yiddish, assim como shows, conferências, cursos presenciais e online (Kramer, 2023, p.55). A internet tem intensificado a experiência com a música, a literatura, a sabedoria e com as histórias de diferentes tempos e espaços. Um universo infinito de publicações, músicas e pesquisas pode ser acessados através das mídias mais variadas como o Yiddish Book Center, cuja história resulta do trabalho de jovens estudantes de Yiddish, e que há mais de quarenta anos carregaram pacotes de livros em Yiddish. Esses jovens, liderados na época por Aaron Lansky, conseguiram reunir mais de um milhão de livros escritos em Yiddish. Tais obras eram jogadas fora por pessoas, sinagogas ou bibliotecas, mas hoje possuem acesso gratuito e digitalizado para downloads no site da

instituição. Além disso, o Yiddish Book Center oferece cursos de língua e tradução. Segundo a autora, o site é belo como a sede do YBC que fica localizado em Massachusetts, EUA (Kramer, 2023, p.58).

Portanto, ao conhecer a história dessa instituição e ver tantos livros publicados em Yiddish, as crianças expressaram em suas falas seu fascínio por uma biblioteca com um milhão e meio de livros, sua visão de um mundo contemporâneo que enriquecem seu conhecimento sobre viagens a outros países, suas interações com outras línguas e a facilidade no acesso a tecnologias e mídias digitais para também conhecerem os livros da biblioteca digital. Entretanto, também revelam o que é ser criança na cultura atual, seus olhos e mãos abrem-se para o contato físico com o universo de livros em Yiddish que as surpreenderam e não imaginavam encontrar. Curiosas e influenciadas pela leitura, procuravam por títulos de obras literárias infantis com as quais se identificam queriam compreender o real significado do gesto daqueles que doaram os livros, para absorver a importância daquela literatura disponível, ao ponto de reconhecer que até suas famílias poderiam fazer parte disso.

Ao longo das falas das professoras há uma citação sobre o Yiddish como *A Global Culture*: essa expressão remete à exposição do Yiddish Book Center montada em 2024, que aborda a experiência rica e imersiva, na sede da instituição, conta histórias sobre a língua e a cultura Yiddish, e de escritores e escritoras com temas que variam desde a migração e adaptação até a inovação e criatividade duradoura do Yiddish. A exposição traz luz a aspectos essenciais, mas muitas vezes esquecidos da experiência judaica moderna, e mostra que o Yiddish é uma língua viva, foco de estudo e continua a inspirar novos festivais de música, literatura e cultura em todo o mundo. A exposição conta a história contínua de novos trabalhos e criatividade à medida que as gerações mais jovens se inspiram no passado. *Yiddish: A Global Culture* mostra os músicos, artistas de teatro, escritores e artistas gráficos que estão criando novos trabalhos em Yiddish hoje.

A importância de abordar essa temática com as crianças nas Oficinas de Yiddish, revela o interesse em capacitá-las baseadas em uma educação para a cidadania global. As crianças se desenvolvem, portanto, para serem informadas e criticamente instruídas, socialmente conectadas, e respeitadoras da diversidade e eticamente responsáveis e

envolvidas. Nas Oficinas, as crianças podem ouvir sobre a língua e a cultura Yiddish, seus papéis como cidadãos, além de favorecer a compreensão histórica dos motivos pelos quais os indivíduos e estados agiram da maneira que o fizeram no contexto histórico mundial das guerras. Assim, o ensino da língua e da cultura Yiddish fornece oportunidades para a construção de capacidades contemporâneas, e a autorreflexão crítica sobre o próprio papel das crianças na sociedade. Sociedade esta que já não é a mesma articulada pelas guerras descritas por Hobsbawm e pela modernidade contestada por Bauman, mas sim por uma nova história, cultura e educação propostas por Benjamin e Adorno.

## 6 Considerações Finais

Terminar a jornada desta pesquisa em dois anos de trabalho, revela a emoção do encontro entre a pesquisadora e as crianças, ao observar a presença da sensibilidade de cada criança em sua vontade de conhecer e participar cada vez mais das Oficinas de Yiddish em uma escola judaica. Olhei para elas com a certeza da necessidade de continuar e ampliar este trabalho, porque sabia que todas as músicas cantadas, brincadeiras vivenciadas, todas as palavras e histórias lembradas e experimentadas em Yiddish revelavam intensamente atos de resistência.

A base teórica estruturada desta dissertação, mostrou como os conceitos históricos sobre a guerra total e de massa do século XX levou o sistema do Estado moderno a organizar suas estruturas intelectuais, sociais, políticas, econômicas e militares. Em níveis locais, nacionais e globais, ocorreu uma brutalização, crueldade e violência legitimadas que resultaram na expulsão e na matança compulsória de 6 milhões de judeus, e junto com eles o apagamento de sua língua, sua música e sua cultura Yiddish.

Na base filosófica e sociológica foi visto como uma sociedade moderna e racional serviu como berço para que o Holocausto ocorresse no alto estágio de civilização e desenvolvimento cultural humano. Foi compreendido também que para romper e resistir, a história dessa sociedade moderna precisa ser reescrita pela óptica dos vencidos, e não mais dos vencedores, mas sim dos dominados e não mais dos dominantes, para que os bens culturais sejam apropriados de tal forma que não se classifiquem mais como documentos de barbárie. Por último, foi visto como um clima intelectual, cultural e social que propiciou a barbárie precisa ser revisto, de forma que a civilização moderna expõe uma necessidade urgente de retornar os objetivos educacionais para que a barbárie não se repita. Assim, nesta dissertação vimos como história, cultura e educação podem ser reestruturadas e relacionadas para que características da sociedade moderna não sejam repetidas na sociedade contemporânea. E como estudar Yiddish representa ir na direção contrária desse fluxo, significa escrever, falar e cantar Yiddish para resistir.

Partindo das concepções teóricas, meu olhar como pesquisadora e observadora se voltou para o olhar de cada criança dentro do campo da pesquisa. Primeiro me descobri compreendendo o que é o Yiddish, com longas conversas orientadoras, através de livros sobre o tema, das primeiras visitas à escola e nas Oficinas de Yiddish, ou através das apresentações musicais do Grupo Viver com Yiddish, no seminário realizado sobre o tema na universidade, no festival da cultura Yiddish em um teatro, ao conhecer pessoas que pertencem a trajetórias judaicas distintas aqui no Brasil ou em outros países. Me aventurei nas aulas de Yiddish para que eu mesma buscasse a compreensão de aprender essa língua, onde vivi a companhia de adultos que muitas histórias tinham para contar sobre suas relações com o Yiddish, em suas infâncias também e nas gerações anteriores, ou até mesmo apenas admiravam a riqueza da língua, da música e da cultura. Fiz da minha vida como pesquisadora um experimento autêntico, em cada turma observada e cada narrativa transcrita cumpria meu papel dialógico e alteritário na pesquisa, foi algo construído entre sujeitos, precisei ter sensibilidade ao tema e me entregar a ele e a linguagem das crianças, foi necessário um posicionamento exotópico ao observá-las.

As observações me mostraram que em cada evento as crianças contribuem para também contar a história da língua, da música e da cultura Yiddish. Ao me deparar com o desejo das crianças que queriam ter aulas de Yiddish todos os dias e como ocorrem as dinâmicas das Oficinas, observei que também há um clima intelectual, cultural e social dentro do espaço de convivência das Oficinas, que podem favorecer um ensino e aprendizagem construtores de novas bases para uma educação contra a barbárie. Identificou-se também como a relação dessas crianças com os professores e professoras propiciam uma educação voltada para o conceito de comunidade e na formação de identidade pessoal dessas crianças como pertencentes a esta comunidade.

Nas narrativas sobre língua e literatura Yiddish, a escrita, a fala, as histórias, livros e desenhos e a complexidade do estudo dessa língua, contribuem para a tomada de aquisição de conhecimento que não contam apenas suas histórias, mas as histórias de suas gerações passadas e instigam elas a reescreverem futuras histórias. Entre vogais e letras as crianças são incentivadas a indagar e/ou questionarem mais do que apresentarem respostas pré-estabelecidas. Essas crianças se apropriam dos bens

culturais, como a língua, a literatura e a música para escrever a história a contrapelo, e mostrar que o sujeito da história é outro, a partir delas prevalece a perspectiva dos vencidos e dominados, a partir delas novos documentos de cultura podem ser produzidos e que já não revelariam apenas a barbárie, mas também a esperança, o interesse pela luta, o olhar crítico à resistência. Através da alegria e criatividade das histórias contadas às crianças, observou-se como compreendem um mundo complexo com reciprocidade, sensibilidade e responsabilidade pelo outro.

Emergidas em uma cultura líquida atual, as crianças demonstram que através de brinquedos, brincadeiras e conversas, a cultura e a tradição estão simbolicamente relacionadas entre o passado conturbado da sociedade moderna de seus avôs. Entretanto, hoje ainda há vestígios da violência inerentes à história e à cultura, e que são revelados a elas, e no presente, a sociedade contemporânea dessas crianças, onde suas individualidades e liberdades tentam construir um futuro que não resulte mais na barbárie.

As músicas cantadas em Yiddish são lembranças criadas sobre histórias que revelam a pobreza, sofrimento e a saudade, mas também afetos, valores e memórias ao se embalar nas canções que contam as histórias de seus antepassados e suas famílias. Na manifestação musical as crianças têm acesso a um arcabouço sociocultural. Em meio a brinquedos cantados, elas vivem uma forte experiência cultural, pois aprendem sobre noção musical e identificam mudanças de andamento da música, timbre, altura, ritmo, harmonização. Levantam-se, abaixam, ao se alongarem, aquecem suas vozes para cantar uma nova canção de esperança, força e resistência, encontram na música um forte alicerce da cultura Yiddish.

Através da origem e a história do Yiddish as crianças tiveram acesso à compreensão da abrangência histórica e geográfica da língua, assim como da cultura judaica. Viram como as perseguições religiosas, políticas, étnicas e culturais influenciam o processo de fusão das línguas, até se tornarem o Yiddish, e entenderam que isto ocorreu dentro de contextos de fugas, migrações e diásporas. Analisaram que foi assim que seus avôs chegaram ao Brasil, visualizaram como a língua Yiddish hoje chegou até elas. Revelaram curiosas histórias de suas próprias famílias e refletiram em suas vidas sobre a importância de estudar e aprender Yiddish hoje. Entenderam sobre

a língua amálgama a partir de suas relações com o próprio Português, o Hebraico, o Inglês, e outras línguas e contextos globais dos quais enriquecem as experiências culturais dessas crianças, uma vez que o multilinguismo e o plurilinguismo fazem parte de sua cultura atual.

Memória, potência e resistência foram debatidas por essas crianças que falaram sobre a importância de aprender Yiddish para que a língua, a música e a cultura não deixem de existir, percebem o valor da memória passado de geração em geração, falam de uma língua comovente e que precisa ser mantida a tradição de seus antepassados. Observou-se, portanto, que as crianças compreenderam a valorização do passado, mas que esse passado se reflete em sua vivência contemporânea. Elas invocam o poder da memória, de uma forma que hoje suas atitudes possam falar contra outras formas de barbáries que vão além do antissemitismo.

E por último, ao se questionarem sobre em que país se fala Yiddish, sem saber essas crianças discutem sobre a tradicional concepção de Estado-moderno, que falam em nome de uma nação sem nacionalidade, que representam um povo sem território, e que isto foi usado contra os judeus de uma forma brutal e mortal. E que a cultura internacionalista dos judeus prevalece até hoje, através das Oficinas de Yiddish essas crianças vivenciam uma revalorização da língua, da música e da cultura que um dia já foram quase extintas, apagadas e esquecidas. Antes uma língua estrangeira e inapropriada para caber dentro do conceito de pátria, hoje ela encanta crianças dessas Oficinas quando aparecem em livros infantis, em plataformas digitais, em sua escola e até em universidades e garantem o acesso delas a uma cultura global, a um movimento mundial de resgate e resistência.

Logo, finalizo esta dissertação não somente em meu papel como pesquisadora, mas também como educadora, pois vivenciar essa experiência me mostrou que falar, ler, ouvir, cantar e brincar em Yiddish revelam a potência sobre reescrever a história, ressignificar a cultura, reeducar-se contra a barbárie, e resistir. Para mim as reflexões aqui presentes podem ir além da conjuntura específica dessas Oficinas e nesta escola utilizada como campo de estudo, a pesquisa me fez pensar sobre os muitos contextos onde a barbárie intrínseca a história e a cultura, se refletem na educação. E assim como através das Oficinas de Yiddish que outras ferramentas poderiam ser utilizadas para

que outras crianças, em outros contextos escolares, em antigas ou novas barbáries possam também resistir. Espero não somente ter contribuído para estimular novas pesquisas sobre aprender e ensinar Yiddish hoje, mas sobretudo trazer a debates atuais a importância de uma educação contra a barbárie, e em olhar para o passado histórico e cultural, não somente para reviver lembranças de um antiga sociedade moderna, mas buscar novas formas ativas de resistir na sociedade atual e contemporânea.

## 7

**Referências bibliográficas**

ADORNO, Theodor. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995.

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

BAUMAN, Zygmunt. **A Cultura no Mundo Líquido Moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, Silvia. “O que você está escrevendo?” – Na pesquisa com crianças, o exercício de compreender e ser compreendido. In: KRAMER, Sonia. **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

BARBOSA, Silvia. N. F. “Deixa eu escrever meu nome aí?”: o assentimento como estratégia ética e metodológica na pesquisa com crianças. In: KRAMER, Sonia., PENA, Alexandra, TOLEDO, Maria. L. P. B., BARBOSA, Silvia. N. F. **Ética**: Pesquisa e práticas com crianças na educação infantil, Campinas: Papirus, 2019, v.1, p.185-204.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I**, Magia e técnica, arte e política. São Paulo, Brasiliense, 1987ª.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo, Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: Ensaios sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas. Volume I. 5. Ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BUBER, Martin. **Sobre comunidade**. Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. Campinas, Perspectiva, 1987.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. São Paulo: Centauro, 2003.

BUBER, Martin. El camino del ser humano y otros escritos. Tradução e notas de Carlos Díaz. Madri: Fundación Emmanuel Mounier, 2004. (Col. Persona, 11).

**Casa do Povo**. Disponível em: <https://casadopovo.org.br/>. Acesso em: 20 de nov. 2024.

CAMPOS, Julia B. Escavar, contar, partilhar: narrativas, práticas e interações de crianças e adultos na Colônia de férias Kinderland. **Dissertação de mestrado em Educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2018.

CAVALLARO Filho, H. D. **Era dos extremos**: o breve século xx: 1914-1991, de Eric Hobsbawm. Revista de Direitos Humanos e Desenvolvimento Social, v. 3, e226419, 2022. Disponível em:< <https://doi.org/10.24220/2675-9160v3e2022a6914>>. Acesso em: 04 nov. 2023.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de Pesquisa**: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto. Porto Alegre: Penso, 2021. (p.3-17).

**Congress for Jewish Culture**. Disponível em: <https://congressforjewishculture.org/searchres.php>. Acesso em: 20 de nov. 2024.

**Escola Eliezer Max**. Disponível em: <https://www.eliezermx.com.br/>. Acesso em: 19 jan. 2025.

FREITAS, Maria. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria. T, SOUZA, Solange. J., KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.

GOUSSINSKY, Sonia. Reflexões sobre a resistência do cantar Yiddish: registros no Brasil. In: KRAMER, Sonia; ANTABI, Marcia; MILLER, Inês (orgs.). **Ensinar e aprender Yiddish hoje?** Rio de Janeiro: Numa Editora, 2022, p.143- 144.

GONZAGA, Gisele Barros. **Educação Bilíngue na Alfabetização**: Análise Crítica Teórica e Documental. Rio de Janeiro, 2023 (mimeo).

GUINSBURG, Jacó. **Aventuras de uma língua errante**. São Paulo. Perspectiva, 1996.

HARSHAV, Benjamin. **O significado do ídiche**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1994.

HARSHAV, Benjamin. "**Language: Multilingualism**." YIVO Encyclopedia of Jews in Eastern Europe, 2011. HARSHAV, Benjamin. "Language: Multilingualism." YIVO Encyclopedia of Jews in Eastern Europe, 2011. Disponível em:<<https://yivoencyclopedia.org/article.aspx/Language/Multilingualism>> Acesso em: 21 de 2024.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo. Companhia das Letras, 1995.

HUNTINGTON, Samuel. P. The Clash of Civilizations?. **Foreign Affairs**, [s. l.], v. 72, n. 3, 1993, p. 99-118. Disponível em:

<https://www.foreignaffairs.com/articles/united-states/1993-06-01/clash-civilizations>. Acesso em: 19 nov. 2024.

In Geveb - **A Journal of Yiddish Studies**. Disponível em: <https://ingeveb.org>. Acesso em: 11 nov. 2024.

Inventário Nacional da Diversidade Linguística – INDL, **IPHAN**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/indl>. Acesso em: 21 dez. 2023.

KATZ, Dovid. "**Language: Yiddish.**" **YIVO Encyclopedia of Jews in Eastern Europe**, 2011. Disponível em: <https://yivoencyclopedia.org/article.aspx/Language/Yiddish>. Acesso em: 21 dez. 2023.

KRAMER, Sonia. Infância, Cultura Contemporânea e Educação contra a Barbárie. **Seminário Internacional OMEP**. Infância–Educação Infantil: reflexões para o início do século”. Brasil, jul. 2000.

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria. T.; SOUZA, Solange. J.; KRAMER, Sonia (orgs). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KRAMER, Sonia. “Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, jul., pp.42-59, 2008.

KRAMER, Sonia. **Educação como resposta responsável: Conhecer, acolher e agir**. Campinas, SP. Editora Papirus. 2021.

KRAMER, Sonia. Para além do silêncio e do esquecimento: Histórias de mulheres que escreviam em Yiddish. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, 2023, v. 08, n. 23, p. 01-17, e1127.

KRAMER, Sonia. “Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, jul., pp.42-59, 2008.

KRAMER, Sonia. Ruína, Tempo Vivo e Holocausto. **III Seminário Internacional Políticas de la Memória** “Recordando a Walter Benjamin”. Buenos Aires, Centro Cultural De La Memoria Haroldo Conti, 2010.

KRAMER, Sonia. **Educação como resposta responsável: Conhecer, acolher e agir**. Campinas, SP. Editora Papirus. 2021.

KRAMER, Sonia. **A língua e a cultura Yiddish: curso e percursos na PUC Rio**. In: KRAMER, Sonia; ANTABI, Marcia; MILLER, Inês (orgs.). Ensinar e aprender Yiddish hoje? Rio de Janeiro: Numa Editora, 2022, p.143- 144.

KRAMER, Sonia. Para além do silêncio e do esquecimento: Histórias de mulheres que escreviam em Yiddish. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, 2023, v. 08, n. 23, p. 01-17, e1127.

KRAMER, Sonia. Para além do esquecimento: histórias de mulheres que escreviam em Yiddish. In: KRAMER, Sonia.; ANTABI, Marcia.; MILLER, Inês. (orgs.). **Literatura, Música e Cinema: Resistência na língua e cultura Yiddish**. Rio de Janeiro: Editora Puc Rio, 2024.

KRAMER, Sonia. “**Eu não acredito no que ela está falando**” .A necessidade do diálogo e da réplica para uma formação humana. 2025. (no prelo)

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. Campus, São Paulo, 1988.

LESSER, Jeffrey (Ed.). **O Brasil e a questão judaica: imigração, diplomacia e preconceito**. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

LIMONCIC, Flávio. Da praça à praia: os judeus no Rio de Janeiro. In: KRAMER, Sonia; PSZCZOL, Eliane.(org.) **Trajetórias Judaicas. História, Cultura, Educação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2020, p.45-48.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história.”** São Paulo. Boitempo, 2005.  
Museu Judaico de São Paulo. Disponível em: <https://museujudaicosp.org.br/>. Acesso em: 20 de nov. 2024.

**Museu Judaico de São Paulo**. Disponível em: <https://museujudaicosp.org.br/>. Acesso em: 20 de nov. 2024.

NYE, Joseph S. **Paradoxo do Poder Americano**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

PEREIRA, Rita. R. A. Metodologia mora no tema: infância e cultura em pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, e106860, 2021.

POLLON, Thelma; MERMELSTEIN, Marcia. Oficinas Viver com Yiddish no Colégio Eliezer Max. In: KRAMER, Sonia; ANTABI, Marcia; MILLER, Inês (orgs.). **Ensinar e aprender Yiddish hoje?**. Rio de Janeiro: Numa Editora, 2022.

SILVA, Raimundo Antônio da. O desafio de se pensar a educação nas sociedades pós-Auschwitz, à luz dos pensamentos teóricos de Theodor W. Adorno e Hannah Arendt. **Dissertação de mestrado em Filosofia Política**. Portugal: Universidade do Minho, 2020.

SILVEIRA, Aline. Viver em Yiddish: embalo, infância, memória e narrativa. **Tese de doutorado em Educação**. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2021.

SILVEIRA, Aline; BOTELHO; Bruno; KRAMER, Sonia e Nascimento; Tarsila. “Que bom que o Yiddish está de volta à escola” In: KRAMER, Sonia; ANTABI, Marcia; MILLER, Inês (orgs.). **Ensinar e aprender Yiddish hoje?** Rio de Janeiro: Numa Editora, 2022.

SILVEIRA, Aline F. e KRAMER, Sonia. Infância, experiência e lembrança: encontros com a música Yiddish. Arquivo Maaravi: **Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG**. Belo Horizonte, v. 14, n. 26, maio de 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/1982-3053.2020.21705>. Acesso em: 20 out. 2024.

SILVA, Anabella Pavão da, e SILVA, Neide Aparecida da. Tempos de Mundialização do Capital e Relações Humanas: rupturas e barbáries configurando a vida e as relações líquidas. **Cadernos Zygmunt Bauman**. vol. 9, num. 20, 2019. Disponível em: <<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/11203>>. Acesso em: 25 set. 2023.

SOUZA, Solange J.; LOPES, Ana E. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. **Cadernos de Pesquisa**., São Paulo, n.116, julho de 2002.

SCHILLING, Flávia. **Igualdade, desigualdade e diferenças**: o que é uma escola justa? Educação e Pesquisa, São Paulo, v.39, n.1, p.31-48, jan/mar.2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/KxZpmcxqbSTc7QLCvw3cfVR/?lang=p>>. Acesso em: 10 nov. de 2023.

TABACK, Israel. “Mir zainen dó!” Ressurgimento do Yiddish: aspectos culturais e políticos. In: **The Medem Library**. Disponível em: <https://www.yiddishweb.com/english/>. Acesso em: 20 de nov. 2024.

The Workers Circle - **Yiddish Classes**. Disponível em: <https://www.circle.org/yiddish>. Acesso em: 20 de nov. 2024.

**Viver com Yiddish**. Disponível em: <https://vivercomyiddish.com.br>. Acesso em: 21 dez. 2023.

Viver com Yiddish/Lebn far Yiddish: Song and Story Workshops for Children. : **a Brazilian School**. disponível em: <https://ingeveb.org/pedagogy/viver-com-yiddish-lebn-far-yidish-song-and-story-workshops-for-children-in-a-brazilian-school>. Acesso em: 19 jan. 2025.

VON MÜHLEN, Bruna K. Cultura, Identidade e Gênero no Processo de Imigração Judaica de Sobreviventes da Segunda Guerra Mundial. **Dissertação de Mestrado em Psicologia**. Porto Alegre. PUC Rio Grande do Sul, 2012.

YIVO, **Institute for Jewish Research**. Disponível em: <https://www.yivo.org/> . Acesso em: 12 dez. 2024.

## Anexos

### Anexo 1

#### Revisão de Literatura

Neste trabalho, foi utilizado como ferramenta de pesquisa o site da biblioteca da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com a base de dados integrada a EBSCO Discovery Service, assim como o acesso ao portal da Capes já incluído na pesquisa integrada. Além disso, na mesma pesquisa integrada obteve-se acesso ao portal ERIC através da consulta remota, que é uma base de dados patrocinada pelo Departamento Norte-Americano de Educação, ambas as bases de dados possuem grande relevância na comunidade acadêmica.

Foram utilizados em diferentes combinações os descritores: educação e barbárie; infância, educação e barbárie; educação contra a barbárie; *education against barbarism*; estudos sobre Yiddish e *studies about Yiddish*. Foram encontrados 13 estudos.

	Autor	Título	Ano
1. Artigo	SILVA, Alex Sander da; SANTOS, Karoline Cipriano dos.	Educação libertadora contra ignorância e a barbárie: notas do pensamento crítico de Paulo Freire	2022
2. Artigo	PEÑA, Alex Berrio.	<i>Educate against the barbarity in perspective of Theodor W. Adorno</i>	2021
3. Artigo	ROCHA, Cleidson de J.	Educação e emancipação na teoria crítica da sociedade de Theodor W. Adorno	2019
4. Artigo	PAVÃO, Anabella da Silva; SOUZA, Neide Aparecida Lehfeld.	Tempos de mundialização do capital e relações humanas: rupturas e barbárie configurando a vida e as relações líquidas	2019
5. Artigo	COCCO, Ricardo; FÁVERO; Alberto Altair.	Que Auschwitz não se repita: quando a barbárie ronda o cotidiano	2022

6.	Artigo	FERREIRA, Danilo. de V.; KRÜGER, Felipe. R.; NETTO, Livian. L.	Reflexões sobre Educação no Brasil em tempos de barbárie e Pandemia	2022
7.	Artigo	SANTOS DA SILVA, Pedro. R.; SILVA, Jefferson. R	Educação e responsabilidade com o mundo: Reflexões sobre o contexto brasileiro a partir de Arendt e Adorno	2021
8.	Artigo	MENDEL, Yonatan.	<i>On Palestinian Yiddish and Ashkenazi Arabic in 18-19 century Palestine: a language-oriented new look on Jewish-Arab relations</i>	2022
9.	Artigo	SILVEIRA, Aline Faria; KRAMER, Sonia.	Infância, experiência e lembrança: encontros com a música Yiddish	2020
10.	Dissertação de Mestrado (Universidade do Minho)	SILVA, Raimundo Antônio da.	O desafio de se pensar a educação nas sociedades pós-Auschwitz, à luz dos pensamentos teóricos de Theodor W. Adorno e Hannah Arendt	2020
11.	Dissertação de Mestrado (PUC-Rio)	BOTELHO, Bruno M.	Mas e depois? Narrativas e memórias de netas e netos de sobreviventes do Holocausto	2022
12.	Tese de Doutorado (PUC-Rio)	SILVEIRA, Aline Faria.	Viver em Yiddish embalo, infância, memória e narrativa	2021
13.	Tese de doutorado (Unesp)	FERREIRA, João Vicente Hadich.	Autoritarismo, fascismo e educação: ainda a presença de que Auschwitz não se repita	2021

Fonte: Gonzaga, 2023.

## **Anexo 2**

### **Histórias em Yiddish-Português Trabalhadas nas Oficinas Observadas**

BECKER, Esther. “Bulbes un dimentn”- Batatas e diamantes. In: KRAMER, Sonia e NASCIMENTO, Tarsila (adaptação e trechos em Yiddish). Encontrando o Paraíso: histórias da tradição judaica. Rio de Janeiro: Rocco, 2004. Projeto Oficinas Viver com Yiddish.

MOLODOWSKY, Kadya “Di dame mitn hintl”- A dama e o cachorrinho.

SINGER, Isaac Bashevis. A gata que se achava cachorro e o cachorro que se achava gata. Histórias para crianças. Rio de Janeiro, TopBooks, 2009, p. 207-300. Traduzido por Joseph Singer.

## **Anexo 3**

### **Músicas em Yiddish Trabalhadas nas Oficinas Observadas**

A Bin (letra e melodia da poetisa Beyele Schaechter-Gottesman).

Arum dem fayer (compositor desconhecido).

Bulbes (música folclórica, letra publicada em 1911, melodia publicada em 1940).

Shabes, Shabes (música e letra de Mordekhai Gebirtig).

Sheyn vi di levone (música de Joseph Rumshinsky e letra de Khayn Tauber).

Tayere Malke (Mark Warshavsky, 1840-1907).

Tumbalalaika (música folclórica, publicada nos Estados Unidos em 1940).

Vu nemt men a bisele mazl (música atribuída a Ben Zion Wittler 1907-1961).

## **Anexo 4**

### **Roteiro de Observação**

#### **Roteiro de temas para a observação durante as Oficinas de Yiddish em 2024:**

##### Bloco 1: Observação do espaço

- Chegada na Escola Eliezer Max (observar clima institucional e clima das turmas).
- Observar como as crianças aproveitam o espaço da escola e da sala durante as Oficinas.

##### Bloco 2: Interações das crianças entre elas

- Observar o movimento das crianças nas Oficinas, possibilidades, conflitos...
- Descrever o que se fala, o que se canta, o que se escreve, o que se desenha... (falas, ações, gestos, identificar características das crianças para descrevê-las).
- Relação das crianças com crianças da mesma sala.
- De que momentos elas parecem gostar mais. De que momentos elas parecem não gostar. Como expressam os seus sentimentos.

##### Bloco 3: Interações das crianças com adultos

- Interações das crianças com professores (as) da equipe das Oficinas.
- Interações das crianças com seus professores da escola durante as Oficinas.

##### Bloco 4: Oficinas

- Observar/descrever a sequência de conteúdos trabalhados, se as crianças conhecem a dinâmica e a sequência das Oficinas (alongar-se, torre, história, música).
- Observar/identificar atividades, conteúdos, materiais, artefatos culturais...
- Observar/descrever se houver perguntas, comentários ou conversas sobre alguma questão histórica, cultural e de identidade judaica (outras línguas, famílias, valores etc.).

##### Bloco 5: Notas

- Notas teóricas
- Notas metodológicas
- Notas pessoais

## Anexo 5 - Declaração de Anuência da Escola

### Declaração de Anuência

(Minuta)

Declaro para os devidos fins de comprovação acadêmica que autorizo Gisele Barros Gonzaga a desenvolver a pesquisa de Mestrado em Educação na PUC-Rio intitulada "Oficinas de Yiddish com crianças: uma alternativa de resistência?" no Colégio Eliezer Max.

Rio de Janeiro, 04 de março de 2024

*Thelma Lucia Pinto Polon*

Thelma Lucia Pinto Polon  
Diretora  
Reg. 106.982-LP-MEC

33.651.704/0001-83

Instituto Israelita Brasileiro  
de Cultura e Educação

Rua das Laranjeiras 405  
Laranjeiras CEP 22240-005

L. Rio de Janeiro - RJ