



REVISTA
IBEROAMERICANA DE
PENSAMIENTO, CULTURA
Y EDUCACIÓN JUDÍA

**Shemá: A escuta como
encontro criativo-emotivo**

Daniel Judkovski
CABA, Argentina

Por que hebraico?

Meir Bunytow
Ciudad de México, México

**Cinco leituras muçulmanas
sobre Moshé Mendelssohn**

Ezequiel David Antebi Sacca
Buenos Aires, Argentina

**A era da Informação
Inteligente: Rumo a um novo
contrato pedagógico**

Marcelo I. Dorfsman
Israel

Uma linha de texto

Natalia Sucari
Córdoba, Argentina

**A Judeofobia na Guerra
das Malvinas a partir de Os
Pichiciegos de Fogwill**

Ivonne Abadi Chayo
Ciudad de México, México

**As origens da comunidade
judaica em Santa Fe e o
compromisso de transmissão**

Julieta Bulletich
Santa Fe, Argentina

Milta Nº 6

Setembro 2025

Revista Ibero-americana
de Pensamento, Cultura
e Educação Judaica.

EDITORIAL

Ethel Barylka (Israel)

Com grande entusiasmo apresentamos **a sexta edição da MILTA**, um espaço que continua se consolidando como ponto de encontro para o pensamento, a pesquisa, a criação cultural e o diálogo.

Nesta edição se articulam temas que, embora diversos à primeira vista, compartilham um mesmo fio condutor: **a busca de sentido no vínculo entre identidade, transmissão e contemporaneidade**.

Da reflexão pedagógica sobre a *era da informação inteligente*, até a proposta da *escuta como encontro criativo-emotivo*, os artigos aqui reunidos nos provocam a pensar sobre como habitamos o presente e como concebemos a educação, a cultura e a vida em comunidade.

A memória ocupa um lugar essencial: seja na reconstrução das origens da comunidade judaica em Santa Fé, na questão do hebraico como língua de identidade, nas leituras muçulmanas de Mendelssohn ou na exploração literária da judeofobia na Guerra das Malvinas.

Esta edição surge no mês de **Tishrei**, tempo de renovação, introspecção e compromisso, e coincide com a proximidade do **segundo aniversário do ataque de 7 de outubro**. Um acontecimento que abalou profundamente os alicerces do nosso mundo judaico, tanto em Israel como na diáspora, e que nos convoca a reafirmar o valor do diálogo e a necessidade de construir um futuro comum.

Esse futuro não pode ser construído apenas sobre a memória da dor, mas exige a vontade ativa de revisar o ocorrido, de educar para a vida e de apostar na vitalidade de nossa cultura e de nosso povo. Nesse sentido, cada palavra, cada reflexão e cada gesto de intercâmbio presentes nestas páginas constituem uma contribuição —por menor que seja— para essa tarefa coletiva de imaginar e dar forma a um amanhã mais justo, inclusivo e esperançador.

Em conjunto, estes trabalhos compõem um **mosaico plural** que convida o leitor a deter-se, escutar e dialogar. **MILTA 6** é, assim, uma nova aposta em construir pontes entre disciplinas, tradições e vozes, convictos de que a riqueza do pensamento nasce da diversidade e do intercâmbio.

Que tenhamos um ano de melhores notícias!

Shaná Tová
Ethel Barylka

ÍNDICE DE ARTIGOS

5

Shemá: A escuta como encontro criativo-emotivo

Daniel Judkovski
CABA, Argentina

33

Uma linha de texto

Natalia Sucari
Córdoba, Argentina

12

Por que hebraico?

Meir Bunytow
Ciudad de México, México

37

A Judeofobia na Guerra das Malvinas a partir de Os Pichiciegos de Fogwill

Ivonne Abadi Chayo
Ciudad de México, México

18

Cinco leituras muçulmanas sobre Moshé Mendelssohn

Ezequiel David Antebi Sacca
Buenos Aires, Argentina

44

As origens da comunidade judaica em Santa Fe e o compromisso de transmissão

Julieta Bulletich
Santa Fe, Argentina

23

A era da Informação Inteligente: Rumo a um novo contrato pedagógico

Marcelo I. Dorfsman
Israel

Diretora e Editora: Ethel Barylka – Israel
Assistente de Editoração: Yanina Grinberg – Israel
Assistente de Edição em português: Deby Freund

Conselho Editorial:
Emilio Betch – México
Meir Bunytow – México
Silvia Cherem – México
Daniel Colodenco – Argentina
Laura Fainstein – Argentina
Liora Gomel – Argentina
Raquel Markus-Finckler – Venezuela
Aliza Toker – Argentina
Eduardo Torres – Israel

Comitê Consultivo:
Yerahmiel Barylka – Israel
Tomás Freund – Brasil
Estela Kalinsky – Argentina
Marcos Metta Cohen – México
Alberto Senderey – Israel

Design Gráfico: Pamela Sadras – Argentina
Website: Tamara Patrich – Argentina

Endereço: Hagavish 4, Maale Adumim, Israel

RESUMOS

Shema: Escuta como encontro criativo-emocional

Daniel Judkovski

Este artigo reflete sobre a crise contemporânea da escuta, enquadrando-a como um fenômeno perceptivo, criativo e emocional. Com base no Shemá, palavra ancestral da tradição judaica que convoca a escuta em múltiplas dimensões – receber, estudar, interpretar, criar e amar – a escuta é proposta como um espaço vital de encontro e resistência diante da homogeneização global. O estudo explora a fragilidade e o poder criativo do som e do silêncio, propondo a escuta como veículo de comunhão, intimidade e renovação espiritual e cultural, tanto musicalmente quanto na vida cotidiana.

Por que hebraico?

Meir Bunytow

Este artigo reflete sobre a centralidade do hebraico na educação judaica, questionando seu ensino a partir de uma perspectiva meramente funcional. Com base em um panorama histórico da rede Tarbut e da experiência no México, propõe-se que o hebraico é mais do que uma língua: é identidade, cultura, memória e projeto coletivo. Diante dos desafios da globalização e das mudanças educacionais, argumenta-se que ensinar hebraico implica formar comunidade, transmitir ethos e sustentar a continuidade do povo judeu. O texto defende o hebraico como veículo de pertencimento, criação e compromisso histórico.

Cinco leituras muçulmanas de Moshe Mendelssohn

Ezequiel Antebi Sacca

Este artigo analisa cinco leituras muçulmanas contemporâneas de Moshe Mendelssohn, a figura central do Hashalah. Duas correntes principais podem ser distinguidas: uma crítica, que a percebe como uma ameaça modernista que corrói a tradição (Abd AlRahman, Cético Muçulmano), e uma favorável, que a valoriza como um modelo de reforma racional e tolerante aplicável ao Islã de hoje (Akyol, Dandia). Finalmente, a comparação com Syed Ahmad Khan (Ahmad) destaca tanto a universalidade quanto os limites do projeto iluminista de Mendelssohn, sublinhando a necessidade de traduzir suas ideias em contextos culturais não europeus. O estudo mostra coincidências, tensões e possíveis diálogos entre o judaísmo e o islamismo.

A Era da Informação Inteligente: Rumo a um Novo Contrato Pedagógico

Marcelo I. Dorfsman

Este artigo analisa a transformação do contrato didático na era da inteligência artificial generativa

(AGI). A partir de uma viagem histórica desde os anos 80 até os dias atuais, Dorfsman mostra como as tecnologias digitais e, mais recentemente, a IA reconfiguraram a relação entre professor, aluno e conhecimento. Propõe um “novo contrato pedagógico” baseado em três eixos: produção, interação e ética/resistência. Diante da crescente integração do AGI na educação, o autor levanta a necessidade de redefinir papéis, competências e regulações, promovendo a aprendizagem interativa, consciente e eticamente responsável em contextos híbridos homem-máquina..

Uma linha de texto

Natalia Sucari

Este ensaio reflete sobre a educação judaica como uma rede de tradição e renovação, articulada em torno de conceitos fundamentais como Din e Chesed, memória (Zachor), debate e o valor do hebraico como *Sfat Am*. Por meio de citações de pensadores clássicos e contemporâneos, explora como o ensino judaico combina certezas com questões abertas, transmitindo uma herança cultural que não se limita a se repetir, mas se reinventa a cada geração. A educação aparece, assim, como uma linha contínua de texto, que conecta passado, presente e futuro.

Judeofobia na Guerra das Malvinas de Los Pichiciegos de Fogwill

Ivonne Abadi Chayo

Este artigo analisa a representação da judeofobia no romance *Los Pichiciegos*, de Rodolfo Fogwill, ambientado na Guerra das Malvinas. Com base nos estudos de David Nirenberg, Gustavo Perednik e Hernán Dobry, dois mitos centrais são examinados: o deicídio e a tensão entre integração e rejeição. A análise mostra como preconceitos antigos se transformam e persistem, mesmo em contextos de lealdade nacional e sacrifício patriótico. Através do caso dos soldados judeus argentinos, revela-se o paradoxo de defender a pátria enfrentando discriminação e exclusão internas.

As origens da comunidade judaica em Santa Fé e o compromisso com a transmissão

Julietta Bulletich

Este trabalho investiga as origens da comunidade judaica em Santa Fé, ligada à chegada de judeus sefarditas – muitos deles “portugueses” ou cripto-judeus – da Espanha e Portugal através do Brasil e do Rio da Prata durante a era colonial. A partir de fontes históricas e achados arqueológicos, a hipótese de uma presença judaica primitiva na região é apoiada. Da mesma forma, reflete-se a relevância de transmitir essa memória e apresentam-se as ações do Museu Judaico Hinenu, cujo objetivo é preservar o legado, fortalecer a identidade comunitária e promover o diálogo intercultural.

Shema: Escuta como encontro criativo-emocional

Daniel Judkovski (CABA, Argentina)

I. A atual crise de percepção

Em 1957, em seu discurso de aceitação do Prêmio Nobel de Literatura, Albert Camus disse:

“Sem dúvida, cada geração acredita estar destinada a refazer o mundo. O meu sabe, no entanto, que não será capaz de fazê-lo. Mas sua tarefa talvez seja maior. Consiste em impedir que o mundo desmorone. Herdeiro de uma história corrupta - na qual revoluções fracassadas, técnicas enlouquecidas, deuses mortos e ideologias exaustas se misturam; em que poderes medíocres, que hoje podem destruir tudo, não sabem convencer; em que a inteligência se humilha a ponto de se colocar a serviço do ódio e da opressão – essa geração teve que restaurar, em si mesma e ao seu redor, a partir de ansiedades amargas, um pouco do que constitui a dignidade de viver e morrer”. (Camus, 1996).

Uma expressão crítica, poderosa e minuciosa de um desafio geracional que ainda é válido e ainda fortalecido mais de 60 anos depois. Em relação à estrutura deste ensaio, que tenta refletir sobre a escuta como uma entidade perceptiva criativa-emocional, ele nos prepara para apresentar e delinear alguns problemas atuais que a impactam e moldam.

Globalização, construção do mundo expressa na imagem de um balão —liso, superficial, sem nuances diferenciais— tende, entre outras questões, a homogeneizar experiências, buscas e inquietações. Para sustentar suas lógicas, o global requer relações cada vez mais massivas, imediatas e superficiais, que são ativadas ao custo de encontros desarticulantes ou entorpecentes que exigem intimidade e amadurecimento. Vivemos em uma era “... em que corremos o risco de achatar toda a co-



SOBRE O AUTOR



Daniel Judkovski. Músico, compositor, professor e pesquisador. Formou-se com Mestrado em Composição Musical (CEAMC) e Mestrado em Didática Musical (UCAECE). Ganhou vários prêmios internacionais, incluindo o primeiro prêmio de música acusmática da Fundação Destellos 2013 e o segundo prêmio da Tribuna Internacional de Compositores da Unesco 2000. Suas obras foram programadas em várias salas de concerto (Hong Kong Concert Hall, Witold Lutoslawski-National Polish Radio Hall, CCK, Teatro Colón, etc.) e transmitidas em diferentes estações de rádio internacionais (Radio France, BBC Radio, NHK-Tokyo, Radio Canada-CBC, UNAM Radio Mexico, etc.). Atualmente atua como coordenador adjunto do Curso de Bacharelado em Música (Untref) e como professor titular nas disciplinas Oficina de Criação Musical I e II.

municação, transformando-a em uma crosta uniforme e homogênea” (Calvino, 1999:57). Cada vez mais se instalam mídias virtuais que nos conectam ilusoriamente mas que na realidade acabam dando origem a experiências de isolamento e, no extremo, de desolação. “Os tempos em que o outro existia se foram. O outro como mistério, o outro como sedução, o outro como eros, o outro como desejo, o outro como inferno, o outro como dor está desaparecendo. (Byung-Chul Han, 2017: 9).

Essa crise comunicacional impacta nos modos e no escopo da escuta. O que se discute e o que se ouve enfraqueceu-se em favor do telégrafo da mensagem de texto superficial, plana, comprimida e comprimida, minando as possíveis riquezas do encontro sonoro, da nuance, do gesto, dos silêncios, das esperas e dos desconfortos do encontro “real”. Os discursos sonoros são diluídos, enquanto para que haja discurso deve primeiro haver um ouvinte que seja silenciado e dê espaço à possibilidade da fala ou do som do outro. E mesmo no resíduo que resta do que ouvimos, é difícil para nós ouvir genuinamente os outros:

“Outros pensamentos, outros ruídos, outras sonoridades, outras ideias. Através da escuta, habitualmente tentamos nos encontrar nos outros. Queremos encontrar nossos próprios mecanismos, nosso próprio sistema, nossa racionalidade, no outro. Em vez de ouvir o silêncio, ouvir os outros, esperamos ouvir a nós mesmos mais uma vez.” (Nono, 1983: 367)

A escuta é achatada, degradada e borrada. A palavra ‘ouvir’ não é mais a mesma no século 21. Devemos rever suas implicações, talvez a partir de seus potenciais e significados mais essenciais, para pensar a partir daí como abordar os problemas atuais que o moldam.

II. *Shema*: Pedido Ancestral de Escuta Profunda

Nesse sentido crítico, pode ser pertinente ir “para trás”, em direção às instâncias culturais ancestrais, se o ancestral nos permitir ampliar nossa reflexão. Na tradição judaica, uma das culturas ancestrais que co-construíram o que chamamos de civilização ocidental, grande ênfase é colocada na escuta. Poderíamos pensar nessa tradição como uma *cultura da escuta* – ou uma ética da escuta, em vez – de uma *cultura da visão*. Concebida como uma tradição oral, embora também tenha se enraizado na escrita (e, portanto, no visual), manteve viva a riqueza e a troca da oralidade como meio de construção de conhecimentos típicos das – culturas orais ancestrais e, portanto, da auralidade.

A escuta é achatada, degradada e borrada. A palavra ‘ouvir’ não é mais a mesma no século 21. Devemos rever suas implicações, talvez a partir de seus potenciais e significados mais essenciais, para pensar a partir daí como abordar os problemas atuais que o moldam.

Há um versículo bíblico que é mais do que central e eloquente, que talvez seja o versículo fundamental no coração dessa tradição. Lê-se: “Shemá Yisrael Ad-nay Elokeinu Ad-nay Echad” (Deuteronômio 6:4). Uma tradução possível seria: “Ouça Israel, o Senhor é Nosso D’us, o Senhor é Um”. A expressão do encontro profundo com o divino é transmitida principalmente através da escuta. No ritual diário de oração, o “Shemá ...” é recitado ao amanhecer e ao anoitecer, tecendo uma intimidade diária com essas seis palavras. Ao

recitá-los, os olhos geralmente são fechados e cobertos na tentativa de interromper o fluxo perceptivo visual para se concentrar nas palavras que estão sendo recitadas, enfatizando esse “trabalho espiritual”¹ por meio da escuta. Atenuação visual análoga a um ouvinte fechando os olhos para mergulhar na música que está ouvindo. Neste ritual de recitação do Shemá há um pedido insistente para que se faça uma escuta diária ativa e íntima como meio de aprofundar a experiência do espiritual como potencial humano.

Uma jornada interpretativa em torno da palavra *Shemá* de acordo com diferentes comentaristas e exegetas bíblicos pode lançar luz sobre sua vastidão e profundidade e permanecer como um gatilho reflexivo. *Shemá* é ouvir, mas também, polissemicamente, implica receber, estudar, interpretar, internalizar, compreender, meditar, criar, unir, amar.

Escuta-Recepção

A tradução da Torá para o aramaico geralmente usa a palavra *Kabel* (receber) para traduzir *Shemá* do hebraico bíblico. *Ouvir/receber não implica consumir som em atitude passiva. Ouvir “é um empréstimo, uma dádiva, um dom (...) uma caixa de ressonância na qual o outro é libertado pela fala (...) O ouvinte se esvazia. Torna-se ninguém. Esse vazio é o que constitui sua bondade”* (Byung-Chul Han, 2017: 113-116). Ouvir é, em primeiro lugar, criar um espaço ressonante e receptivo em busca da revelação do som do outro.

Estudo-Escuta

No universo talmúdico existem expressões recorrentes que dão conta do encontro entre ouvir e estudar. A expressão *Ta Shema*², que significa literalmente “Venha, ouça”, é usada quando um estudioso diz a outro: “Venha, vamos estudar isso e aquilo”. A expressão *Ka mashma lan*³ significa “por isso nos é explicado que” e *Shema minah*⁴ “podemos deduzir disso aquilo”, referências a expressões

que relacionam a escuta à explicação e dedução, ou seja, modos de pensar e estudar. Um *shamayta*, que seria literalmente uma “escuta”, refere-se especificamente a um ensinamento. No hebraico moderno, *mashmaout* significa sentido ou significado, ou seja, o entendimento que flui dentro de uma palavra ou frase. Estudar, ensinar, deduzir, significar, dar sentido: expressões que surgem da escuta como compreensão, reflexão, interpretação e interiorização.

Ouvir é, em primeiro lugar, criar um espaço ressonante e receptivo em busca da revelação do som do outro.

Cabe esclarecer que, dentro dessa tradição, a ação de estudar não se refere ao modo “bibliotecário silencioso”, sustentado a partir do visual, de ler e pensar na solidão. Pelo contrário, apela ao encontro *com* o outro na discussão e na luta oral/auditiva, a fim de esclarecer, ampliar e renovar conceitos ou ideias e seus impactos no cotidiano. Procura criar espaços sonoros em vez de visuais, com a ideia de quebrar a superfície dura da palavra escrita e torná-la sonora para aprofundar a comunhão em sua profundidade infinita. Nesse sentido, o modo de estudo talmúdico tradicionalmente estabelecido é chamado *jabruta*, uma palavra relacionada a *jaber* (companheiro) e *le-chaber* (unir). É estudado em conjunto com o outro (um “diferente de mim”), erguendo uma relação baseada na escuta, no diálogo e na discussão.

Escuta-interpretação

La escucha atraviesa los límites de la A escuta ultrapassa os limites da compreensão lógico-sequencial do consciente e atinge, mais profundamente, dimensões ocultas do inconsciente. A Torá relata um sonho

1 A oração, afirma o Talmud (Ta'anit 2a), é uma “obra do – ou dentro do – coração”.

2 Veja, por exemplo, em Shevuot 33a

3 Veja, por exemplo, em Sucá 42a

4 Veja, por exemplo, Sanhedrin, 5a.

perturbador do Faraó: “O Faraó disse a Yosef: ‘Eu sonhei um sonho, mas não há ninguém para interpretá-lo. E ouvi dizer de você que você entende um sonho para interpretá-lo’ (Gênesis 41:15). A palavra “você entende” é escrita *shomea* (você ouve). Rashi comenta que esse entendimento implica “que você ouça com atenção e entenda o sonho para interpretá-lo”. Yosef consegue, por meio dessa escuta/interpretação no onírico, conectar-se na intimidade com as áreas inconscientes e interiores do outro. Ouvir refere-se a interpretar e refletir profundamente, até mesmo imergir em níveis que atravessam os planos conscientes.

O Livro do Zohar⁶ expressa sucintamente: “*Ouvir é compreender*”⁷. Esse entendimento é expresso pela palavra *Binah*, que se refere, do misticismo cabalístico, a uma das forças intelectuais criativas. Especificamente, àquela força que, partindo da origem seminal, nebulosa e comprimida de uma ideia como início de todo processo intelectual, a amplia, amplia e aprofunda. O *Talmud* afirma que *Binah* “se relaciona com a compreensão de uma coisa a partir da outra”.⁸ *Binah* é escuta/compreensão como construção de pontes associativas entre conceitos que a priori não estão ou ainda não foram associados, um espaço intelectual vazio localizado *entre* os conceitos ou ideias que precisa ser preenchido com reflexão criativa e impressão pessoal.

Binah é, portanto, associado à palavra *Bein*, que significa entre. A Torá nos diz que Moisés ouviu a voz divina especificamente do espaço “... *entre os dois querubins que estão sobre a Arca do Testemunho*” (Êxodo 25:22). A escuta é ativada nesse espaço intersticial, potencial e vazio que requer o despertar criativo associativo para gerar sentido. Os querubins, por sua vez, olharam para os rostos uns dos outros. Rosto é dito em hebraico *panim*, e está ligado a *pnimiut* (interior), uma alusão a um encontro em profundidade. A escuta no formato *Binah/Bein* se destaca

como um espaço adequado para o encontro na intimidade.

Ouça-crie

Em um jogo com as relações de palavras por raízes linguísticas, método interpretativo amplamente utilizado na hermenêutica bíblica, *Binah* está relacionado a outros termos que nos permitem entender melhor essa força intelectual como escuta.

Binah deriva da palavra *binyan*, que significa construção ou construção: entender/ouvir como construção ou criação intelectual. Ao ouvir fala, música, etc. Construímos progressivamente um “edifício” de ideias, conceitos, imagens, reflexões, emoções e sensações na nossa consciência, gestando, mais obviamente no musical, uma espécie de *imagem ou ideia sonora temporária-espacial virtual* na nossa consciência, sempre viva e dinâmica. O ouvinte está necessariamente envolvido na criação da música, associando as ideias sonoras sugeridas pelo músico para gestar uma estrutura perceptiva renovadora, estabelecendo-se como co-criador.

Ouvir-Meditar

Binah também engendra a palavra *Hitbonenut*, que se refere a um antigo método de meditação baseado na associação de ideias ou conceitos abstratos em relação aos mundos espirituais e divinos, com base em uma escuta profunda das palavras que estão sendo recitadas. *Listening/Hitbonenut* desperta uma atitude de intimidade e internalização, quebrando a externalidade da palavra para acessar instâncias mais profundas, vastas e pessoais. Na oração, o *Hitbonenut* precede e é direcionado para a recitação do *Shemá* com o objetivo de despertar o amor pelo divino. A palavra *Hitbonenut* é de natureza reflexiva. Orar implica escutar a si mesmo. É *Binah* operando direcionalmente “para dentro”: a construção de uma jornada intelectual, emocional e espiritual que aponta para esferas cada vez mais profundas do ser. *Hitbonenut*

⁵ Comentarista bíblico medieval de recorrência fundamental como uma abertura a qualquer empreendimento de hermenêutica bíblica.

⁶ Livro do Esplendor ou Radiância. Um texto cabalístico fundamental do misticismo judaico, de autoria do rabino Shimon Bar Yochai (que viveu na Galiléia no primeiro século EC)

⁷ Zohar Idra Rabá parte 3, 138b; veja também o comentário de Rashi sobre Beresheet 41:15.

⁸ Tratado de Jaguigá 14a.

implica “profundidade de consciência”, e cria uma união íntima com os conceitos que são meditados, conseguindo expandir não só a consciência do meditador, mas também o próprio sujeito em meditação. Levando isso para a audição musical, o ouvinte mergulha e se une em intimidade com a obra ouvida e, por sua vez, a transforma renovando seu escopo e significados.

Ouçá-amor

No Chassidismo⁹ é explicado que Binah não envolve apenas compreender o conceito, mas sim apela à pessoa para mergulhar e concentrar seu pensamento com zelo até que o assunto penetre e adira profundamente à sua mente e coração. O *Zohar* afirma que “*Binah é o coração, e com ele o coração entende*”, permanecendo como uma interface entre o intelectual e o emocional. Dessa forma, ouvir desperta uma compreensão emocional profunda. Isso é evidente na estrutura do texto que, no clímax da oração, enquadra a recitação do versículo “*Shemá Israel...*”: antes de sua recitação está escrito “...com amor”; e a posteriori, “e amarás...” (Deuteronômio 6:5), reafirmando que o despertar do amor por D’us é “o conceito essencial do Shemá” (Rabi Shneur Zalman de Liadi, 1992:132). O amor, expressão emocional que remete a uma união profunda e íntima, é despertado da escuta, que vive, metaforicamente, emoldurada, imersa e contida no amoroso.

Este amor fundido com a escuta refere-se também a uma tentativa de encontro genuíno com o outro. Nesse sentido, o Talmud se pergunta em relação à hora do dia (aparentemente inquietação de hora em hora) a partir da qual o “*Shemá...*” pode ser recitado. E é respondido: “*a partir do momento em que a pessoa vê seu parceiro a uma distância de quatro côvados e pode reconhecê-lo*”. Ou seja, o *Shemá* é recitado no momento espiritual em que se “vê” o “ver” também se refere a uma conexão espiritual muito poderosa e reconhece o outro em profundidade, criando um vínculo de intimidade expresso em termos

de amor.

III. A escuta como entidade criativa/emotiva

A partir dessas extensões e derivações da palavra Shemá é possível erigir alguns postulados relacionados à escuta em geral, que também têm impacto e delineiam a escuta musical:

1. Ouvir é frágil, complexo e trabalhoso

Com ênfase na análise de diferentes modos de abordagem espiritual do divino, um líder hassídico do século XX¹⁰ faz uma comparação interessante entre ver e ouvir. Baseado em um ditado talmúdico que parece ser parcimonioso e óbvio (“Ver não é o mesmo que ouvir”), ele afirma que a visão nos é imposta de fora com uma força irrefutável, dando-nos uma veracidade indubitável da realidade. Ao mesmo tempo, com grande detalhe, o que se vê pode ser apreendido completa e imediatamente. O que é visto “enche a consciência e sacia a alma” e permanece na memória de forma completa e duradoura. Contundência, irrefutabilidade, imediatismo e completude expressam a marca da visão, qualidades que, no contexto do misticismo, remetem a níveis de profunda conexão espiritual. Por outro lado, continuar, escutar implica fragilidade, refutabilidade e incompletude: o mesmo fato visto pode ser duvidoso e refutado quando é relacionado oralmente e sua marca perceptiva pode enfraquecer com o tempo. O audível não provoca “completude da alma” como a percepção visual. É por isso que ele metafórica e espiritualmente relaciona o visual ao nascimento, vigília, revelação e redenção; enquanto o auditivo se refere à experiência fetal, sono, ocultação e exílio.

Essa fragilidade da escuta é evidente considerando a sutileza da matéria sonora. Quando ouvimos um som, estamos lidando com uma sutil perturbação de pressão em relação à estabilidade da pressão atmosférica.

⁹ Corrente místico-popular que nasceu nos bairros judeus da Europa Oriental no século XVIII.

¹⁰ Menachem Mendl Schnerson, mais conhecido como o Rebe de Lubavitch.

Um fenômeno que não ocorre nas moléculas de ar, o que implicaria um certo nível de materialidade, mas é transmitido entre as moléculas. Estritamente falando, o que é propagado “não é matéria, mas energia” (Roederer, 1997: 80). Ou seja, estamos lidando com algo que é quase imaterial, na fronteira, talvez, entre o material e o espiritual. Da mesma forma, essa matéria vibratória é transitória, um “*desaparecimento constante*” (Christensen, 1996:42). O som, à medida que se manifesta, já está desaparecendo como uma entidade física. É em essência fugaz e evanescente, “(...) *só existe quando deixa a existência*” (Ong, 1996: 38). Portanto, quando ouvimos, quase não temos nenhum objeto físico, mas sim uma impressão mnêmica que criamos a partir desse objeto, que está alojado e energizado em algum lugar em nosso ser consciente e até inconsciente. Traço de “algo” que ainda é materialmente frágil: traço de uma vibração. Ouvir implica despertar criativamente a memória para dar conta do evento sonoro e recriá-lo na consciência. Uma capacidade que também é frágil e certamente distorcida: “*O que eu lembro não é o que eu lembro*” (Cage, 1993: 5), escreveu John Cage. O som é extremamente delicado, abstrato e difícil de entender e processar. É por isso que exige uma laboriosidade complexa por parte do ouvinte, pois exige que ele desperte capacidades criativas complexas (problematização, associação, abstração, projeção, internalização, interpretação, recriação, etc.).

E se o som é frágil e transitório (traço de um traço), seu companheiro sombrio acaba sendo mais sutil: o silêncio. Abordado do ponto de vista musical, ele se coloca, sem dúvida, como uma questão potencialmente discursiva: o silêncio “soa”, “diz”, se expressa. E muitas vezes ou quase sempre com maior força expressiva do que o som. As perguntas silenciosas indefinidas, ambíguas, abismais, provocam e perturbam o ouvinte: obrigam-no a acordar para ser recriado e significado.

1. Ouvir é essencial e necessariamente criativo

Essas fragilidades de escuta contêm uma vantagem profunda: o pedido inescapável da criatividade do ouvinte. Qualquer estímulo sonoro, seja – uma história musical, falada, sussurro, grito, trovão ou som de fonte indeterminada –, questiona-o e pede que seja envolvido, internalizado e interpretado. Também precisa de seu tempo, de sua mediação, para que o fluxo discursivo seja expresso e compreendido. A escuta implica uma “evocação criativa”: reconstrução de um acontecimento que já aconteceu fisicamente e que só através do despertar criativo do ouvinte é possível recriá-lo e dar-lhe sentido, gestando uma espécie de imagem ou ideia sonora virtual temporário-espacial, sempre dinâmica, única e pessoal. Ouvir, sem força perceptiva, completude e imediatismo, ao nos deixar um vazio, exige que recriemos

O som, à medida que se manifesta, já está desaparecendo como uma entidade física. É em essência fugaz e evanescente.

interiormente todos os estímulos sonoros em nossa consciência.

2. Ouvir cria relacionamentos emocionais, íntimos, pessoais e únicos

A abordagem da escuta no contexto da criação musical nos permite compreender a união criativo-emocional que ainda está se formando nas instâncias de escuta em geral. Do ponto de vista da psicologia da criatividade, é possível dizer que o artista no processo criativo mergulha em zonas ou instâncias inconscientes, certamente íntimas. Anton Ehrenzweig diz que

“O trabalho criativo consegue coordenar os resultados da indiferenciação inconsciente e os da diferenciação consciente, revelando assim a ordem oculta subjacente ao inconsciente” (Ehrenzweig, 1973: 20).

Não há possibilidade de evitar a imersão nessas instâncias inconscientes indiferenciadas e caóticas. Só daí flui a energia da qual o trabalho em andamento será gestado, já em instâncias da ordem do diferenciado, como reflexo resultante daquelas “imersões” e “extrações” de material primário e oculto. O sucesso, se assim se pode dizer, do processo criativo, é dar lugar a esse material inconsciente e dar-lhe forma para que ele se manifeste e possa ser percebido no mundo do consciente. Um processo criativo que requer escuta de si mesmo: uma “escuta interior”.

Todo esse acúmulo de material forjado pela interação entre o inconsciente e o consciente no universo do artista é o que o ouvinte recebe como estímulo para realizar sua tarefa recreativa. Um encontro poderoso e íntimo é tecido entre músico e ouvinte, que “entende” emocionalmente a obra à medida que a internaliza a partir de suas capacidades

auditivas, ligando-se assim às buscas internas e pessoais do músico. Além disso, o ouvinte também apela ao seu material primário e inconsciente, transformando cada audição em uma experiência íntima e única. Essa imersão no inconsciente é a única maneira que ele tem de perceber em profundidade e se apropriar da obra: “... a percepção indiferenciada pode apreender, em um único ato indiviso de compreensão, dados que seriam incompatíveis com a percepção consciente” (Ehrenzweig, 1973: 51). Não é apenas seu processo criativo que o artista rasga a superfície do consciente e penetra em seu universo inconsciente (escuta interior), mas o ouvinte, ao recriar a obra, encontra e interage com o mundo interior do músico. Assim, através da escuta, cria-se um encontro criativo interativo de grande intimidade, que não hesitamos em expressar em termos de amor. Uma fusão criativo-emocional que, embora evidente no musical, também se expressa em todas as instâncias de escuta em geral.

Em resistência à inércia do massivo, do superficial e do anônimo que resultam da atual expansão do global, a escuta, como capacidade perceptiva criativa e emocional, torna-se uma ação possível para criar espaços vitais de comunhão, profundidade e intimidade.

Bibliografia

- Byung-Chul Han. (2017). *A expulsão do diferente*. Herder.
- Gaiola, J. (1993). *Composição em retrospecto*. Mudança exata.
- Calvino, I. (1999). *Seis propostas para o próximo milênio*. Siruela.
- Camus, A. (1996). *Obras completas* (Vol. 5). Aliança. <https://www.biblored.gov.co/index.php/noticias/efemeride-albert-camus-vida-obra-libros>
- Christensen, E. (1996). *O espaço-tempo musical: uma teoria da audição musical*. Imprensa da Universidade de Aalborg.
- Ehrenzweig, A. (1973). *A ordem oculta da arte*. Trabalho.
- Ehrenzweig, A. (1975). *Psicologia da percepção pictórica*. Gustavo Gili.
- Nono, L. (1983). *Erro como uma necessidade*. Em A. I. De Benedictis & V. Rizzardi (Eds.), *Nostalgia do futuro: escritos e entrevistas selecionados de Luigi Nono* (p. 367). Imprensa da Universidade da Califórnia.
- Ong, W. J. (1996). *Oralidade e escrita*. Fundo de Cultura Económica.
- Rabino Shneur Zalman de Liadi. (1992). *Tania-Sfeer shel beinonim*. Kehot Lubavitch Sul-americano.
- Rashi. (2001). *A Torá com Rashi*. Editorial Jerusalém do México.
- Roederer, J. (1997). *Acústica e psicoacústica da música*. Ricordi.

Por que hebraico?

Meir Bunytow (Ciudad de México, México)



SOBRE O AUTOR



Meir Bunytow. Educador, moré, coordenador e, por 16 anos, diretor de Educação Judaica. Promotor e agente de mudança na educação judaica, buscando sempre trazer e ressignificar a cultura judaica para as novas gerações. Reconhecido como uma das referências em educação judaica na comunidade do México. Estudou dois mestrados em Educação, uma pós-graduação em Ética e Sociedade e é Psicoterapeuta Corporal.

Deixe-me começar com uma anedota recorrente.

Toda vez que viajo para Israel ou saio de Israel, quando chego ao posto de controle de segurança, mostro meu passaporte (geralmente o argentino) e então o interrogador me diz – todos jovens, não mais de 25 ou 26 anos, eu entendo que eles têm muito pouca conexão com a história do povo judeu – “Inglês é ok?” E eu respondo: “Ivrit”. “Você tem passaporte israelense?” Não. Obviamente, recebo um olhar questionador...

Depois de duas ou três perguntas, e suponho que esperando não responder bem em hebraico, vem a interpelação: “Por que você fala hebraico tão bem?” A pergunta geralmente vem da suspeita: quem é esse esquisito que não é israelense e fala hebraico perfeito? Isso é suspeito.

Então eu dou todas as respostas válidas: eu sou judeu, estudei hebraico em escolas judaicas na diáspora, ensino hebraico, dirijo uma escola judaica, minha família mora em Israel, etc. Às vezes, as respostas são satisfatórias para me deixar ir, porém, em várias ocasiões, eles ligam para o superior, que vem investigar novamente, porque é suspeito que alguém que não é israelense e que não mora em Israel fale em hebraico.

A língua não é apenas uma linguagem de comunicação funcional. O hebraico é identidade, cultura, crença, criação e espírito.

Que louco passaria horas e horas estudando uma língua que não tem relevância no mundo além daquela relacionada à Bíblia ou àqueles que cresceram onde ela é falada?

Em 1896, Herzl perguntou em seu livro *O Estado Judeu* (מדינת היהודים): Quem entre nós sabe hebraico o suficiente para comprar uma passagem de trem? Hoje, 129 anos depois, podemos dizer que muitos milhões de pessoas sabem hebraico o suficiente para construir um país; 129 anos depois, o he-

braico construiu uma nação. Essa é a força da linguagem.

Aqueles que recriaram a ideia da nação judaica e, com ela, o retorno à Terra de Israel e a construção do Estado de Israel, entenderam que isso não poderia ser feito sem reviver a língua hebraica.

A linguagem não é apenas uma linguagem de comunicação funcional. Hebraico é identidade, cultura, crença, criação e espírito. Tenho um profundo fascínio pela língua hebraica. Como toda língua, traz consigo múltiplas camadas de conteúdo, palavras que são mundos particulares que não podem ser traduzidos, que só fazem sentido em hebraico e no contexto da cultura.

A língua hebraica é a língua sagrada; a língua do Tanach que herdamos de nós; a língua do rei Davi, o poeta dos Salmos; a linguagem do Cântico dos Cânticos, a canção de amor eterno de Salomão; a linguagem do conforto e da fúria de Jeremias; a linguagem da visão de Ezequiel e de todos os profetas de Israel; a linguagem dos comentaristas da Torá; a linguagem dos Sábios da Espanha por sua poesia e *piyutim* e, claro, a língua dos maiores poetas e escritores hebreus dos tempos modernos, os criadores e criadores do núcleo da cultura hebraica renovada.

No entanto, o que sinto não responde às necessidades e à realidade das escolas judaicas.

Em primeiro lugar, a pergunta “por que hebraico?” responde a uma visão funcional, utilitarista e pragmática, e eu poderia dizer que, se essa é a pergunta, a resposta é: de jeito nenhum, ou podemos procurar respostas utilitaristas como as que demos nos últimos anos porque não temos respostas substantivas. Por exemplo: “que estudar uma língua desenvolve diferentes capacidades cerebrais, ou que os ajudará em suas viagens a Israel para comprar um falafel; conhecer outro idioma nos permite interagir com pessoas de outros países, nos dá a possibilidade de morar, estudar ou trabalhar no exterior e também

acelera a memória e a concentração; Quanto mais idiomas adquirimos, mais habilidades de aprendizado.”

O hebraico construiu uma nação. Essa é a força da linguagem.

Se fosse esse o caso, deveríamos nos concentrar em idiomas que tenham funcionalidade mais clara e tenham sido ensinados com mais sucesso. Essas respostas não são convincentes e não justificam ter um sistema educacional voltado para o ensino do hebraico, que em termos gerais não tem tido o resultado desejado.

Pelo contrário, nossos pais e alunos concluem dizendo: Como é possível que, depois de tantos anos expostos ao hebraico, nossos alunos não consigam manter uma conversa básica? E tudo o mais que já ouvimos.



Para um judeu que não mora em Israel e que não tem interesse em áreas que exigem o uso da língua hebraica, o hebraico é inútil. Por 2000 anos, os judeus sobreviveram como comunidades sem falar hebraico como língua de uso funcional. Portanto, nem a pergunta nem a resposta funcional se aplicam ao hebraico nas comunidades da diáspora.

No entanto, as escolas não ousaram remover o hebraico; há aqueles que reduziram as horas (em detrimento do que pretendem fazer), relegaram os professores da língua (em detrimento do que eles manifestam como importante), mas não ousaram eliminar o hebraico do sistema. Por outro lado, os sistemas educacionais em outras partes do mundo voltaram a ensinar hebraico depois de enfrentar o impacto negativo de parar de ensinar hebraico (*Hebraico no Centro, Pomson*¹).

E eu acho que a pergunta que temos que responder, e digo que nos toca porque é uma questão do povo e não responde ao indivíduo, é: **por que queremos hebraico?**

Los lenguajes de identidad no se miden con la misma vara que los conocimientos funcionales. El estudio de la Torá en la tradición judía tiene un ciclo diferente al académico: se lee, relee, reflexiona, repiensa y se vuelve a leer, porque el objetivo es la construcción de la persona, la comunidad, el pueblo. Lo mismo sucede con todos los lenguajes de identidad.

As linguagens de identidade não são medidas com o mesmo critério que o conhecimento funcional. O estudo da Torá na tradição judaica tem um ciclo diferente do acadêmico: é lido, lido, refletido, repensado e lido novamente, porque o objetivo é a construção da pessoa, da comunidade, do povo. O mesmo vale para todas as linguagens de identidade.

É necessário fazer um tour pela história da educação judaica em geral e em nossa comunidade para enfrentar os desafios atuais do ensino de hebraico.

Por mais de 60 anos, o paradigma educacional judaico dominante em nossa comunidade foi o da educação judaico-sionista. Nos anos 40, inspiradas no modelo da Rede Tarbut da Europa, as escolas Tarbut foram fundadas na Cidade do México (Tarbut Ashkenazi, Tarbut Sefardita e Tarbut Monte Sinai), e quase quatro décadas depois, seguindo a mesma linha, foi criada a Escola Magen David. Todos eles, em coerência com os princípios ideológicos dessa rede europeia, adotaram o nome de “hebraico”: Escola Hebraica Tarbut, Escola Hebraica Monte Sinai, Escola Hebraica Sefardita e, mais tarde, Escola Hebraica Magen David.



O nome “hebraico” veio de um modelo ideológico promovido pela ideologia sionista, que buscava distinguir o judeu diaspórico do judeu novo que a Terra de Israel precisava para construir o Estado. Nesse modelo, a língua hebraica era o elemento central, que deveria substituir o iídiche e outras línguas que pudessem comprometer a construção dessa nova

¹ Alex Pomson e Jack Wertheimer, hebraico para quê? Hebraico no coração das escolas judaicas (Fundação AVI CHAI, março de 2017), disponível na <https://www.rosovconsulting.com/wp-content/uploads/2017/04/Hebrew-for-What-AVI-CHAI-Foundation.pdf>

Hebraico no Centro, O estado da educação hebraica: Insights de Toronto e além (2024), disponível em: https://hebrewatthecenter.org/the-state-of-hebrew-education-insights-from-toronto-and-beyond/?utm_source=chatgpt.com

construção: “o novo judeu”, corajoso, livre e independente, não subjugado.

O conceito hebraico aparece 34 vezes no Tanach, não como o nome da língua, mas como o nome do povo, dos Bnei Israel; O olhar sionista fez recorrência à relação do povo com a terra. A educação Tarbut procurou estabelecer escolas hebraicas, sionistas e seculares (mas não anti-religiosas), que combinavam hebraico e estudos gerais, humanidades e ciências, usando métodos educacionais modernos que promoviam o trabalho independente do aluno e a conexão entre atividade física, estudo teórico, pensamento crítico e trabalho manual, a fim de treinar o aluno para contribuir para o futuro de seu povo.

O aluno deveria ser colocado no centro e levar em consideração suas necessidades e estágios de desenvolvimento, enquanto desenvolvia a estética, a criatividade, o corpo e a abordagem da natureza. Em “Tarbut”, isso também recebeu um significado, no âmbito do sionismo, de treinamento para a vida pioneira, ação e produtividade: o *hajshará*.

A linguagem não era menos importante do que o conteúdo: as escolas da rede eram inteiramente hebraicas. O método de ensino de línguas era o “método natural” - “hebraico em hebraico” - no qual a língua é ensinada de forma semelhante à língua materna, sem tradução. É assim que o “Tarbut” esperava ajudar no renascimento da língua hebraica, introduzindo seu uso como língua viva nas casas dos alunos, incluindo o envolvimento dos pais. Nas escolas Tarbut da Europa, os estudos gerais também eram ensinados em hebraico. Os graduados eram

fluentes em hebraico.

Os currículos respondiam ao ideal da Aliá e incluíam estudos em hebraico, hebraico e Terra de Israel, educação sionista e pioneirismo. Havia o olhar futuro para Israel e o olhar temporário para a presença em países europeus, bem como a lealdade a eles.

As linguagens de identidade não são medidas pelo mesmo critério que o conhecimento funcional.

“Tarbut” era uma rede educacional secular, mas não anti-religiosa, que reconhecia o valor

da tradição na vida judaica. Os temas judaicos foram transmitidos de uma perspectiva não religiosa, uma virada revolucionária na educação judaica. Os objetivos do ensino do Tanach eram artístico-literários, científico-históricos, morais-públicos e nacional-israelenses. A rede envolveu conexões entre escolas, programas, centros de formação de professores, cursos pedagógicos, aulas noturnas para adultos, bibliotecas comuns e centros pedagógicos, e a publicação de livros e revistas.



De forma semelhante, o sistema educacional da comunidade judaica no México foi organizado, centralizado pelo Vaad Hachinuch e pelo *Seminário Lemorot*, dirigido pelo representante do Sochnut, que trouxe os *shlichim* para o México e coordenou com os conselhos escolares. As escolas tinham um diretor geral israelense, um diretor hebraico israelense e professores *shlichim* em posições centrais.

Os departamentos eram chamados de departamentos hebraicos, considerando o hebraico como uma cultura e não apenas como uma língua instrumental. Por muitos anos, as aulas sobre assuntos judaicos foram ministradas em hebraico; Os conteúdos culturais estavam relacionados à nascente e crescente cultura israelense. A língua era o eixo central através do qual a cultura e a ideologia eram transmitidas, com Israel como objetivo, embora a maioria da comunidade não fizesse Aliá.

Ao longo da história recente, o hebraico tem sido muito mais do que um meio de comunicação: tem sido o fio que conecta identidade, cultura, memória e projeto coletivo.

No final da década de 1990 e início da década de 2000, mudanças significativas começaram a ser observadas:

- Mudanças educacionais e econômicas que promoveram abordagens mais funcionais e instrumentais, relegando a construção do ser.
- Israel estava se consolidando como uma sociedade separada da diáspora e o discurso sionista começou a mudar, assim como a visão do Israel ideal.
- O boom econômico de Israel mudou a atração dos professores para *Shlichut*.
- Globalização, internet, tecnologia e novas formas de identidade e comunicação.

Essas mudanças afetaram a formação de professores, com o fechamento do Seminário para professores e a abertura da Universidade Hebraica. As escolas deixaram de funcionar em redes em termos de programas e conte-

údos. As mudanças relegaram o hebraico como língua de estudo e transmissão a um papel secundário, até ser excluído da formação de professores.

As escolas continuaram isoladas para buscar soluções instrumentais: retreinar professores aposentados, contratar e treinar professores em serviço e operar com o que poderia ser chamado de técnicos funcionais acidentais, muitos deles sem paixão ou conhecimento da cultura que sustenta a língua ou de Israel, transformando os espaços de ensino de hebraico em um reflexo dessa situação.

O discurso do conteúdo judaico adotou os novos conceitos de certificação e o modelo acadêmico; logo os departamentos de hebraico foram transformados em departamentos de Estudos Judaicos, focados mais na forma do que na finalidade identitária dos conteúdos.

Por exemplo, as aulas de música israelenses que serviam à construção cultural desapareceram, e os *rikudim* adotaram formas mais ligadas à cultura comunitária do *Festival Aviv*. A educação judaica teve que se adaptar aos sistemas pedagógicos modernos para continuar a existir.

Nesse contexto, as reflexões de Rubik Rozenthal são esclarecedoras. Identifica **quatro elementos fundamentais para a preservação de uma língua**, cada um necessário e juntos geradores de coesão e estabilidade:

1. **Uma comunidade que fala a língua:** toda língua precisa de uma comunidade viva que a use. O hebraico sobreviveu graças às comunidades que o preservaram ao longo da história.
2. **Escrita e alfabetização:** A tradição judaica sempre foi alfabetizada; ler e escrever em hebraico garantiu a transmissão da língua, dos textos bíblicos às yeshivot e à vida comunitária moderna.

3. **Um ethos comum:** Uma estrutura compartilhada de ideias e valores garante que a linguagem da identidade mantenha seu significado. Para o povo judeu, esse ethos evoluiu, conectando fé, educação e sionismo moderno, e tem sido central para a transmissão de cultura e textos.
4. **Gramática estável e articulada:** a coerência linguística permite que o hebraico seja reconhecido como a mesma língua ao longo dos séculos.

Se olharmos para nossa comunidade à luz dessas condições, entendemos que não basta ensinar hebraico como uma ferramenta funcional: é necessário reconstruir o tecido da **comunidade, da alfabetização, do ethos e da vitalidade cultural**.

Em última análise, a pergunta “por que hebraico?” nos convida a olhar além da funcionalidade imediata da língua. Ao longo da história recente, o hebraico tem sido muito mais do que um meio de comunicação: tem sido o fio que conecta identidade, cultura, memória e projeto coletivo.

O hebraico nos permite transmitir não apenas palavras, mas mundos: histórias, valores, crenças, poesia, pensamento e ação. Manter sua centralidade na educação judaica não é simplesmente ensinar vocabulário ou gramática, mas sustentar a relação do indivíduo com sua comunidade, com seu ethos, com a herança cultural e com a visão de futuro que nos constitui como povo.

Hoje, diante de contextos de globalização, tecnologia e transformações sociais, os desa-



fios são claros: como ensinar uma língua que transcenda a funcionalidade, como formar professores que entendam seu significado profundo e como gerar espaços educacionais onde a linguagem continue viva, compartilhada e significativa.

Responder “por que hebraico?” é então um ato de continuidade histórica e compromisso comunitário. Significa afirmar que, para além de qualquer métrica acadêmica, o hebraico continua sendo uma ponte entre gerações, um veículo de identidade e um motor de coesão que permite à diáspora viver seu pertencimento, sua cultura e seu projeto coletivo com plena consciência de sua história e destino.

Responder “por que hebraico?” é então um ato de continuidade histórica e compromisso comunitário.

Cinco leituras muçulmanas de Moshe Mendelssohn



SOBRE O AUTOR



Ezequiel Antebi Sacca é pesquisador, professor e divulgador especializado em filosofia e história judaica. Aluno do Bet Midrash Le-Rabanim de Menorah e chefe de conteúdo da editora Sefer de Menorah. Ele também participa de iniciativas de diálogo inter-religioso, principalmente como co-apresentador do programa Shalom-Salam na Rádio Jai. Ele é graduado pelo Programa de Bolsas Internacionais da KAICIID e membro do Ohr Torah Stone – OTIC International Fellowship Program.

Ezequiel David Antebi Sacca (Buenos Aires, Argentina)

Em janeiro de 2025, juntamente com um grupo de alunos, estudamos a vida e a obra de Moshe Mendelssohn. O principal objetivo do curso era responder a uma pergunta aparentemente simples: Mendelssohn era ortodoxo ou herege? Na reunião final, propus uma perspectiva diferente, que considero original e útil: estudamos diferentes reações muçulmanas atuais à proposta de Mendelssohn. A seguir, compartilho os resultados dessa pequena pesquisa e os principais debates que foram gerados no curso como resultado da leitura de diferentes artigos e artigos de cinco pesquisadores muçulmanos contemporâneos, de diferentes geografias e ideologias.

Em termos gerais, podemos dividir as interpretações muçulmanas de Mendelssohn que veremos a seguir em duas linhas principais: uma negativa, que o considera uma ameaça por introduzir ideias modernistas que enfraquecem a tradição, e uma positiva, que o vê como um modelo de mudança religiosa tolerante e racional.

1. Ibtehach Radi Abd AlRahman, Universidade Mundial de Ciências e Educação Islâmica, Jordânia.

Marco apenas os erros mais grosseiros do autor dessas duas “investigações”, focando especialmente no *resumo* em inglês:

- Ele cita erroneamente o título, a linguagem e o autor do livro que analisa: “O livro ‘Jerusalém, ou sobre o poder religioso e o judaísmo’ publicado em inglês por Moses Mendelson”. Na verdade, o autor é Moses Mendelssohn, a língua é o alemão e o título é *Jerusalém oder über religiöse Macht und Judenthum*.

- É baseado na tradução em inglês e nas legendas adicionadas por Jonathan Bennett, disponíveis online no <https://www.earlymoderntexts.com/authors/mendelssohn>. O autor da “pesquisa” parece não saber que se trata de uma tradução e que os subtítulos não aparecem no original.
- Ele interpreta mal a obra, assumindo que foi escrita em inglês (quando era em alemão, 1783) e confiando em uma tradução para o inglês com legendas não originais, como “Como pensar sobre uma religião estrangeira” e “Fidelidade à religião mosaica”.
- Ele afirma que *Jerusalém* é uma das “publicações mais perigosas” da *Haskalah*, que deu origem ao “sionismo mundial” e está ligada a “movimentos ateus”. O autor parece não saber que Mendelssohn rejeitou categoricamente o ateísmo e faz parte da corrente iluminista moderada, que favorecia uma religião guiada pela razão, não pela irreligiosidade.
- Ele associa Mendelssohn ao sionismo, apesar de ter vivido um século antes do movimento sionista organizado (Chovevei Zion foi formalmente fundado em 1881 e o Primeiro Congresso Sionista, promovido por Theodor Herzl, foi realizado em 1897; Mendelssohn (nascido em 1729 e falecido em 1786) e expressou ceticismo sobre a migração em massa para Israel em uma carta ao diplomata dinamarquês Rochus Friedrich zu Lynar.
- Ele chama a Torá de “Antigo Testamento”, um termo cristão que implica um “Novo Testamento” e difere do cânone do Tanach. Na verdade, ele usa uma tradução árabe da Bíblia pela Igreja Copta Ortodoxa Egípcia como fonte, em vez de usar uma tradução judaica.
- Ele acusa Mendelssohn de separar ciência e religião, quando defendeu sua compatibilidade, incentivando o uso da lógica

O principal objetivo do curso era responder a uma pergunta aparentemente simples: Mendelssohn era ortodoxo ou herege?

e do senso comum como partes essenciais da religião e considerando a metafísica (existência de Deus, imortalidade da alma) parte da ciência e o fundamento elementar da religião.

- Ele atribui aos judeus “ódio a si mesmo, covardia e medo”, um estereótipo judaico-ofóbico sem base na obra de Mendelssohn ou na realidade.

Esses textos, cheios de conspirações (afirma-se explicitamente que o objetivo é conhecer o inimigo para melhor enfrentá-lo), refletem uma leitura superficial e preconceituosa, típica de certos círculos islâmicos que veem qualquer reforma como uma ameaça e que atribuem todos os males do mundo ao sionismo.

2. Cético muçulmano

Este artigo, escrito por “Mufti Abdullah” e alinhado com o Islã tradicional, oferece uma crítica mais informada, embora igualmente negativa.

- Ele cita Khatam Sofer, uma grande referência da ortodoxia da época, que criticou duramente Mendelssohn, para argumentar que a *Haskalá* levou à secularização e ao reformismo judaico, enfraquecendo a tradição.
- Ele reconhece que Mendelssohn permaneceu um judeu praticante e não promoveu o abandono das *mitzvot*, mas o compara aos “imãs compassivos” modernistas que, com boas intenções, distorcem o Alcorão para adaptá-lo à modernidade.

- Ele critica a frase de Mendelssohn “O judaísmo não é uma religião revelada, mas uma lei revelada”, interpretando-a como um ataque ao judaísmo tradicional, semelhante à forma como os modernistas muçulmanos despojam o Islã de sua essência.
- Ele acusa Mendelssohn de colocar a filosofia antes da religião, assim como os modernistas muçulmanos de hoje, colocando a filosofia dos desejos (ou seja, suas próprias ideias e interesses) antes dos ensinamentos religiosos autênticos.
- Ele acusa os modernistas (judeus e muçulmanos) de favorecer os seguidores de outras religiões para evitar a opressão e alcançar os direitos civis, sacrificando a tradição e os verdadeiros ensinamentos da Torá ou do Alcorão.
- Ele traça um paralelo entre o questionamento de Mendelssohn sobre a autoridade tradicional e os modernistas muçulmanos de hoje.
- Ele menciona a conversão ao cristianismo de vários filhos de Mendelssohn, usando-a como prova do fracasso de seu projeto, embora isso fosse comum na Alemanha do século XVIII e não exclusivo de sua família.
- Termina com uma advertência sobre a ira de Alá contra os judeus e o antissemitismo.

Embora mais moderado e preciso do que o artigo jordaniano, este texto continua a ver Mendelssohn como um precursor da decadência religiosa, comparando-o a reformadores muçulmanos que promovem ideias como o perenialismo (sabedoria universal em todas as religiões) ou o apoio a causas como LGB-TQ, incompatíveis com o Islã tradicional. De qualquer forma, é um artigo que, com pequenas alterações, poderia ter sido escrito por um autor judeu ortodoxo.

3. Mustafa Akyol

Este jornalista turco escreve para a *Forward* and *Mosaic Magazine* (um diário judaico e re-

vista de reflexão nos Estados Unidos) e propõe Mendelssohn como modelo para uma reforma islâmica moderna.

- Ele argumenta que o Islã não precisa de uma reforma como a luterana (que desmantelou a autoridade da Igreja Católica), uma vez que carece de uma instituição clerical centralizada. Em vez disso, o Islã compartilha com o judaísmo um monoteísmo estrito, a ausência de clero e uma lei sagrada (*Sharia* e *halachá*), apresentando desafios semelhantes para se reconciliar com o liberalismo.
- A Haskalah, liderada por Mendelssohn, reinterpretou o judaísmo como compatível com a razão e a liberdade, permitindo que os judeus se integrassem como “alemães da fé mosaica” sem abandonar sua identidade.
- Mendelssohn argumentou que a liberdade religiosa promove a fé genuína, um princípio aplicável aos muçulmanos liberais hoje.
- Ele compara Moisés e Maomé como legisladores, e o Alcorão e a Torá como códigos éticos semelhantes, sugerindo que a reinterpretação da *halachá* por Mendelssohn (focada em propósitos morais, não no literalismo) poderia inspirar uma reforma da Sharia.
- Ele menciona que Mendelssohn viu em Jesus um reformador da lei judaica, um modelo que os muçulmanos poderiam adaptar, diferenciando-se dos cristãos, que partem da divindade de Jesus.
- Akyol reconhece as críticas de Mendelssohn (os judeus conservadores o viam como muito liberal; cristãos céticos, como August Friedrich Cranz, o consideravam judeu demais), mas defende seu legado como uma ponte entre tradição e modernidade, relevante para o Islã.

Essa leitura é equilibrada e uma tentativa de levar as ideias de Mendelssohn para outro contexto. Obviamente, alguns de seus pontos podem ser discutidos, mas é uma leitura nova e bem fundamentada.

4. Asad Dandia

Este estudante muçulmano, depois de assistir a uma palestra sobre Mendelssohn por Micah Gottlieb, David J. Sorkin e Abraham Socher, reflete sobre sua aplicabilidade ao Islã. Ele cita o artigo de Akyol e coloca uma questão crítica: o modelo de Mendelssohn é universal ou limitado ao contexto europeu?

- Ele argumenta que a Sharia pré-moderna, como a *halachá*, era flexível, mas foi rígida e congelada com a modernidade colonial, que impôs estruturas burocráticas uniformes.
- Ele questiona se a *Haskalá* assume um progresso linear baseado na Europa esclarecida, ignorando “múltiplas modernidades” em contextos não ocidentais.

Essa reflexão destaca a dificuldade de traduzir o modelo de Mendelssohn para outras culturas sem adaptar suas premissas, um ponto que ressoa com a crítica cultural mais ampla que veremos no final.

5. Zohaib Ahmad, da Universidade Islamia em Bahawalpur, Paquistão

Este autor escreve um *artigo* no qual compara, observando semelhanças e diferenças, Moshe Mendelssohn com Syed Ahmad Khan (1817-1898), um nacionalista muçulmano paquistanês que buscou modernizar os muçulmanos na Índia colonial britânica e pai do movimento nacionalista paquistanês. Aliás, Ahmad também escreve uma introdução urdu ao judaísmo, que parece ser muito equilibrada.

- Khan, como Mendelssohn, representava uma minoria religiosa (muçulmanos na Índia de maioria hindu, colonizada pela Grã-Bretanha; judeus na Alemanha cristã) e propôs estratégias de integração sem assimilação total.

- Mendelssohn promoveu o alemão para emancipar os judeus, escrevendo e traduzindo a Torá para o alemão. Khan defendeu o inglês como a língua da ciência e da civilização, traduzindo textos islâmicos para o inglês.
- Mendelssohn fundou escolas judaicas gratuitas na Alemanha para introduzir uma educação moderna baseada na ciência. Khan estabeleceu o Aligarh College e sociedades científicas para educar os muçulmanos na ciência.
- Mendelssohn reinterpretou a *Torá* como consistente com a ciência e a *halachá* como uma lei moral compatível com a razão. Khan reinterpretou o Alcorão e a Sharia para incentivar a educação científica.
- Mendelssohn lutou pelos direitos civis dos judeus. Khan, após a rebelião de 1857, defendeu a melhoria das condições dos muçulmanos indianos.
- Ambos usaram a razão pura para argumentar suas posições, reconciliando religião e modernidade.
- Mendelssohn defendeu a separação entre religião e Estado. Khan não, já que o nacionalismo muçulmano paquistanês integrava religião e política.

A *Haskalá* não impediu a assimilação judaica. As reformas de Khan enfrentaram menos resistência dos ulemás (estudiosos muçulmanos) e conseguiram modernizar os muçulmanos indianos, embora tenham culminado na divisão da Índia e do Paquistão.

Moses Mendelssohn, visto da perspectiva do mundo islâmico, é tanto um modelo de reforma racional quanto uma ameaça à tradição.

Essa comparação, além de partir do respeito e de uma leitura equilibrada, mostra como Mendelssohn e Khan, em contextos minoritários, buscaram modernizar suas comunidades, mas suas abordagens refletiam a dinâmica singular de seus ambientes culturais.

Agora, por que nos dedicar a fazer essa comparação? Porque amplia nossa compreensão da relevância de Mendelssohn para além da Europa e nos permite ser críticos de seu projeto a partir de uma perspectiva ampliada. Seu projeto, centrado na razão e na *Bildung*, pode ressoar com outras tradições religiosas. Descobrir que pensadores de outras religiões fazem críticas semelhantes às que um judeu faria (de diferentes lugares) nos permite encontrar pontos de convergência entre setores aparentemente diferentes.

Moshe Mendelssohn, visto do mundo islâmico, é tanto um modelo de reforma racional (Akyol, Dandia) quanto uma ameaça à tradição (Abd Al-Rahman, céptico muçulmano). Também

pode ser um espelho para entender o próprio herói nacional religioso, em um contexto em que o nacionalismo está intrinsecamente ligado à religião (Ahmad).

Mendelssohn e muitos *maskilim* (iluminados) assumiram que os valores do Iluminismo alemão (racionalidade, secularismo, progresso) eram universais, ignorando que outras culturas têm formas igualmente válidas de racionalidade. Um exemplo clássico é que Moshe Mendelssohn enfatizou a razão e considerou a Cabala irracional e supersticiosa, refletindo os preconceitos de seu tempo. Em outros contextos, como Índia ou Paquistão, misticismo e ciência não são opostos, sugerindo que a dicotomia racional-irracional é culturalmente relativa. Ler Moshe Mendelssohn a partir de contextos culturais distantes nos permite apreender o poder de seu pensamento, mas também suas limitações. Em suma, os valores de Mendelssohn, como qualquer outro, não são universalmente aplicáveis sem tradução cultural.

Bibliografia

Abd AlRahman, I. R. . (2020). "Fidelidade à Religião Mosaica" no livro "Jerusalém, ou sobre o poder religioso e o judaísmo" de Moses Mendelssohn: Tradução, Apresentação e Crítica. Dirasat: Shari'a e Ciências do Direito, 47(1), 368–380. <https://dsr.ju.edu.iodjournals/index.php/Law/article/view/2672>.

Abd AlRahman, I. R. . (2021). Como pensar uma religião estrangeira no livro "Jerusalém, ou poder religioso" de Moses Mendelssohn: tradução, apresentação e crítica. Dirasat: Shari'a e Ciências do Direito, 48(2), 17–29. <https://dsr.ju.edu.iodjournals/index.php/Law/article/view/2246>.

Abdullah. (3 de dezembro de 2022). Moses Mendelssohn: O Pai da Modernidade Judaica. Céptico muçulmano. <https://muslimskeptic.com/2022/12/03/moses-mendelssohn/>

Akyol, M. (2017, 1º de novembro). O mundo muçulmano não precisa de um Lutero; Precisa de um John Locke - ou de um Moses Mendelssohn. Revista Mosaico. <https://mosaicmagazine.com/picks/religion-holidays/2017/11/the-muslim-world-doesnt-need-a-luther-it-needs-a-john-locke-or-a-moses-mendelssohn/>

Akyol, M. (2017, 14 de fevereiro). O que o judaísmo pode ensinar ao Islã sobre a reforma da fé. Avante. <https://forward.com/opinion/362987/what-judaism-can-teach-islam-about-reforming-the-faith/>

Dandia, A. (2017, 23 de outubro). Moses Mendelssohn e uma pergunta sobre a reforma islâmica. Asad Dandia. <https://asaddandia.com/2017/10/23/moses-mendelssohn-and-a-question-on-islamic-reform/>

Ahmad, Z. (2019). Marginalização e Reforma da Religião: Um Estudo Comparativo de Moses Mendelssohn e Syed Ahmad Khan. Jornal de Pensamento e Civilização Islâmica. https://www.academia.edu/44260440/Marginalization_and_Reform_of_Religion_A_Comparative_Study_of_Moses_Mendelssohn_and_Syed_Ahmad_Khan

A Era da Informação Inteligente: Rumo a um Novo Contrato Pedagógico

Marcelo I. Dorfsman (Israel)

“Quero que a IA lave minhas roupas e pratos para que eu possa fazer arte e escrever, não a IA para fazer minha arte e escrever para que eu possa lavar minhas roupas e pratos”

Joanna Maciejewska

1. Introdução¹

Para começar este artigo, proponho um exercício que, para quem pertence à minha geração, será um pouco terno:

Imagine um Morah “de ponta” planejando uma aula em 1985².

Certamente ele usará um videocassete, TV educativa e projeção de transparências; se voltará para o trabalho cooperativo ou baseado em projetos.

Sua “pasta de planejamento” está organizada, todas as suas aulas organizadas em folhas de papel e, quando ela entra na sala de aula, seus recursos mais comuns são o quadro-negro e o giz (branco e colorido). Caso pretenda realizar uma atividade “especial” (como a projeção de um vídeo ou transparências), deverá solicitar previamente o equipamento ou dirigir-se à sala de aula equipada para o mesmo.

Em 2010, sua vida se tornou “digital”, ou líquida nos termos de Bauman. Ele quase não usa mais papel, mas uma tela, na sala de aula (no melhor dos casos) ele tem todo o equipamento necessário; Seus métodos de ensino ainda são os mesmos de antes, adicionando a sala de aula invertida e o design invertido. Seu ambiente é principalmente digital, sua “Bíblia”, o TPA-CK[1] e sua bússola a escala SAMR [2, 3]. Este último a ajuda a



SOBRE O AUTOR



Marcelo I. Dorfsman é Ph.D em Educação, professor e pesquisador da Universidade Hebraica de Jerusalém. É especialista em ensino mediado por tecnologia e educação a distância, áreas nas quais desenvolve suas tarefas acadêmicas e profissionais. Depois de pesquisar o fenômeno do ensino em emergência no âmbito do COVID 19, Marcelo se concentrou em pesquisar o impacto da Inteligência Artificial no ensino. É diretor acadêmico dos programas internacionais de Mestrado em Educação, com especialidade em Educação Judaica em Inglês e Espanhol/Português, no Centro Melton da Universidade Hebraica de Jerusalém e codiretor da Carreira de Especialização em Ensino Mediado por Tecnologia, na Universidade Nacional de Comahue.

Na sua atividade privada, assessora diferentes instituições e universidades na área do ensino de tecnologias educativas, e desenvolve projetos de formação profissional na área.

Nascido em Buenos Aires, Argentina, foi Reitor (fundador) da Escola Secundária Martín Buber e Chefe de Trabalhos Práticos da Cátedra de Didática para Professores da UBA, até 2003, ano de sua aliá a Israel.

¹ Parafraseando Castells, que publicou nos anos 2000 a famosa trilogia: A Era da Informação

² Em 1985 eu tinha 25 anos, era meu quarto ano como moré, eu estava no comando do 6º. graduação na escola Martín Buber em Buenos Aires.

pensar, em cada estágio de seu planejamento, como focar seu ensino em habilidades cognitivas de ordem superior; Seu objetivo é

desafiar seus alunos - qualquer que seja seu nível educacional - com atividades de ordem superior.

SAMR	FLORESCER
Redefinição Modificação	Criar
	Avaliar
Aumento Substituição	Analisar
	Aplicar
	Compreender
	Lembrar

A tabela ilustra a relação linear de correspondência entre os níveis mais baixos de MRA (Substituição e Aumento) e as três habilidades cognitivas básicas da taxonomia de Bloom (Lembrar, Entender e Aplicar), por um lado; por outro lado, os níveis mais elevados de MRSA (Modificação e Redefinição) correspondem a habilidades cognitivas avançadas (Analisar, Avaliar e Criar).

Em 2020, o COVID não a pegou desprevenida. Ela é uma professora “experiente”, alfabetizada digitalmente e adapta rapidamente sua vida profissional ao ensino via Zoom. Nosso professor, que é digital, não tem problemas em ensinar digitalmente [4].

Mas em 2022, sua vida muda novamente. O ensino não é mais apenas “digital”, mas também “inteligente”. Ela continua a usar a tela, mas não apenas para escrever, mas para “interagir”. A Inteligência Artificial (IA) faz sua entrada “triumfante” na sala de aula e em nossas vidas, pela porta ou pela janela, e veio para ficar. A IA é capaz de produzir textos, imagens,

áudios, vídeos e (quase) qualquer coisa que lhe pedirmos. Agora vamos chamá-lo de IA generativa.

A vida, no entanto, não mudou para todos; não para escolas em áreas marginais, não para os desconectados, não para professores cautelosos, não para certas burocracias, mas para aqueles “guardas solitários” que são, em suma, aqueles que definem o ritmo da mudança.

Quanto o ensino mudou nesses 40 anos? O que mudou?

2. O que aprendemos nesses primeiros três anos?

Há três anos, quando surgiu a primeira versão do Chat GPT, o mundo ainda lambia as feridas causadas pelo COVID-19 no chamado ERT (Ensino Remoto de Emergência) e entrava em uma nova etapa que chamei de EAIT (Ensino de Inteligência Artificial de Emergência).

Assim como o COVID, o surgimento da IA também nos pegou de surpresa; ambos tiveram um impacto profundo em todos os campos da nossa realidade, mas, ao contrário da ERT, que tinha uma data de início e (praticamente) fim, a EAIT veio para ficar e até se aprofundar.

Até 2025, pesquisas recentes mostram que a maioria dos alunos e professores usa IA. Dados recentes mostram que 86% dos estudantes universitários nos Estados Unidos usam IA para seus estudos e 54% o fazem com muita frequência [2]. Na educação primária, o uso dos alunos aumentou de 37% para 75% no último ano [5].

Outra pesquisa realizada pela HEPI em 2025, com uma amostra de 1.041 alunos de graduação no Reino Unido, revela que 92% deles usam ferramentas generativas de IA, enquanto apenas 61% dos professores o fazem. Quando questionados sobre como usam a IA generativa, 64% responderam que a usam para gerar textos, por exemplo, com o Chat GPT; 39% para melhorar e editar textos; 36% para sintetizar ou fazer anotações e 35% para traduzir [6].

Em outro contexto, 88% dos usuários relatam que usam IA generativa para avaliações, principalmente para explicar conceitos (58%).

Voltando ao nível elementar, o Center for Democracy and Technology divulgou um relatório em 2025 mostrando que 70% dos alunos nos Estados Unidos usavam IA, em compa-

ração com apenas 67% dos professores. O estudo envolveu 1.316 alunos do ensino médio, 1.028 pais de alunos do 6º ao 12º ano e 1.006 professores que lecionavam nesses níveis [5].

A Inteligência Artificial (IA) faz sua entrada “triumfante” na sala de aula e em nossas vidas, pela porta ou pela janela, e veio para ficar.

Na América Latina, de acordo com um estudo realizado pela OEI (2025), o uso de inteligência artificial (IA) está crescendo, com forte foco na adoção de IA por startups, que a utilizam tanto para desenvolvimento de produtos quanto para suas operações internas. No entanto, a região enfrenta desafios significativos, como uma ampla lacuna de adoção entre os países líderes e em estágio inicial e um contexto regulatório ainda incipiente. Países como Chile, Brasil e Uruguai se destacam na região, mas a maturidade geral da IA na América Latina é menor do que a dos EUA, Europa e Israel.

Diante dessa nova realidade que, há apenas cinco anos, pareceria “ficção científica”, nossa preocupação como educadores passou a focar em um novo contrato pedagógico em processo, baseado na centralidade da aprendizagem, no uso adequado da IAG e na integridade ética e acadêmica de seus protagonistas.

Em artigo recente (no prelo), ele caracterizou o uso do IAG em três eixos: o eixo da produção, o eixo da interação e o eixo da ética e da resistência.

O eixo da produção é – como o próprio nome indica – aquele que expressa o potencial do IAG para produzir textos em seus diferentes formatos multimídia; considera

a aprendizagem autônoma, a criatividade e a perspectiva de múltiplos discursos. Na pesquisa, *“os participantes valorizam positivamente as vantagens da IA em agilizar e melhorar a capacidade de pesquisar e produzir textos escritos e multimídia, embora não afirmem que esse uso contribua diretamente para a aprendizagem; A avaliação positiva é um passo importante para alcançar esse objetivo.”*

O eixo de interação – como o próprio nome indica – é aquele que expressa o potencial da IAG para gerar interação positiva entre homem e máquina, a chamada HCII (Human Computer Intelligent Interaction); examina a expansão das habilidades cognitivas por meio do sistema híbrido, da perspectiva centrada no ser humano e de uma visão social ampla e realista. Na pesquisa, *“alguns participantes destacaram o valor da IA como um ‘interlocutor cognitivo’, um parceiro de pensamento 24 horas que, sem dúvida, contribui para a melhoria das habilidades cognitivas humanas”.*

O eixo da ética e da resistência nos desafia nas questões centrais desta nova era: como usar eticamente a IA, quais são as vantagens e quais são as resistências. Este eixo inicia-se com o empoderamento das pessoas e a construção de uma literacia representativa que fomente a criação de significado coletivo no contexto da aprendizagem em rede, que engloba humanos e não humanos, sendo o humano a fonte predominante.

Na nossa proposta de novo contrato, estes três eixos assumirão um papel central.

3. Antigos e novos contratos pedagógicos

O conceito de “Contrato Didático” foi desenvolvido por Guy Brousseau no final dos anos 60. O contrato didático refere-se às regras implícitas e explícitas que regem as relações entre o professor, o aluno e o conhecimento em uma situação didática. É um conjunto de comportamentos específicos esperados do professor em relação ao aluno e do aluno em relação ao professor, no que diz respeito aos

conhecimentos ensinados. Esse contrato, segundo Brousseau, regula as obrigações e direitos de cada parte [7].

Segundo Brousseau, o contrato didático influencia a forma como ocorre a aprendizagem e como os problemas derivados dela são resolvidos.

O funcionamento do contrato didático pressupõe a existência da chamada “transposição didática”, ou seja, a conversão do conhecimento científico em “saber ensinar” [8]. Isso ocorre devido às dinâmicas que ocorrem no “meio”, que é o ambiente físico, social e cultural em que a aprendizagem ocorre e onde o aluno constrói seu conhecimento, e desempenha um papel importante na determinação do conhecimento que o sujeito deve adquirir.

Não é uma simples ferramenta, mas um elemento fundamental da relação didática que o professor ajusta para provocar novas adaptações e construções de conhecimento no aluno.

Nesse espaço, será necessário exercer uma vigilância epistemológica cuidadosa sobre as mudanças que ocorrem no objeto de conhecimento; a transformação do conhecimento deve ser restrita ao mínimo para não afetar sua natureza; e o objetivo final da aprendizagem será que o aluno possa fazer com que esse conhecimento funcione em situações em que o professor não estará mais presente. O aluno está imerso na situação didática, com o objetivo de utilizar esse conhecimento em situações não didáticas.

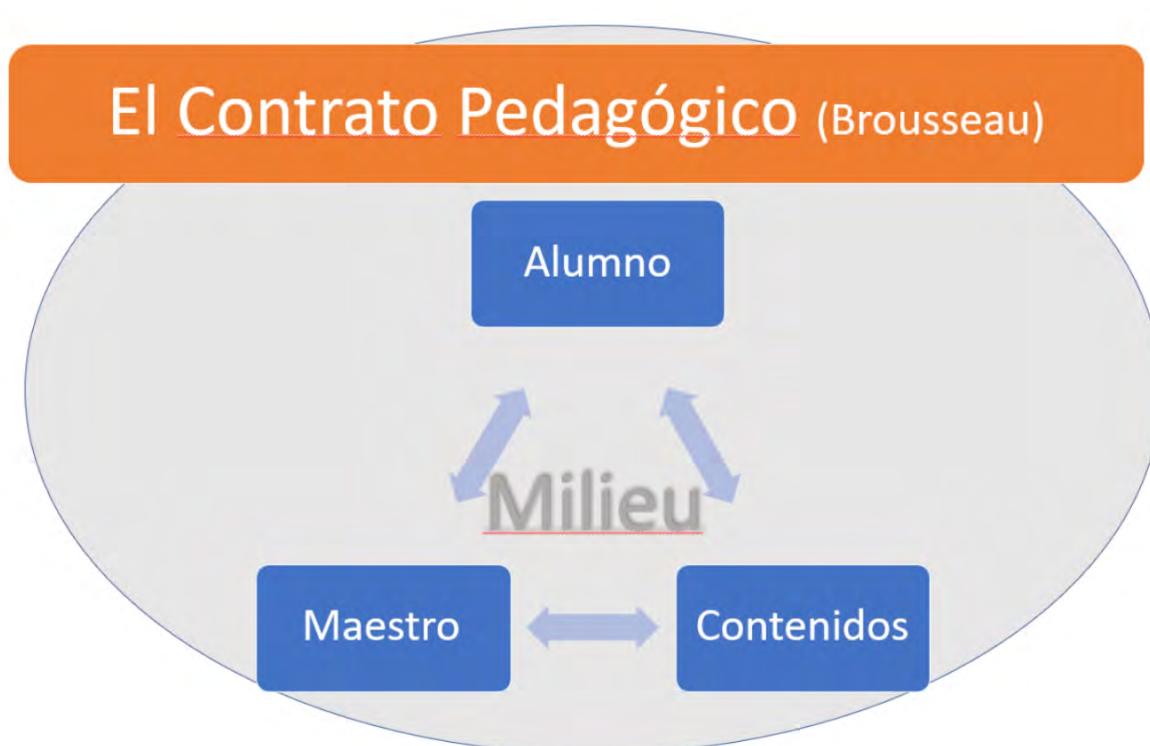
Gil-Galván propôs o conceito de “contrato de aprendizagem”, que é definido como um acordo compartilhado no qual funções, responsabilidades, conteúdos, competências, metodologias, atividades, papéis, resultados esperados e avaliação são explicitamente estabelecidos. Gil-Galván definiu três categorias de competências humanas neste contexto: 1. Competências técnicas (conhecimento); 2. Competências metodológicas (know-how) e 3. Competências pessoais (saber ser) [9].

As competências técnicas (conhecimentos) representam a combinação de conhecimentos gerais ou especializados e o domínio das habilidades necessárias para executar tarefas de acordo com o campo profissional ao qual se pertence; as competências metodológicas (know-how) permitem aos alunos adquirir experiências que podem ser transferidas para vários cenários, o que favorece a colocação em prática dos conhecimentos adequados à resolução autónoma de problemas; e, finalmente, as competências pessoais (saber ser) permitem que eles ajam de forma responsável, construtiva e comunicativa por meio da tomada de decisões em situações relacionadas aos estudos, ao trabalho e à vida pessoal. A intenção deste artigo é nos perguntarmos: Como se transforma o contrato de docência na era da AGI?

Primeiro, o “meio” poderia ser redefinido como: “Um ecossistema de aprendizagem dinâmico, interconectado e inteligente que é

permeado pela agência de dispositivos tecnológicos e sistemas de IA (incluindo agentes generativos e sistemas de análise de aprendizagem visual)”. Esse ambiente vai além das condições físicas e socioculturais tradicionais, constituindo-se como um espaço híbrido onde as interações entre humanos e máquinas inteligentes são constitutivas da aprendizagem e da construção do conhecimento. Nesse meio, as condições externas para o desenvolvimento e aquisição de conhecimentos incluem não apenas as relações implícitas e explícitas do vínculo educacional - contrato didático - mas também a capacidade da IA de influenciar a cognição humana, mediar relações sociais e afetar valores, exigindo novas habilidades dos indivíduos para interagir, interpretar, criar e decidir em um contexto colaborativo homem-máquina.

Em suma, saímos de uma relação “tripartida”...



* Esboço original do autor, apresentado em seu idioma original (espanhol).

para um “quadripartido”.

Hacia un nuevo Contrato Pedagógico



* Esboço original do autor, apresentado em seu idioma original (espanhol).

Quais são as implicações dessa nova situação?
Alguns exemplos na tabela a seguir:

Aspecto	Contrato Didático Tradicional (Brousseau)	Novo contrato de ensino na era da IA
Relação com o conhecimento	Focado na transmissão e reconstrução do conhecimento estabelecido	Focado na construção ativa, crítica e criativa com a mediação de sistemas inteligentes
Papel do professor	Transmissor, organizador do conhecimento e regulador da situação didática	Projetista de cenários híbridos, mediador entre conhecimentos, guia ético e gestor do ambiente homem-máquina
Função do aluno	Receptor ativo, participante de uma situação estruturada	Cocriador, explorador autônomo, com agência nas decisões sobre ferramentas, fontes e processos
Dimensão ética	Implícito ou dependente do professor	Central, vinculado a decisões sobre privacidade, autenticidade, viés, transparência e resistência crítica
Avaliação	Com base no desempenho individual, cumprindo os objetivos definidos	Baseado em processos, autenticidade do trabalho, autoria, responsabilidade ética e colaboração homem-máquina

Uma das consequências visíveis do surgimento do IAG é a profunda ruptura gerada nas relações entre professor, aluno e conteúdo como o conhecíamos até agora. O novo contrato didático exige uma atitude muito mais ativa, criativa e ética por parte de todos os atores da atual situação didática. O novo contrato didático exige uma nova “aliança” para a aprendizagem e a conscientização sobre a importância do esforço cognitivo diante de um fenômeno que, como mencionamos anteriormente, pode se tornar problemático e até hostil.

Delia Lerner defendeu que devemos passar da ideia “passo a passo e completamente”, para aquela que propõe “complexa e provisoriamente”[10].

Com o surgimento da IA, iremos propor o seguinte: “Interativamente, conscientemente e eticamente”, para dar conta dos três componentes centrais do novo contrato didático: 1. A oportunidade de ter um interlocutor cognitivo inteligente; 2. A necessidade de aumentar a conscientização e a conscientização sobre a necessidade de um investimento renovado na aprendizagem; e 3. A reavaliação da dimensão ética que envolve o compromisso do professor e do aluno com a aprendizagem.

A irrupção da IA no ensino nos desafia na concepção de um novo contrato, no qual uma atitude ética e a consciência da importância da aprendizagem são seus pilares fundamentais.

4. O que é permitido, o que é restrito e o que podemos encontrar entre eles

A reformulação do contrato didático, como propusemos no parágrafo anterior, não pode se limitar ao espaço reduzido da sala de aula.

Embora a sala de aula seja o espaço em que o ensino e a aprendizagem acontecem, ela não pode ser independente de decisões e regulamentações institucionais, que por

sua vez fazem parte de regulamentações mais amplas – comunitárias, regionais ou federais e nacionais.

Aqui estão algumas recomendações para começar a defini-los ou refletir sobre os projetados.

Em primeiro lugar, é aconselhável decidir, em nível de sala de aula ou curso, sobre uma política a seguir em termos de implementação do IAG no ensino.

Propomos aqui três modelos³:

a. Política de restrição máxima:

Esperamos que todos os trabalhos que os alunos submetam para este curso sejam de sua própria autoria. No caso de atribuição de trabalho colaborativo, espera-se que a tarefa inclua todos os membros da equipe que participaram. Proibimos especificamente o uso do ChatGPT ou de qualquer outra ferramenta generativa de inteligência artificial (IA) em todas as etapas do processo de trabalho, incluindo as preliminares. O não cumprimento desta política será considerado má conduta acadêmica. Lembramos que diferentes turmas do programa podem implementar diferentes políticas de IA, e é responsabilidade do aluno atender às expectativas de cada curso.

b. Política de abertura máxima:

Este curso incentiva os alunos a explorar o uso de ferramentas de inteligência artificial generativa (AGI), como o ChatGPT, para todas as tarefas e avaliações. Qualquer uso desse tipo deve ser reconhecido e devidamente citado. É responsabilidade de cada aluno avaliar a validade e aplicabilidade de quaisquer resultados do IAG que enviar; Você assume a responsabilidade final. O não cumprimento desta política será considerado má conduta acadêmica.

Informamos que diferentes turmas do programa podem implementar diferentes políticas de IA, e é responsabilidade do aluno atender às expectativas de cada curso.

³ Retirado da Universidade de Pesquisa e Desenvolvimento

c. Política mista:

Certas tarefas deste curso permitirão ou até incentivarão o uso de ferramentas de inteligência artificial generativa (AGI), como o ChatGPT. Por padrão, tal uso é proibido, salvo indicação em contrário. Qualquer uso desse tipo deve ser reconhecido e devidamente citado. É responsabilidade de cada aluno avaliar a validade e aplicabilidade de quaisquer resultados do IAG que enviar; Você assume a responsabilidade final. O não cumprimento desta política será considerado má conduta acadêmica. Informamos que diferentes turmas do programa podem implementar diferentes políticas de IA, e é responsabilidade do aluno atender às expectativas de cada curso.

Em segundo lugar, é necessário definir no nível institucional, de forma clara, quais são os usos permitidos da IA. Aqui está um exemplo⁴:

O uso da IA como suporte é permitido nos seguintes casos, desde que respeitada a autoria e mantida a integridade acadêmica:

- *Auxílio na estruturação de ideias, diagramas, mapas conceituais, síntese e gerenciamento de informações.*
- *Correção gramatical ou de estilo, desde que o conteúdo original seja criado pelo autor.*
- *Traduções para facilitar a compreensão de textos acadêmicos que não envolvam interpretação crítica por IA.*
- *Geração de perguntas ou ideias iniciais que posteriormente serão desenvolvidas pelo autor.*
- *A assistência de IA na revisão, revisão e revisão da literatura deve sempre ser verificada pelo autor (professor/aluno) para verificar a autenticidade dos metadados.*

A irrupção da IA no ensino nos desafia na concepção de um novo contrato, no qual uma atitude ética e a consciência da importância da aprendizagem são seus pilares fundamentais.

O uso da IA não deve substituir a análise, reflexão ou interpretação pessoal.

O aluno é incentivado a confrontar, comparar e analisar de forma crítica e ponderada qualquer conteúdo gerado por IA antes de incorporá-lo a um trabalho ou atividade acadêmica.

O aluno deve priorizar seu domínio do assunto, compreensão crítica, pensamento reflexivo e ação sobre a IA. Nesse caso, a IA funciona como um assistente para a tomada de decisões, o design de ideias ou esquemas ou a estruturação, e não deve substituir os critérios do autor.

Em terceiro lugar, definir o conceito de conduta inadequada em relação à AGI.

Exemplos de comportamento inadequado⁵

- *Não relatar que uma ferramenta de IA foi usada na preparação do trabalho acadêmico.*
- *Omita o tipo de assistência prestada ou o nome da ferramenta utilizada.*
- *Copie e cole textos gerados por IA sem qualquer análise, modificação ou reflexão pessoal.*
- *Use ferramentas de IA durante testes, tarefas individuais ou avaliações que proibam explicitamente seu uso.*

⁴ Retirado da Universidade de Yale

⁵ Universidade de Yale

- Use a IA de uma forma que substitua a reflexão crítica, o raciocínio ou a capacidade expressiva do aluno.
- Apresentar trabalhos em que a intervenção do aluno seja mínima ou inexistente.
- É proibido apresentar como seu qualquer texto, ideia ou imagem gerada inteiramente por IA sem modificação, análise ou interpretação por parte do aluno.
- O plágio, mesmo que venha de uma ferramenta de IA, ainda é uma ofensa grave.

Em quarto lugar, as penalidades por uso indevido devem ser claras⁶:

MMá conduta acadêmica relacionada ao uso de IA:

O uso indevido de ferramentas de IA, como frequência não autorizada ou falha em citar conteúdo gerado por IA, será considerado uma violação da Política de Liberdade Acadêmica, Honestidade Intelectual e Integridade Acadêmica [de sua instituição].

As sanções por uso indevido podem incluir

sanções acadêmicas e podem resultar em ações disciplinares adicionais por violações graves ou repetidas.

Por fim, recomenda-se solicitar – tanto aos alunos quanto aos professores – um compromisso com a integridade ética e acadêmica que inclua:

- O nome da ferramenta usada.
- A finalidade específica para a qual foi usada (por exemplo, geração de ideias, revisão, tradução de texto, criação de visualizações, etc.).
- A extensão da contribuição da IA, diferenciando claramente entre o que é produzido pelo aluno e o que é auxiliado pela tecnologia.
- Recomenda-se também refletir com os alunos sobre esta última questão:
- Até que ponto você acha que o uso de tais ferramentas contribuirá para o progresso de seu aprendizado?

Aqui está um exemplo de uma declaração⁷

Declaración de Compromiso en el Uso de Inteligencia Artificial

Yo, _____ (nombre del estudiante), me comprometo a:

1. **Indicar siempre el nombre de la herramienta de IA** que utilice en mis trabajos académicos.
2. **Precisar el propósito específico de su uso** (por ejemplo: generación de ideas, corrección de estilo, traducción de textos, creación de visualizaciones, etc.).
3. **Diferenciar con claridad** entre los aportes realizados por mí como estudiante y aquellos en los que la herramienta de IA haya brindado asistencia.

Asumo este compromiso con el propósito de garantizar un uso responsable, ético y transparente de las tecnologías de inteligencia artificial en mi formación académica, fortaleciendo tanto mi autonomía como mi desarrollo crítico y creativo. Asimismo, reconozco que el verdadero aprendizaje se alcanza a través de mi esfuerzo personal, dedicación y reflexión, y que las herramientas de IA solo pueden complementar, pero nunca reemplazar, el valor de mi propio trabajo.

Firma del estudiante: _____ **Fecha:** _____

* Esboço original do autor, apresentado em seu idioma original (espanhol).

⁶ Universidade de Harvard

⁷ Feito com a ajuda do GPT Chat

5. Vinheta final

Alguns dias atrás, sentada à mesa da família, minha filha mais velha (agora com 40 anos e três filhos em idade escolar) disse que quando estava na quarta série - cerca de 30 anos atrás - a professora permitiu o uso de uma calculadora em sala de aula. Ela descreveu como ela, aos 9 anos de idade, ficou frustrada com isso: “Se podemos usar calculadoras, por que nos esforçar para aprender matemática?”

Mas então ela acrescentou: “Meu velho me disse: ‘Não se preocupe, a calculadora vai te libertar das tarefas básicas de matemática e te deixar tempo para estudar o que realmente importa...’”

Esta anedota resume o que tentei transmitir ao longo deste artigo.

6. Fontes

1. Drugova, E., et al. (2021). *Rumo a um modelo de integração de inovação de aprendizagem: análise baseada em TPACK-SAMR da introdução de um ambiente de aprendizagem digital em três universidades russas*. Educação e Tecnologias da Informação, 26(4), 4925–4942. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10497-9>
2. Puentedura, R. R. (2014). *SAMR e TPACK: Uma abordagem prática para a prática em sala de aula*. Hipassus. <http://www.hippassus.com/rrpweblog/archives/2012/09/03/BuildingUpon-SAMR.pdf>
3. Cáceres-Nakiche, K., et al. (2024). *O modelo SAMR nas salas de aula de educação: efeitos na prática de ensino, instalações e desafios*. Revista de Teoria e Prática do Ensino Superior, 24(2).
4. Dorfsman, M., & Horenczyk, G. (2022). *Experiente, entusiasmado e cauteloso: perfis pedagógicos em emergência e pós-emergência*. Ciências da Educação, 12(11), 756. <https://doi.org/10.3390/educsci12110756>
5. Centro para Democracia e Tecnologia. (2025). *Uso de IA por alunos e professores nas escolas: 2023–24*.
6. Freeman, J. (2025). *Pesquisa de IA generativa do aluno 2025*. Instituto de Políticas de Ensino Superior.
7. Brousseau, G. (1990). *Le trat didactique: le milieu. Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 309–336.
8. Chevallard, Y. (1989). *Sobre a teoria da transposição didática: Algumas notas introdutórias*. Em Anais do Simpósio Internacional sobre Domínios Seleccionados de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação Matemática.
9. Gil Galván, M. R., Martín Espinosa, I., & Gil Galván, F. J. (2024). *O contrato de aprendizagem como estratégia de promoção de competências comunicativas*. [Jornal ou editora a ser especificado].
10. Lerner, D. (2001). *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Fundo de Cultura Económica.

Uma linha de texto

Natalia Sucari (Córdoba, Argentina)

*“Gostaríamos que nossos filhos
Nossas palavras continuarão;
em vez disso, eles vão recriar o livro.”
Oz & Oz-Salzberger, 2017*

Todas as escolas ao redor do mundo são certamente diversas. Diferenciam-se pela aparência, pela proposta pedagógica, pela forma e complexidade de suas dinâmicas de vínculo e outras particularidades. Embora também compartilhem algumas características. Traços que formam uma espécie de coesão identitária entre eles e geram em nós uma imagem mental, um modelo de como os vemos em geral.

Algo semelhante acontece com as escolas judaicas: cada uma é única, todas são diversas e também há coesão entre elas. Porque pertencem e transmitem a tradição e a cultura judaicas, porque compartilham uma certa visão do mundo. Porque, em maior ou menor grau, o hebraico é ensinado neles e, acima de tudo, por causa de seu trabalho incansável pela continuidade. Um fio invisível os conecta além de toda singularidade. Um fio tecido atravessado por nós que chamam a atenção, que marcam aspectos fundamentais. Marcos que foram erguidos ao longo do caminho do povo judeu, uma viagem de tempo e espaços.

Nas linhas seguintes, propomos desatar, a título de análise, alguns desses nós. Ler, conversar, refletir sobre eles. Tentando explicar por que eles são significativos e sabendo que não são os únicos, que existem outros tão importantes quanto. Deixando em aberto algumas questões e debates; assim como nós, judeus, temos feito com nossas idéias há séculos.

E você vai ensinar seus filhos... perguntar.

Primeiro, Din e Chesed na escola. Dois conceitos, conhecidos e complexos, colocados em prática educacional. Din, como sabemos, é equilíbrio, julgamento. No ensino é possível equacioná-lo ao essencial, àqueles tópicos que consideramos es-



SOBRE LA AUTORA



Natalia Sucari é formada em Psicologia, Educadora e Diplomada em Estudos Judaicos. Escritora amadora, mãe, esposa e viajante apaixonada. Por quase duas décadas, ele trabalhou para várias instituições judaicas em Córdoba, sua cidade natal, assumindo funções de ensino e gestão. Atualmente, ela ainda está envolvida em vários projetos relacionados ao ensino da Shoah e aos assuntos atuais israelenses.

senciais, inalienáveis dentro de nossos currículos. E não apenas conteúdos teóricos, mas também ações, projetos e até formas da dinâmica de ligação; que os refletem. Como a educação judaica é experiencial, nela a ação e o significado se alimentam mutuamente.

Em um sentido simplificado, a ideia de Din condensa o que cada comunidade educativa considera pertinente de acordo com sua visão institucional e o que não o faz. Nossas fontes são o sustento, o texto. Um texto que a escola disponibiliza aos alunos para que possam recebê-lo coletiva e individualmente. Um texto que não é apenas escrito; é uma forma de fazer, de ser e de se relacionar. Um texto para eles aprenderem e apreenderem, para que se identifiquem com ele e se comprometam com suas letras. Oferecemos-lhes uma tradição à qual querem pertencer, não para a replicar tal como é, mas na esperança de que a possam renovar e contribuir para ela.

Como disse Hannah Arendt:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o suficiente para assumir a responsabilidade por ele e, assim, salvá-lo da ruína que, se não fosse pela renovação, se não fosse pela chegada de novos e jovens, seria inevitável. (Arendt, 1954, p. 208)

Nas escolas judaicas de todo o mundo, compartilhamos grandes conceitos éticos que vêm dessa fonte, nos identificam como povo e fazem parte desse Deen, do que achamos judicioso e inescapável ensinar. Só para citar alguns: Tikkun Olam, Tzedaka, liberdade, pluralismo, Pikuach Nefesh; eles certamente são abordados teórica e praticamente em todas as nossas salas de aula. Embora em cada um seja feito de uma forma única. São ideias que englobam outras, são ricas, complexas; e exigem sempre um debate prévio no seio de cada instituição. Não porque hesitamos em ensiná-los, mas em falar sobre como fazê-lo. Decisões pedagógicas relacionadas a con-

textos particulares, dilemas mais sutis que exigirão a presença de Chesed.

E você vai ensinar seus filhos... perguntar.

Chesed, que pode ser traduzido literalmente como bondade, compaixão ou generosidade, se manifesta no campo educacional se construirmos um espaço em que é mais importante buscar verdades coletivas do que estar certo ou impor um ponto de vista indi-

vidual. Quando há diferenças no debate, surge a ideia de Chesed, a capacidade de ouvir uns aos outros. O entendimento de que não apenas podemos pensar de forma diferente, mas que podemos não concordar. É possível ensinar o dissenso e o respeito pelo olhar do outro. E a melhor maneira de fazer isso é começando em nossas próprias equipes de trabalho, entre colegas. Como diz Carlos Skliar (Skliar, 2024), “educação é conversa, uma conversa entre pessoas que prestam atenção umas nas outras”.

Adultos prestando atenção uns nos outros e definindo o que e como transmitir. E depois, ou às vezes ao mesmo tempo, uma conversa que inclua os jovens, os “novos” como disse Arendt. Porque, à medida que ensinamos nossas certezas, os educadores judeus devem exortar os alunos a questioná-las. Afirmarções e perguntas. Como na Hagadá de Pessach: Maguid e Ma Nishtanah? Narre e convide-os a não se contentarem em ouvir e concordar, a nos questionar. Que toda vez que voltamos a uma história somos desafiados a refletir sobre seu significado, fazendo novas perguntas.

Em “Uma Noite de Liberdade. A Hagadá Latina para a Família”, há uma citação do rabino Steven Greenberg que diz:

A chave para a exegese judaica é assumir que nada é óbvio. As perguntas são o grande paradoxo cultural. Eles desestabilizam, mas também garantem as normas sociais. (...) Ensinamos as crianças a perguntar “por quê?” no Seder de Pêssach, porque os tiranos são destruídos

e a liberdade é conquistada com uma boa pergunta. (Sião Misael; Zion Noam (2011, p. 28)

Amos Oz e Fania Oz-Salzberger (Oz & Oz-Salzberger, 2017, p. 20) argumentam que “os judeus amam perguntas mais do que respostas”. Em nossa forma de educar, eles são um incentivo intelectual para exercitar ao máximo a curiosidade e também para garantir a transmissão. O diálogo intergeracional é tradicional no modelo judaico de estudo; na *Yeshiva*, os textos são abordados em Chavruta, em pares. Eles respondem a um professor, com quem aprendem e a quem admiram. E com quem eles discutem. Cada discípulo é chamado a formar sua própria opinião, mesmo que seja diferente da de seu professor, e é valorizado quando oferece uma nova interpretação.

Deixamos assim um primeiro nó, aquele que resulta de uma complexa combinação entre Din e Chesed, velhos consensos e novos debates. Fundações indiscutíveis coexistindo com questões revitalizantes. Um nó que dá espaço a jovens comprometidos e independentes, identificados com a comunidade em que habitam e com sentido crítico para contribuir para ela.

Zachor, o imperativo da memória.

O senso crítico também é essencial como exercício de memória. Para o povo judeu, lembrar é mais do que uma curiosidade sobre o passado, é uma forma de agir. *Zachor* é um imperativo, a Torá exige que nos lembremos. Como explica o historiador Yosef Hayim Yerushalmi, em nossas escrituras sagradas somos forçados a lembrar de certas coisas e até esquecer outras. Mas o singular dessa imposição é que ela não se refere tanto aos fatos em si, mas mais ao seu significado. Como os momentos históricos são únicos, eles não se repetem, mas seu significado

pode ser transmitido de geração em geração e, assim, tornar possível a continuidade.

Se a memória embutida na pedra deve ser invocada para as gerações subsequentes para vivê-la novamente, não é a pedra que é decisiva, mas a memória transmitida pelos pais. Se não houver retorno ao Sinai, então o que aconteceu no Sinai deve ser mantido nos canais da memória, para aqueles que não estavam lá naquele dia. (Yerushalmi, 2002, p. 10)

Assim, a memória coletiva é apresentada como um movimento constante para a frente, em direção ao futuro. E como uma garantia contra a adversidade. Um povo que não esquece é capaz de se reconstruir e se reinventar. Cada *churban* (destruição) é uma oportunidade de construir algo novo, mas nunca do zero, mas com base em uma cultura e tradição que são a base e o sustento.

Para reviver o *churamban* como nossa língua, *Ivrit*, renasceu para se tornar uma parte indissolúvel da identidade israelense e para reafirmar que também é uma parte indissolúvel do povo judeu em geral. A presença do hebraico nas salas de aula conecta escolas judaicas de várias nacionalidades de uma maneira única. Às vezes, no *Tfutzot*, ouvimos dúvidas sobre a “utilidade” de continuar ensinando hebraico aos nossos alunos, apresentando argumentos que o contrastam com o inglês em uma competição de quantas horas de ensino serão alocadas para cada um.

**Um povo que não
esquece é capaz
de se reconstruir e
se reinventar.**

Ivrit não é uma primeira, segunda ou terceira língua, não admite números. É o nosso *Sfat Am*, aquele que é capaz de expressar da maneira mais autêntica nossa maneira única de ver e habitar o mundo. Suas palavras são um reservatório da Lei, da fé e da sabedoria judaica milenar. “A linguagem é o mundo de alguém, é consciência, identidade e cultura. É a urdidura infinita em que repousa a parte mais íntima da vida.” (Grossman, 2024, pág. 88)

Ivrit é *Sfat Am*, a língua de um povo errante que a levava com eles aonde quer que ela fosse e abria espaço para ela se estabelecer com ele quando finalmente pudesse retornar ao seu solo. É a *Língua de um Povo* colocando em palavras sua memória coletiva, escrevendo seu texto único para ser transmitido entre gerações.

Uma linha de texto, sucessão infinita

Amos Oz e Fania Oz-Salzberger homenageiam esse movimento de transferência sem fim. Um pai e uma filha, um autor e um autor. Duas gerações e um livro: “Os Judeus e as Palavras”. Em um de seus primeiros parágrafos, do qual tiramos a frase que dá título ao nosso ensaio, eles começam dizendo: “A

continuidade judaica sempre girou em torno de palavras faladas e escritas, um labirinto de interpretações, debates e desacordos (...) A nossa não é uma linhagem, mas uma linha de texto. (Oz & Oz-Salzberger, 2017, p. 17)

Uma linha, uma sucessão contínua e indefinida de pontos. Nestas páginas, nos propusemos a nos debruçar sobre alguns desses pontos. O equilíbrio único entre Din e Chesed. A infinidade de perguntas e debates. A conversa. A memória como imperativo de esperança. *Ivrit*, uma língua sem número, de palavras requintadas, decifráveis e inexplicáveis. Um fio invisível nos conecta, nos sustenta e nos atravessa. Uma linha de texto, uma trama de nós que nos convida a ser desatados e reamarrados em cada encontro.

Um fio invisível nos conecta, nos sustenta e nos atravessa. Uma linha de texto, uma trama de nós que nos convida a ser desatados e reamarrados em cada encontro.

Bibliografia

Arendt, H. (1954). *Entre o passado e o futuro*. Península.

Grossman, D. (2024). *O preço que pagamos*. Pinguim Random House Grupo Editorial SA.

Oz, A., & Oz-Salzberger, F. (2017). *Os judeus e as palavras*. Siruela.

Skliar, C. (2024, 19 de outubro). *Cartas educacionais*. Cenários educacionais E3 [Entrevista de M. Goldberg]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=9JjtU8DS4f8>

↑ Sperling, D. (9 de junho de 2024). *Entre a dor e a esperança. Depois de 7/10*. Milta. Revista Ibero-Americana de Pensamento, Cultura e Educação Judaica, 16-17. <https://revistamilta.org/entre-el-dolor-y-la-esperanza-des-pues-del-7-10/>

Sucari, N. (2013). *Freud e religião monoteísta*. Algumas articulações entre judaísmo e psicanálise. (Tese de Bacharelado em Psicologia, Universidade Nacional de Córdoba). Universidade Nacional de Córdoba. https://drive.google.com/file/d/1nb0_GPE1Dfr-gCIkaWESSupEorfUwViU/view?usp=sharing

A Agência Judaica para Israel. (2024). *Hinenu*. Seminário para Educadores Judeus. A Agência Judaica para Israel.

Yerushalmi, YH (2002). Zajor. *História Judaica e Memória Judaica*. Anthropos Editorial.

Sião Mishaël; Sião Noam. (2011). *Uma noite de liberdade. A Hagadá em latim para a família*. Zion Holiday Publicações Inc.; Halaila Hazeh Ltda.

Judeofobia na Guerra das Malvinas de Los Pichiciegos de Fogwill

Ivonne Abadi Chayo (Ciudad de México, México)

A Guerra das Malvinas foi um conflito militar que não apenas colocou duas nações em combate: Inglaterra e Argentina, mas também expôs tensões sociais internas que incluíam manifestações de judeofobia no campo de batalha. Essa realidade se reflete com precisão em *Los Pichiciegos*, de Rodolfo Fogwill (1983), romance que retrata a coexistência de uma esquadra argentina escondida no meio da guerra.

O objetivo deste texto é descrever dois componentes centrais da judeofobia que aparecem no texto de Fogwill: o deicídio e o dilema entre integração e rejeição. Para isso, será feito um breve tour pelas contribuições de David Nirenberg e Gustavo Perednik, especialistas no campo da judeofobia. Por sua vez, serão incorporados os estudos de Hernán Dobry, autor argentino contemporâneo, que enfocam a judeofobia durante o período da Guerra das Malvinas. Tudo isso enquanto fragmentos do romance de Fogwill são retomados.

Antes de começarmos, vale a pena definir o conceito de judeofobia. De acordo com Gustavo Perednik, a judeofobia é um fenômeno que vai além da simples discriminação baseada no preconceito, a judeofobia é um ódio demonizador dirigido exclusivamente contra os judeus. Em sua opinião, a judeofobia é caracterizada por criticar e atacar o judeu e apenas o judeu, mesmo quando esses mesmos comportamentos ou características aparecem em outros grupos. Esse ódio não se baseia na exclusão de um lugar de inferioridade, mas é uma rejeição fundamental que busca negar o pertencimento do judeu à sociedade, pois por mais que se integre ou quais conquistas tenha, continua sendo visto como os outros (Perednik, 2018).

Perednik explica que a judeofobia é um ódio tão profundo e universal que pode surgir até mesmo dentro da própria comunidade judaica na forma de auto-ódio ou em espaços onde não



SOBRE LA AUTORA



Ivonne Abadi Chayo: Ela tem estudos em Filosofia, Literatura Hispânica, História da Arte e Educação Judaica. Há 8 anos leciona em escolas da rede judaica, onde agora é responsável pela criação do desenho curricular para as últimas séries do ensino médio na área judaica.

há presença de judeus. Esse fenômeno se alimenta de mitos e ideias antigas que transformam o judeu em um inimigo demoníaco. Isso o torna um problema único e persistente que sobrevive e se adapta a diferentes contextos históricos e sociais (Perednik, 2018).

O ódio contra os judeus até 1879 causou estragos, mas, curiosamente, não tinha nome. Naquela época, dois termos foram cunhados para defini-lo: anti-semitismo e judeofobia. O primeiro se espalhou muito mais, embora seja enganoso e até confuso, porque na realidade não tem nada a ver com os “semitas”. Por várias razões adicionais, é melhor usar o termo judeofobia. Uma delas é que o prefixo anti combinado com o sufixo ism sugere uma opinião que passa a se opor a outra opinião, como em antimerkantilismo, antidarwinismo ou antiliberalismo. Mas a judeofobia não é uma opinião, não é uma ideia. É ódio e, como tal, deve ser abordado. De qualquer forma, o nome é menos importante do que o fenômeno (Perednik, 2018).

A judeofobia é sustentada por uma longa tradição de mitos e falsas crenças que justificaram a perseguição e exclusão dos judeus ao longo da história. Existem inúmeros mitos antijudaicos que alimentam esse fenômeno, desde acusações religiosas e teológicas até teorias da conspiração de natureza política e social.

Entre esses mitos, dois que tiveram um impacto especial se destacam por suas raízes e persistência: o deicídio e o dilema entre integração e rejeição. Primeiro, o mito do deicídio, que acusa os judeus de serem coletivamente responsáveis pela morte de Jesus, é uma ideia que tem sido repetidamente usada como base para justificar a discriminação e a violência contra o povo judeu. Esse mito se reflete em várias manifestações culturais e religiosas, e sua influência pode ser ras-

treada até os dias atuais em certos discursos e preconceitos. Deve-se esclarecer que cada um dos mitos adquire características e significados de acordo com a época em que é vivido. Recuperando uma das frases mais relevantes da ciência, pode-se dizer que a judeofobia não é criada nem destruída, apenas se transforma.

A origem desse mito está nos Evangelhos, cada um dos Evangelhos narra a crucificação de Jesus de uma maneira diferente. A partir de sua leitura, os patrísticos cristãos assumiram que os assassinos de Deus eram os judeus.

De acordo com o Evangelho de Marcos, o Sinédrio, o supremo conselho judaico, julgou Jesus em um julgamento ilegal e secreto. Marcos detalha que o Sinédrio estava procurando um motivo para condená-lo, apresentando falsas testemunhas e falsas acusações. Quando Jesus afirmou ser o Filho de Deus, o sumo sacerdote o acusou de blasfêmia, que de acordo com a lei judaica merecia a pena de morte. O Sinédrio então levou o povo a pedir a libertação de Barrabás e a crucificação de

Jesus. Desta forma, Marcos apresenta o Sinédrio judeu como o principal instigador na condenação e entrega de Jesus para a crucificação. É assim que podemos lê-lo no texto original:

De madrugada, os principais sacerdotes, consultando-se com os anciãos, com os escribas e com todo o sinédrio, levaram Jesus amarrado e o entregaram a Pilatos. Pilatos perguntou-lhe: “Você é o rei dos judeus?” Ele respondeu e disse-lhe: “Você diz isso.” E os principais sacerdotes o acusaram muito. Novamente Pilatos perguntou-lhe, dizendo: “Você não responde nada?” Veja de quantas coisas eles te acusam. Mas Jesus nem mesmo respondeu com isso; então Pilatos ficou surpreso. Agora, no dia da festa, um prisioneiro seria libertado para eles, qualquer um que eles pedissem. E havia um chamado Barrabás, um prisioneiro com seus companheiros no motim que havia cometido assassinato em uma revolta. E

**A judeofobia não é uma
opinião, não é uma ideia.
É ódio e, como tal, deve
ser abordado.**

quando a multidão chegou, ele começou a pedir-lhe que fizesse como sempre fizera com eles. E Pilatos respondeu-lhes, dizendo: “Quereis que eu vos solte o rei dos judeus?” Porque ele sabia que por inveja ele havia recebido os principais sacerdotes. Mas os principais sacerdotes incitaram a multidão a soltar-lhes Barrabás. Pilatos respondeu e disse-lhes novamente: “O que então vocês querem que eu faça com aquele a quem vocês chamam Rei dos Judeus?” E eles gritaram novamente: “Crucifica-o!” Pilatos disse-lhes: “Que mal fez ele?” Mas eles gritaram ainda mais: Crucifica-o! E Pilatos, querendo satisfazer o povo, soltou-lhes Barrabás e entregou Jesus, depois de açoitá-lo, para ser crucificado (Marcos 15:1-15).

No entanto, é o Evangelho de Mateus que afirma que os judeus e seus descendentes serão eternamente responsáveis pela morte de Jesus. O Evangelho de Mateus diz o seguinte:

Agora, no dia da festa, o governador costumava soltar para o povo um prisioneiro, a quem eles queriam. E então eles tiveram um prisioneiro famoso chamado Barrabás. Então, quando eles estavam reunidos, Pilatos lhes disse: “A quem vocês querem que eu solte para vocês, Barrabás, ou Jesus, que se chama Cristo?” Porque ele sabia que por inveja ele havia sido entregue. E enquanto ele estava sentado no tribunal, sua esposa ordenou-lhe que dissesse: “Não tenha nada a ver com esse justo; pois hoje sofri muito em meus sonhos por causa dele. Mas os principais sacerdotes e anciãos persuadiram a multidão a pedir Barrabás e que Jesus fosse morto. E o governador respondeu e disse-lhes: “Qual dos dois vocês querem que eu solte para vocês?” E eles disseram: Barrabás. Pilatos disse-lhes: “Que farei, pois, de Jesus, que é chamado Cristo?” Todos lhe disseram: “Seja crucificado!” E o governador disse-lhes: “Que mal ele fez? Mas eles clamavam ainda mais, dizendo: Seja crucificado!”

Quando Pilatos viu que nada estava progredindo, mas que havia mais alvoroço, tomou água e lavou as mãos diante do povo, dizendo: “Sou inocente do sangue deste justo; aí está você. E todo o povo

respondeu e disse: O seu sangue caia sobre nós e sobre nossos filhos. Então ele soltou Barrabás para eles; e tendo açoitado Jesus, ele o entregou para ser crucificado (Mateus 27:15-26).

É no livro de Mateus que se estabelece a questão de que Pôncio Pilatos “lavou as mãos” para assumir que não tem responsabilidade pela morte de Jesus. O fragmento mencionado mostra que Pilatos, não encontrando nenhuma falha em Jesus, relutou em condená-lo e expressou que ele era inocente do sangue daquele homem justo, lavando as mãos como símbolo de inocência. No entanto, o povo judeu, instigado pelo Sinédrio, respondeu coletivamente: “Seu sangue caia sobre nós e sobre nossos filhos”. Esta frase implica que todas as gerações sucessivas de judeus assumem a responsabilidade pela morte de Jesus, lançando assim as bases para a acusação histórica de deicídio do povo judeu.



Por sua vez, David Nirenberg analisou como essa acusação de deicídio é uma peça-chave do antissemitismo histórico. Ele explica que, desde o relato do Novo Testamento que atribui aos judeus a responsabilidade coletiva pela morte de Jesus, essa ideia se transformou em um “modo de pensar” que legitimou a perseguição e a exclusão do povo judeu ao longo dos séculos. O mito do deicídio, diz Nirenberg, persiste e é transmitido culturalmente, não desaparece simplesmente com leis ou declarações oficiais (como a do Concílio Vaticano II: *Nostra Aetate*), mas é transformado e adaptado a cada época (Nirenberg, 2014).

Agora, vamos passar para o segundo mito antijudaico: o trade-off entre integração e rejeição, que também é identificado com acusações de que os judeus são traiçoeiros, feiticeiros, escavadores de poços. Embora

desde os tempos medievais tenha havido um antijudaísmo marcado pela acusação dos judeus de traição ao lugar onde vivem, é na era moderna que esse mito se intensifica. Especialmente com *Os Protocolos dos Sábios de Sião*, um texto forjado que afirma que os judeus mantêm uma conspiração secreta para dominar o mundo e que, conseqüentemente, os judeus não podem ser leais a nenhuma nação porque priorizam seus interesses ocultos sobre o bem-estar nacional. Essa teoria da conspiração alimentou dúvidas injustificadas sobre a integridade e lealdade das comunidades judaicas em vários países, negando-lhes a adesão plena e promovendo uma rejeição baseada na desconfiança e no medo infundado. Este texto apareceu pela primeira vez em 1903.

Os Protocolos dos Sábios de Sião são escritos na primeira pessoa, como se tivessem sido escritos pelos próprios judeus, para dar-lhes a aparência de autenticidade. No entanto, este documento foi criado no início do século 20 pela polícia secreta czarista na Rússia, com o objetivo de culpar e justificar a perseguição contra os judeus. Apesar de serem desmascarados como uma falsificação, os Protocolos têm sido usados para alimentar mitos sobre a suposta deslealdade judaica às nações onde residem.

As citações a seguir demonstram o que foi descrito acima: “Essas mãos conduzirão a opinião conforme for conveniente aos nossos interesses” (Cohn, 2010). O autor se refere aos jornalistas com a frase mãos, ou seja, todos os meios de comunicação estarão ligados aos interesses dos judeus.

Atualmente, estamos muito perto de alcançar nosso objetivo final. Temos um pequeno caminho a percorrer antes que o círculo da cobra, símbolo do nosso povo, se feche. Quando o cerco estiver completo, todos os estados da Europa serão cercados

e capturados, como que por uma forte corrente. Muito em breve, os pilares dos Estados de direito que ainda estão de pé entrarão em colapso; estamos continuamente desequilibrando-os para que eles se desfaçam. Os gentios acreditam que estão solidamente entinchados em seus alicerces nacionais e que o equilíbrio de seus países durará. Mas os chefes de seus estados são diminuídos por servos incapazes, acostumados a intrigas e a um terror que nunca cessa. Distanciado da consciência de seu povo, o governante não sabe se defender de intrigantes ávidos de poder (Cohn, 2010).



Esta citação revela como a ideia de um cerco implacável é apresentada, simbolizada pelo “círculo da serpente”, que agarra a Europa até que seus pilares constitucionais desmoronem. Além disso, destaca as críticas aos governantes, descritos como incapazes e separados de seu povo, que não conseguem se defender das intrigas de poder. Este texto é um exemplo claro do discurso antissemita e conspiratório que busca justificar a perseguição e a desconfiança dos judeus.

Além do exposto, o texto diz: “Eles não nos prejudicarão porque saberemos de antemão o momento do ataque e tomaremos medidas para proteger nossas pessoas e interesses” (Cohn, 2010). Referindo-se ao fato de que os judeus nunca podem ser prejudicados pelos governantes, porque eles conhecerão

previamente os mecanismos de ataque e sempre cuidarão de seus interesses e cuidarão de si mesmos.

No entanto, não podemos deixar de enfatizar como a judeofobia se desenvolveu na Argentina. Isso tem raízes profundas, manifestando-se em episódios como a Semana Trágica de 1919, quando grupos paramilitares atacaram violentamente a comunidade judaica sob falsas acusações. Além disso, durante o século XX, circulou a teoria da conspiração do Plano Andinia, que afirmava erroneamente que os judeus planejavam criar um estado próprio na Patagônia. Além disso, durante a última ditadura militar argentina (1976-1983), a judeofobia se manifestou com particular crueldade, conforme documentado por Hernán Dobry em seu livro *Ser judeu nos anos setenta*. Embora a ditadura não perseguisse os judeus apenas por causa de sua religião, havia uma super-representação do povo judeu entre aqueles que desapareceram e foram detidos em campos clandestinos. Além disso, atos antissemitas específicos foram registrados, como tortura e humilhação agravada nesses centros, o que refletiu um tratamento especial aos judeus. Esse fenômeno estava ligado a uma visão nacionalista excludente, que negava a diversidade étnica e cultural, identificando os judeus como “outros” dentro do projeto nacional.

Após a extensa descrição da judeofobia e dos dois mitos antijudaicos que sustentam esta pesquisa, passaremos à análise da obra de Rodolfo Fogwill.

Los Pichiciegos, de Rodolfo Fogwill, é um romance pioneiro em seu tema que conta a história de um grupo de cerca de 25 soldados argentinos enviados pela ditadura cívico-militar para a Guerra das Malvinas em 1982. A Guerra das Malvinas foi uma guerra de 1982 entre a Argentina e o Reino Unido pela soberania das Ilhas Malvinas no Atlântico Sul. Começou em 2 de abril, quando as tropas argentinas invadiram e assumiram o controle do arquipélago, considerado pela Argentina como um território usurpado desde 1833. O Reino Unido respondeu enviando uma força naval e aérea para recuperar as ilhas, desen-

cadeando intensos combates que duraram 74 dias até a rendição argentina em 14 de junho do mesmo ano.

Durante o conflito, esses soldados desertam e se escondem em uma caverna subterrânea, chamada pichicera, que será seu refúgio e símbolo de sobrevivência. Oficialmente, o exército os dá como mortos, enquanto lutam contra o frio, a fome, o medo e a própria guerra. Eles mantêm patentes militares e até negociam com soldados ingleses e habitantes locais para sobreviver. O romance expõe a crueldade, o absurdo e o instinto de sobrevivência em um conflito político, questionando a epopeia oficial e destacando a deserção como um ato de resistência diante de uma guerra que, para muitos, foi imposta. O romance foi publicado no meio da guerra, mostrando uma retórica heróica com um olhar crítico e humano sobre o que realmente aconteceu nas Malvinas.

O seguinte fragmento aparece no romance: “Acevedo contou histórias. Todos os contos judaicos. Sempre um novo. Como ele poderia conhecer tantos contos judaicos? “Porque eu sou judeu...!” ele anunciou. E ninguém queria acreditar nele. Se o nome dele fosse Acevedo, um sobrenome tão comum, argentino, que existem até ruas! Mas ele mostrou à luz da lanterna (ele a cortou), e ele falou palavras em hebraico e eles tiveram que acreditar nele “(Fogwill, 1983). Isso ilustra a complexa integração e rejeição enfrentadas pelos judeus nas nações em que vivem, como neste caso, a Argentina.

Mesmo enquanto Acevedo luta por seu país nas Malvinas, seus colegas não conseguem conciliar sua identidade judaica com sua lealdade argentina, refletindo os estereótipos negativos promovidos por *Os Protocolos dos Sábios de Sião*. Este trecho revela como esses mitos da conspiração semearam desconfiança e preconceito contra os judeus, considerando-os como “outros” que não podem fazer parte totalmente da nação. A descrença em relação a Acevedo é um símbolo da rejeição social sofrida pelos judeus, embora seu compromisso e sacrifício provem o contrário. Aqui surge a pergunta: por que os judeus não iriam defender

as Malvinas se eles também são argentinos?

Segundo Goldman e Dobry, muitos membros das forças armadas “foram formados no calor das leituras dos clássicos que circulavam nos setores nacionalistas e militares mais retrógrados, como *Mein Kampf* e *Os Protocolos dos Sábios de Sião*” (Dobry, Goldman, 2014). Não é de surpreender que nas Malvinas haja a presença desses mitos.

O próximo trecho a ser analisado é este: “É inacreditável que essas pistolas israelenses carreguem tantas balas” (Fogwill, 1983). Talvez o contexto do romance e os diálogos anteriores impliquem essa frase em um sentido pejorativo. Ou seja, por que não seria crível para Israel enviar armas bastante eficazes? Aqui ressoa o mito antijudaico que revela que os judeus são trapaceiros. É preciso esclarecer que no mundo contemporâneo, onde a religião perdeu peso, os mitos contra os judeus tenderam a ser ressignificados como uma questão nacional, associando os judeus ao Estado de Israel. Vale ressaltar que todos os fragmentos mencionados fazem parte das conversas que os soldados têm em sua luta pela sobrevivência. Nesta frase do autor, podemos ver como se recupera a questão de que o Estado de Israel forneceu armas à Argentina para as lutas pelas Ilhas Malvinas. Apesar da neutralidade oficial, Israel forneceu armas importantes à Argentina para contornar os embargos impostos pelas potências ocidentais. Entre o material fornecido estavam aeronaves IAI Dagger, peças de reposição, munições e sistemas de comunicação criptografados que eram vitais para a resistência argentina. Essa ajuda clandestina permitiu que o combate fosse prolongado e complicado estratégia britânica, evidenciando uma aliança estratégica oculta entre Israel e Argentina durante o conflito. Apesar do exposto, persiste uma desconfiança dos judeus, desta vez representada pelo Estado de Israel.

Aqui vemos uma estreita relação entre o texto de Fogwill e *Os Protocolos dos Sábios de Sião* em termos do simbolismo da desconfiança dos judeus. Embora o romance destaque a eficácia e o poder do armamento israelense, o texto conspiratório dos Protocolos sugere que os judeus têm controle oculto e estão apenas lutando por seus próprios interesses. Essa frase destaca ironicamente como, apesar da ajuda tangível e real que Israel forneceu à Argentina na guerra, o preconceito e o medo infundado da influência judaica persistem, refletindo a contradição entre a realidade e os estereótipos da conspiração.

As análises de Gustavo Perednik poderiam descrever o que está acontecendo com os companheiros soldados de Acevedo. Perednik afirma que a judeofobia não é simplesmente discriminação, mas um fenômeno demonizador, onde os judeus, apesar de serem totalmente integrados e bem-sucedidos, nunca são totalmente aceitos como parte da nação. Esse fenômeno é perpetuado mesmo em contextos nacionais críticos, como uma guerra, onde mitos antigos servem para negar e deslegitimar o pertencimento judaico. Esse é o paradoxo observado no romance quando Israel fornece armas para a Argentina, mas os soldados judeus argentinos continuam a ser apontados como estranhos ou inimigos internos.

O antissemitismo nas forças argentinas se manifestou em abusos físicos, tortura e humilhação, confirmando que esses preconceitos não eram retóricos, mas ações concretas.

Um exemplo desproporcional que ressoa da leitura dos parágrafos anteriores é o caso Dreyfus na França, no final do século XIX. Alfred Dreyfus, um oficial judeu do exército francês que foi falsamente acusado de trai-

ção, paradoxalmente representou para muitos franceses tanto seu patriotismo quanto a ameaça interna da judeofobia que não podia ser aceita. Dreyfus estava totalmente integrado e comprometido com a nação, mas sua identidade judaica levou à perseguição com base em preconceitos ancestrais que negavam seu pertencimento autêntico à França. O antissemitismo em torno do caso não era apenas discriminatório, mas demonizador e acusatório, relacionado à ideia do judeu como um inimigo interno e perigoso.



Embora não haja proporção porque a perseguição de um oficial pelo exército não pode ser comparada com o que acontece no dia a dia no campo de batalha com os soldados, como é o caso do exemplo em *Los Pichiciegos*, não se pode negar que ambos os eventos estão relacionados ao que muitos chamam de eterno paradoxo do povo judeu: quanto mais ele quer pertencer, mais ele é rejeitado.

Assim, semelhante ao caso Dreyfus, os judeus argentinos nas Malvinas enfrentaram

uma contradição: apesar do fornecimento de armas por Israel e de seu compromisso com a defesa nacional, eles permaneceram apontados como estrangeiros indesejáveis. Esse paradoxo mostra como os mitos judaicoofóbicos transcendem a realidade ou o contexto e permanecem como um mecanismo para negar a plena integração nacional dos judeus e demonizá-los mesmo em contextos onde seu patriotismo é inquestionável. Os estudos de Hernán Dobry fornecem, a partir da experiência real, o impacto dessa judeofobia na guerra. Com base em testemunhos de soldados judeus, Dobry documenta que o antissemitismo nas forças argentinas se manifestou em abusos físicos, tortura e humilhação, confirmando que esses preconceitos não eram retóricos, mas ações concretas. A frase de um soldado, “Você não pode acreditar que essas armas israelenses estão carregando tantas balas” (Fogwill, 1983), resume a descrença baseada no preconceito, mesmo diante de fatos materiais claros.

Por fim, há o seguinte trecho: “para o turco ‘TURCO’ porque ele não é turco, ele é árabe; Acevedo, que é de Rosário, por ser judeu, é chamado de russo ou ‘rachan’ em inglês; aos filhos da puta judeus porque cuspiram em Cristo e obrigado porque enviaram foguetes para Galtieri” (Fogwill, 1983). Neste fragmento, vemos uma combinação entre o mito do deicídio e o que foi discutido nos parágrafos anteriores. Aqui vale a pena notar como, apesar de serem argentinos lutando nas Malvinas, os soldados judeus sofreram demonização graças à ressignificação e readaptação contextual do mito do deicídio. De acordo com os depoimentos de soldados recuperados por Hernán Dobry, o que Fogwill narra foi observado no campo de batalha, por meio de uma hostilidade que se expressou em rumores, maus-tratos e desconfiança. Assim, embora esses soldados judeus defendessem a pátria com coragem, eles foram duplamente marginalizados, enfrentando não apenas o inimigo britânico, mas também a rejeição de seus próprios camaradas e oficiais, demonstrando a contradição entre seu sacrifício e intolerância interna.

A experiência do soldado judeu processado nas Malvinas atesta como os judeus foram demonizados pelo mito do deicídio. Goldman e Dobry explicam da seguinte forma:

Outro exemplo, também tirado de Hernán Dobry, é o contado pelo soldado de sobrenome Sued. Outra das acusações estava relacionada aos religiosos e respondia à visão católica pré-conciliar de que os israelitas haviam matado Cristo. Isso fez com que oficiais e suboficiais descarregassem sua raiva nos soldados por essa herança “amaldiçoada”, o que resultou em reprimendas especiais que se materializaram de várias maneiras. “Quando voltei para a companhia, um cabo me repreendeu e acusou todos os judeus pela morte de Jesus. Ele continuou gritando comigo e me insultando. Ele me levou para fora e começou com a famosa dança. Fiquei exausta e, no final, continuei com os insultos”, destaca Sued. (Dobry, Goldman, 2014).

Por sua vez, há o testemunho de Silvio Katz, um jovem soldado judeu argentino que lutou na Guerra das Malvinas. Ele chegou às ilhas com apenas 19 anos, enfrentando o frio, a falta de comida e armas precárias. Além de lutar contra o inimigo britânico, ele suportou a judeofobia de alguns oficiais argentinos, que o abusaram fisicamente e o humilharam por causa de sua origem judaica. Após a guerra, Katz denunciou esses abusos. A pesquisa e recuperação de sua história foi realizada por Hernán Dobry, que demonstrou como os soldados judeus lutavam

contra duas frentes: guerra e preconceito (Dobry, 2023).

A judeofobia durante a Guerra das Malvinas, evidenciada no romance *Los Pichiciegos* de Fogwill e confirmada pelos testemunhos coletados por Hernán Dobry, ilustram uma realidade dolorosa e ainda pouco reconhecida. Embora os soldados judeus argentinos tenham lutado bravamente para defender seu país, eles enfrentaram uma rejeição feroz baseada em antigos mitos antijudaicos, como o deicídio e a ideia de que os judeus nunca podem fazer parte de uma nação. Esse paradoxo mostra como a judeofobia, profundamente enraizada e transformada por documentos falsos como *Os Protocolos dos Sábios de Sião*, permeou até mesmo em contextos de guerra onde a unidade nacional deveria ser primordial. Os soldados judeus sofreram não apenas a crueldade do inimigo estrangeiro, mas também humilhação, tortura e marginalização dentro de suas próprias fileiras.

A permanência e persistência desses preconceitos reflete a tenacidade histórica da judeofobia como um fenômeno demonizador e excludente que se adapta e resiste em diferentes nuances e tempos.

Bibliografia consultada:

- Cohn, N. (2010). *O mito da conspiração judaica mundial*. Os Protocolos dos Sábios de Sião.
- Dobry, H. (2023). *Os soldados judeus das Malvinas*. Edições Hebraica.
- Dobry, H. & Goldman, D. (2014). *Ser judeu nos anos setenta*. Testemunhos do horror e da resistência durante a última ditadura. Siglo XXI Editores.
- Fogwill, R. (1983). *Os Pichiciegos*. O Ateneu.
- Nirenberg, D. (2014). *Anti-Judaísmo: A Tradição Ocidental*. W. W. Norton & Company.
- Perednik, G. (2018). *Judeofobia: As causas do antissemitismo, sua história e sua validade atual*. Editorial Sul-Americana.

As origens da comunidade judaica em Santa Fé e o compromisso com a transmissão

Julietta Bulletich (Santa Fe, Argentina)

Neste artigo, propomos responder como a comunidade judaica chegou à cidade de Santa Fé e por que é relevante transmitir sua (nossa) história. Nosso objetivo é divulgar a pesquisa realizada pelo Dr. Marcos Curzón, publicada em 1999, pois foi uma contribuição essencial para a fundação do museu Hinenu. Por outro lado, propomos compartilhar algumas ideias em relação à importância da transmissão e às ações que realizamos a partir do museu ao seu redor.

Em relação à primeira questão, uma hipótese possível é que muitos judeus sefarditas apelidados de “portugueses” chegaram no período de Juan de Garay, momento fundador da cidade.

Uma data importante para situar a viagem feita pelos judeus imigrantes da Europa para Santa Fé foi o ano de 1492, quando foram expulsos do reino de Espanha pelos Reis Católicos e um terço deles emigrou para Portugal.

Em Portugal, muitos judeus foram forçados a se mudar novamente. Em 1497, eles foram forçados a se converter para aquela terra. A partir desse mandato, alguns se tornaram marranos, ou seja, judeus que continuaram com sua religião e costumes em esferas privadas, mas fingiram publicamente ser cristãos. Outros decidiram preservar sua identidade e fugiram para a América do Sul. Por fim, os marranos também foram perseguidos e muitos fugiram nos barcos em busca de uma vida melhor. Mais tarde, entre 1580 e 1641, ocorreu a unificação dos dois reinos ibéricos: Portugal e Espanha. Como resultado, muitos judeus escaparam para o Rio da Prata e de lá chegaram à Argentina e Santa Fé.

(...) a partir de 1580 mas especialmente depois que a expulsão do Brasil foi ordenada, após a anexação de Portugal por Filipe II, foi uma invasão real. (...) os infelizes judeus portugueses abandonaram as suas costas quentes do Brasil e refugiaram-se no Rio da Prata, de onde,



SOBRE LA AUTORA



Julieta Bulletich é professora de Literatura formada pela Faculdade de Ciências Humanas e Humanas da Universidade Nacional do Litoral. Atualmente, ela atua como diretora do Museu Judaico Hinenu e é professora de escola primária e secundária na área judaica da Escola J. N. Bialik. Ela também é co-fundadora do Espacio Mazal (Espaço de Acompanhamento Educacional) em Santa Fé. Realizou projetos de gestão educacional e cultural em sua cidade e foi diretora e co-reógrafa do Leaká Chavaia.

de forma subtil e com muito disfarce, se espalharam por todo o lado (Vigo in Curzón 2013: 4¹).

Por essas razões, sustentamos que uma alta percentagem de “portugueses” que se estabeleceram nessas terras eram de origem judaica.

Por outro lado, em 1570, o Santo Ofício foi estabelecido em Lima, com jurisdição sobre toda a América do Sul. No entanto, devido à vastidão do território, o controle abrangente não era possível; portanto, as Américas se tornaram um “porto seguro” para os cripto judeus.

Em conclusão, propomos que a rota feita por esses judeus foi da Espanha para Portugal, de lá para o Brasil e, depois de 1573, chegaram pelo Rio da Prata a Santa Fé la Vieja, hoje Cayastá. Os colonos permaneceram naquele território até aproximadamente 1660. Por diferentes motivos, como inundações recorrentes e ataques dos povos originários, os colonos começaram a abandonar as terras a partir de 1651 para se estabelecerem progressivamente na atual cidade de Santa Fé.

Um documento importante que nos permite abordar essa história data de 1643, quando foi realizado o registro e, em alguns casos, a expulsão de “portugueses” em Santa Fé, Buenos Aires e Corrientes. Os dados que temos do documento são:

- Em Santa Fé, havia 51 portugueses, o que representava 25% da população.
- A maioria veio de locais de concentração judaica em Portugal.
- Dois terços da população não possuíam a licença de “sangue puro”, necessária para

entrar no Rio da Prata.

Após essa busca, eles foram convocados novamente pelo Cabildo para informá-los das medidas a serem tomadas, mas a essa altura 17 dos 51 registrados haviam escapado, desobedecendo às ordens do vice-rei. Dos 33 restantes, 15 foram enviados para Córdoba sem explicação.

Todos esses dados nos permitem pensar que uma alta percentagem de “portugueses” que imigraram para essas terras na época colonial poderia ter sido de origem judaica; de fato, o historiador Manuel Cervera² afirma que naquela época “português” era sinônimo de judeu.

Propomos que a rota feita por esses judeus foi da Espanha para Portugal, de lá para o Brasil e, depois de 1573, chegaram pelo Rio da Prata a Santa Fé la Vieja, hoje Cayastá.

Como prova da presença judaica em Santa Fe la Vieja, encontramos dois achados arqueológicos descobertos por Agustín Zapata Gollán em 1949 nas ruínas de Cayastá. Atualmente, essas peças fazem parte do patrimônio do Museu Etnográfico de Santa Fé e estão protegidas em sua reserva. Eles são descritos nos diários de campo de Zapata Gollán como *Peças pertencentes ao povo judeu*. O primeiro é um amuleto que tem um busto esculpido com um turbante, muito semelhante às representações de Maimônides.

Es un hombre barbudo, tocado con un Ele é um homem barbudo, usando um turbante ou um boné semelhante aos usados no Oriente. Esta figura em relevo é fundida em metal, possivelmente ferro, e faz parte de uma peça oval de 4

¹ Vigo, Juan M. “Hernandarias, entre contrabandistas e judeus.” Revista Todo é História. Nº 46.

² Cervera Manuel. História da cidade e província de Santa Fé. Volume II.

cm., com a face côncava oposta à figura e sobre a qual outra peça foi fechada como se estivesse preservada em um amuleto (Diário de campo de Z. Gollán).

A segunda peça foi descrita pelo Museu Etnográfico como uma pinça que contém um desenho que simboliza as doze tribos de Israel e – segundo Curzón – poderia ser uma das famosas “chaves de Toledo”:



Possui uma extensão em forma de pinça com um pequeno anel no nascimento que permitiria que a peça fosse presa a algum outro objeto, que poderia ser o vestido para usá-la como enfeite. A figura do quadrado encerra quatro fileiras de três pequenos retângulos em relevo com uma depressão no centro de cada um, como se fosse para a cravação de uma pedra (...) Este quadrado nos lembra o peitoral do Sumo Sacerdote do povo de Israel, exatamente como diz o Êxodo, que carregava em cada retângulo uma pedra simbolizando as doze tribos. (Diário de campo de Z. Gollán).

Em suma, essas peças podem ser uma prova irrefutável da presença judaica em Santa

Fe la Vieja durante o período colonial. No entanto, mais tarde, no final do século XVIII e início do século XIX, a presença judaica em Santa Fé diminuiu devido a perseguições, expulsões e conversões:



Se no início do século XIX havia na Argentina um ou outro descendente de convertidos, sua condição judaica era tão turva e diluída que só servia para corroborar a norma dominante: as províncias do Rio da Prata eram territórios vazios de judeus (Avni 1983)³.

Finalmente, em 1813, a Inquisição foi abolida e a vida das comunidades judaicas mudou completamente. Em nosso país, em 1853 foi sancionada a Constituição Nacional Argentina, que estabelece a liberdade religiosa e abre as portas para a imigração europeia. No final da década de 1880, uma grande onda de imigração começou; e, de 400 judeus que viviam em 1800, em 1899 havia 16000.

A imigração sefardita, de origem latina, por outro lado, era essencialmente individual, daí seu menor número. Primeiro vieram os do Marrocos, seguidos pelos sírios de Aleppo e Damasco e um pequeno número da ilha de Rodas. Mar-

³ Avni, Haim (1983): Argentina e a história da imigração judaica. AMIA. Buenos Aires, 1983.

roquinos e turcos se adaptaram mais facilmente à Argentina porque falavam espanhol em seu país de origem (Curzón 2013: 09).

Em 1889, Moisés Ville, a primeira colônia judaica da província, foi fundada. Então, nos anos 90, as colônias judaicas de Entre Ríos foram formadas. No entanto, segundo Curzón, muitas famílias escolheram nossa cidade para se estabelecer porque

Santa Fé, por ser a capital da província, significou mais um local de atração para quem não via suas expectativas satisfeitas nas tarefas rurais. Eles foram atraídos pela parte urbana e começaram a vir para a cidade, e aumentaram progressivamente seu número.⁴

Para concluir essa breve historicização dos judeus em Santa Fé, em 1895, com a criação do primeiro cemitério judaico da cidade, iniciou-se a vida judaica institucionalizada, terminando em 1905 com a criação da Sociedad Unión Israelita de Socorros Mutuos, hoje Kehilá de Santa Fe.

O que fazer com esse legado?

Na cidade de Santa Fé, nem tudo isso é conhecido e acreditamos que é essencial torná-lo conhecido. Em relação à questão da relevância da transferência, é pertinente notar que o museu judaico de Santa Fé é chamado de “Hinenu”, que em espanhol se traduz como “Aqui estamos”. Seu nome posiciona politicamente a comunidade judaica em torno da cidadania de Santa Fé como parte de um todo, causando uma tensão no imaginário social argentino, que não concebe a identidade judaica dentro da nacional. Nesse sentido, acreditamos que a transmissão de nossa história é de suma importância, pois a partir dessa ação, O museu busca construir pontes que cruzem os limiares entre o “eu” e o “outro” para construir um “nós argentino de Santa Fé”.

Embora o museu tenha mudado desde a sua fundação, nunca deixou de perseguir o objetivo proposto pelo seu primeiro diretor:

O principal objetivo do Museu Judaico de Santa Fé Hinenu (...) é transmitir a todos os moradores de Santa Fé a contribuição diária dos imigrantes judeus que vieram para nossa cidade, colaborando ativamente no crescimento e enriquecimento desta sociedade contemporânea. Recuperar a memória dos nossos avós para poder transmitir aos nossos filhos e netos os valores de uma cultura várias vezes milenar; garantindo, ao mesmo tempo, a continuidade da vida judaica, mantendo viva a nossa comunidade. (Curzón, 2013: 4).

No final de 2023, realizamos um novo projeto para o nosso museu com o objetivo de poder reativá-lo, já que nos últimos anos ele só estava aberto em ocasiões especiais. Em primeiro lugar, perguntamos-nos sobre a nossa missão ligada ao objetivo Curzón. Acreditamos que é essencial preservar a coleção e o arquivo do museu das famílias judias locais, a fim de reconstruir e transmitir a história do povo judeu, seus costumes, seus valores e sua chegada a Santa Fé, proporcionando uma experiência enriquecedora aos nossos visitantes. Observamos que as instituições não se preocupam em construir um arquivo onde a vida institucional seja registrada, por isso é essencial que o museu seja capaz de reconstruir o passado (re)montando, no estilo de um quebra-cabeça, o arquivo comunitário.

Como vários museus ao redor do mundo (Kohn, 2022:82), o Hinenu surgiu como um espaço para preservar a memória e a história da comunidade. Está localizado no mesmo edifício do Templo -Agudas Achim-, que foi o que lhe deu um enquadramento institucional; atualmente o museu opera dentro da área de Culto.

⁴ Rivera, Mariana, “Integração Judaica na Comunidade de Santa Fé”, em De Raíces e Avós. Jornal El Litoral. Santa Fé.

Por outro lado, em relação à visão do museu, concebemos a discriminação em suas múltiplas formas – racismo, xenofobia, aporofobia, homofobia, etc. – como um dos problemas estruturais que caracterizam a sociedade argentina. Nesse sentido, o museu nos parece um dispositivo com potencial para trabalhar essas questões e contribuir com a comunidade judaica de Santa Fé com nosso grão de areia para uma sociedade melhor e mais justa, que conheça, respeite, aceite e se alimente da diversidade cultural. Em particular, o antissemitismo aumentou na Argentina – e no mundo – após o massacre de 7 de outubro; Consequentemente, acreditamos que é essencial abrir as portas do nosso museu, pois sustentamos que, a partir do diálogo que ele implica, é possível um espaço para banir mitos e suposições sobre a comunidade judaica, a fim de combater o antissemitismo.

Por essas razões, a visão do museu propõe fortalecer os laços entre as pessoas da comunidade e suas raízes judaicas e convidar todos os cidadãos a refletir sobre a diversidade cultural-religiosa e os direitos humanos da Argentina, incentivando o diálogo para promover a tolerância e a paz, atraindo e movendo um grande número de visitantes.

O museu busca construir pontes que cruzem os limiares entre o “eu” e o “outro” para construir um “nós argentino de Santa Fé”.

Para cumprir nossa missão, visão e objetivos, temos uma exposição permanente composta por três temas principais. Primeiro, ela começa com o que mencionamos no início: a história da imigração de judeus asquenazes e sefarditas. Aqui, pretendemos contar como era a vida dos judeus antes de chegarem à Argentina e como e por que eles vieram para o nosso país, especialmente para Santa Fé. Também descrevemos o que eles fizeram em nossa cidade, quais instituições fundaram, o

que contribuíram, como era sua vida cotidiana e assim por diante. O segundo tema aborda algumas tradições e feriados judaicos, como casamentos, Sucot, Pessach, Shabat e elementos simbólicos como a Torá, Tefilin, Menorot, Mezuzot e assim por diante. Finalmente, o terceiro tema conta a história dos pogroms e da Shoah a partir de uma perspectiva humanizadora e conectada ao presente. Esses três temas estão inter-relacionados dependendo do tipo de visita e do visitante.

Por outro lado, com base em experiências em outros museus e espaços culturais, observamos que, em geral, os cidadãos de Santa Fé não visitam com frequência essas instituições. Muitas vezes, o motivo é por ignorância ou porque não se sentem “aptos” para poder ir. Por isso, o museu propôs um plano de ação para convocar os visitantes de acordo com seus interesses e necessidades para que as pessoas se sintam acolhidas e motivadas a habitar esses espaços.

Em primeiro lugar, acreditamos ser essencial desenvolver um “plano de transmissão comunitária”, ou seja, um projeto educativo que envolva agentes comunitários para a continuidade do museu. Por isso, começamos a criar, junto com a Escola J. N. Bialik de Santa Fé, diferentes projetos para os alunos visitarem o museu que está vinculado a um tema que eles trabalham naquele ano na escola. Pretendemos que, dentro de alguns anos, a escola tenha um projeto por ano – desde o pré-escolar até ao quinto ano do ensino secundário – que envolva uma visita anual ao museu. O

objetivo é que, ano após ano, os alunos conheçam o Hinenu e sua coleção (onde vários encontrarão objetos de suas próprias famílias), habitem-no e o sintam como seu próprio lugar para aprender e compartilhar. Com este grande projeto pretendemos que os alunos se apropriem do espaço, aumentem seus conhecimentos sobre a cultura e história judaica, concebam a importância fundamental da transmissão, desenvolvam seu olhar estético desconstruindo seus pressupostos sobre museus e entendam a educação e a trans-

missão também como uma possível oportunidade de trabalho.

Além disso, sentimos que era essencial construir os canais de mídia social do museu para aumentar sua visibilidade e motivar a comunidade de Santa Fé em geral, e a comunidade judaica em particular, a visitá-lo. Embora não tenhamos administrado o Instagram profissionalmente, ele foi muito bem-sucedido. Este ano, durante a Noite dos Templos, 100 pessoas visitaram o museu, e durante a Noite dos Museus, aproximadamente 500 (excluindo uma fila de um quarteirão). Também abrimos durante as férias de inverno, realizamos visitas a várias escolas da cidade e oferecemos uma oficina literária chamada “Objetos Contam uma História” para os idosos da comunidade.

Todas essas experiências nos deram uma indicação do potencial que o museu possui.

Por isso, pretendemos continuar trabalhando para poder crescer ano após ano. Felizmente, a comunidade de Santa Fé – graças às políticas culturais dos últimos anos – frequenta cada vez mais esses espaços; No entanto, é necessário conti-

nuar trabalhando para motivar mais pessoas a se sentirem parte dela e a desfrutarem da cultura que nossa cidade nos oferece.

Em conclusão, começamos narrando a particularidade que nosso museu tem em relação à história, quase desconhecida, da presença judaica na Santa Fé colonial. Em seguida, refletimos sobre a importância de poder contar essa história e como o museu está sendo repensado para isso. Por fim, relatamos algumas ações realizadas que visam tanto transmitir o conteúdo do museu quanto possibilitar aos cidadãos de Santa Fé desfrutar da cultura. Queremos poder realizar todos os projetos que nos propusemos a fazer para que o museu possa abrir as suas portas com mais frequência ano após ano e estamos gratos por estes espaços que nos permitem conhecer, aprender e, fundamentalmente, crescer.

a visão do museu propõe fortalecer os laços entre as pessoas da comunidade e suas raízes judaicas e convidar todos os cidadãos a refletir sobre a diversidade cultural-religiosa e os direitos humanos

Bibliografia:

Curzón, M. (1999). *Presença Judaica na Cidade de Santa Fé*. Dalia, Filial de Santa Fé.

Curzón, M. (2002). *Judeus na Cidade*. Em *Origens e Identidade do Povo de Santa Fé* (nº 15). El Litoral.

Curzón, M. (2013). *Museu Judaico de Santa Fé “Hinenu” 2003-2013*. Comunidade Judaica de Santa Fé.

Junco, G. e Ladman, A. (2013). *A Comunidade Judaica em Santa Fé*. Museu Hinenu. Em Primeira Conferência de Entre Ríos sobre Imigração. Concordia.

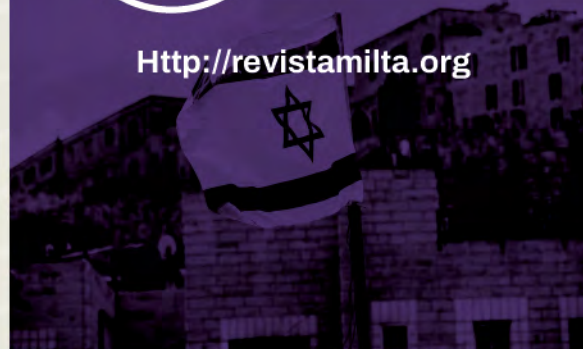
Kohn, T. (2002). *Museus Judaicos Latino-Americanos*. Em *Terceira Conferência Internacional sobre Museologia e Gestão de Museus*. Associação Internacional para a Proteção do Patrimônio Cultural. Buenos Aires, 16 de setembro.

García, R. e Ledesma, M. (s.d.). *Exposição itinerante do Museu Etnográfico e Colonial Juan de Garay: “Presença judaica em Santa Fé”*. [Brochura da exposição].



REVISTA
IBEROAMERICANA DE
PENSAMIENTO, CULTURA
Y EDUCACIÓN JUDÍA

[Http://revistamilta.org](http://revistamilta.org)



6
REVISTA