

MUSEU VIRTUAL E ENSINO DE HISTÓRIA: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE REPRESENTAÇÕES DO HOLOCAUSTO

VIRTUAL MUSEUM AND HISTORY TEACHING: PROPOSAL OF A DIDACTIC SEQUENCE ON REPRESENTATIONS OF HOLOCAUST

Elton Mitio Yoshimoto¹
Marilu Martens Oliveira²
Evandro de Melo Catelão³

Resumo: Este artigo apresenta uma proposta de sequência didática para a construção de um museu virtual sobre representações do Holocausto, fruto de produto educacional idealizado em mestrado profissional, com o intuito de utilização na Educação Básica. Planejou-se prática a ser aplicada com alunos do Ensino Médio. Este texto apresenta resultados parciais do estudo, investigando a possibilidade de construção de novos conhecimentos a partir da leitura e reescrita da chamada literatura de testemunho, gênero surgido da necessidade de sobreviventes da Segunda Guerra Mundial em relatar os horrores vividos. Conclui-se que as produções dos alunos possuem potencial para ressignificação de seus conceitos a respeito da temática, levando em conta o debate em torno do impacto das novas tecnologias e suas estéticas, que influenciam as relações sociais e de aprendizagem. Espera-se contribuir com os debates que envolvam a utilização do museu virtual na escola como uma possibilidade de ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História; museu virtual; literatura de testemunho.

Abstract: This article presents a proposal for a didactic sequence for the construction of a virtual museum about Holocaust representations, the result of an educational product idealized in a professional master's degree, with the intention of being used in Basic Education. It was planned practice to be applied with high school students. This text presents partial results of the study, investigating the possibility of building new knowledge from the reading and rewriting of the so-called testimonial literature, a genre arising from the need for World War II survivors to report the horrors experienced. It is concluded that the students' productions have the potential to re-signify their concepts regarding the theme, taking into account the debate about the impact of new technologies and their aesthetics, which influence social relations and learning. It is hoped to contribute with the debates that involve the use of the virtual museum in the school as a possibility of teaching History.

Keywords: History teaching; virtual museum; testimony literature.

¹ Professor do Quadro Próprio do Magistério da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. eltonmitio@gmail.com

² Professora titular da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. yumartens@hotmail.com

³ Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. evandrocatelao@gmail.com

INTRODUÇÃO

Com o advento das novas tecnologias, possibilidades de construção do conhecimento são motivadas sob a perspectiva da aprendizagem por meio da interação, sendo que o aluno adapta e transforma as informações pesquisadas, a despeito da mera busca mecânica por informações. Assim, os conteúdos do currículo tornam-se significativos, pois se aproximam de sua realidade. As relações sociais e de aprendizagem são modificadas por esses recursos tecnológicos, principalmente aqueles presentes na Internet, sendo necessário que tais inovações sejam transportadas para o interior das escolas, justificando-se, portanto, este trabalho.

Levando em conta tais pressupostos, o presente artigo pretende apresentar um esboço das potencialidades de um museu virtual como instrumento de auxílio à leitura de documentos históricos para a produção do conhecimento. Para tanto, são utilizados como fundamentos aspectos direcionados por diferentes pesquisadores (HALL, 2002; BAUMAN, 2001; SANTAELLA, 2007; ROJO, 2012) que debatem os impactos provocados pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) na sociedade e, conseqüentemente, na educação. No que diz respeito ao ensino de História, priorizou-se a leitura de autores preocupados com a formação da consciência histórica (BARCA, 2007; RÜSEN, 2006) e sua relação com os conceitos de identidade, memória e História.

Objetiva-se o diálogo com intérpretes do mundo contemporâneo, analisando como os debates que envolvem o virtual dialogam com o ensino de História e, principalmente, com o uso do museu em ambiente *on-line*.

Trata-se do resultado parcial de uma pesquisa em andamento que resultará na aplicação de um produto educacional, elaborado em mestrado profissional, a ser utilizado na Educação Básica. Parte-se da perspectiva do museu, e seu papel educativo, como espaço de reflexão crítica. Por isso a necessidade de debate sobre a problemática da leitura de documentos históricos para a produção do conhecimento, considerando as potencialidades do museu virtual na escola como local de debate, e não apenas contemplação ou confirmação de uma suposta “neutralidade científica” (RAMOS, 2004, p. 20).

Neste recorte, serão apresentados dados gerais sobre teorias que fundamentam o estudo,

além de um esboço geral do museu, assim como aplicações pedagógicas para o ensino de História na educação básica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Partindo-se de questionamentos a respeito das noções de tempo e espaço, que são modificadas pela interatividade promovida pela comunicação em rede, bem como das possibilidades de utilização de TICs na educação, observa-se que a organização de um museu virtual na escola pode contribuir para a promoção da leitura de documentos históricos, visando à produção do conhecimento. Essa proposta busca instigar o debate que tem como fulcro a noção de historicidade não linear. Nesse sentido, passado, presente e futuro se inter-relacionam, formando múltiplas temporalidades, diferentemente daquelas perspectivas de Ensino de História que consideram apenas a celebração de datas, fatos e personagens (RAMOS, 2004, p.35).

Tal abordagem permite que estudantes da Educação Básica identifiquem elementos que formam sua identidade, reconhecendo valores, crenças e visões de realidade em meio à análise de documentos históricos. Os debates realizados em sala de aula, entretanto, devem ir além do conceito de identidade, tendo em vista sua submissão a respostas de senso comum oriundas de sentimentos de pertencimento. Para tanto, é preciso considerar a ideia de consciência histórica, que se traduz “(...) na construção narrativa (não fragmentada) do passado como também na interpretação criteriosa de uma multiplicidade de fontes” (BARCA, 2007, p. 117).

Isabel Barca, ao investigar os juízos de valor de estudantes portugueses no que diz respeito à História, defende a existência de uma linha tênue ao avaliar a relação entre identidade e consciência histórica. De acordo com a historiadora portuguesa, a reprodução de fatos e eventos não é o bastante, o importante é problematizá-los, estimulando os alunos a elaborar interpretações sobre a História.

De modo semelhante, Jörn Rüsen defende o valor prático da História no cotidiano, destacando a importância da constituição da consciência histórica que “[...] pode exercer um papel importante naquelas operações mentais que dão forma à identidade humana, capacitando os seres humanos, por meio da comunicação com os

outros, preservarem a si mesmos” (RÜSEN, 2006, p. 15).

Dentre tais operações mentais, a memória está entre as mais importantes e complexas, relacionando-se com a identidade e confundindo-se com a História. É necessário, entretanto, destacar as distinções entre tais conceitos, pois, apesar de História e memória terem em comum a reconstrução do passado, possuem intencionalidades diferentes.

Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico (NORA, 1993, p. 9).

O autor salienta ainda que “A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo” (NORA, 1993, p. 9). Enquanto a memória é defendida e registrada, tornando-se algo sacralizado, a História muda constantemente, originada da produção de seu tempo.

Ademais, conceituar identidade é tarefa complexa, justamente pela questão do pertencimento. Se nas sociedades “tradicionais”, anteriores à Revolução Industrial, o passado e os símbolos a ele relacionados eram valorizados por perpetuarem a experiência de gerações, as sociedades “modernas” são marcadas pela mudança constante, rápida e permanente. É o que afirma Hall (2002), com base em Giddens, ao analisar os impactos do processo de globalização sobre a formação de identidade nesse contexto de transformação da sociedade: “[...] à medida em que áreas diferentes do globo são postas em interconexão umas com as outras, ondas de transformação social atingem virtualmente toda a superfície da terra” (GIDDENS, 1990, p. 6, apud HALL, 2002, p. 15), alterando a noção de tempo e espaço em um desalocamento do sistema social.

Bauman (2001) interpreta esses fenômenos a partir do conceito de modernidade líquida, caracterizada pelo advento da fluidez e da liquefação das relações sociais. Para o autor, a solidez de determinadas instituições sociais do século XX, como o estado de bem-estar, a família, as relações de trabalho, entre outros, considerados direitos do cidadão, perdem espaço para o

fenômeno de liquefação, que não permite o reordenamento dos antigos sólidos em novas formas sociais modernas. Com essa metáfora, procura demonstrar que os sólidos, firmes e inabaláveis, derretem-se inevitavelmente, proporcionando o surgimento de uma cultura do *eu* em oposição ao *nós*.

Em meio a essas mudanças, alteram-se também os conceitos de tempo e espaço, passando de concretos e absolutos para líquidos e relativos. Para o autor, com o desenvolvimento técnico, rompem-se os limites do espaço, possibilitando a ocorrência de eventos simultâneos, reconfigurando também a ideia de tempo.

Na era do *hardware*, da modernidade pesada, [...] o tempo era o meio que precisava ser administrado prudentemente para que o retorno de valor, que era o espaço, pudesse ser maximizado; na era do *software*, da modernidade leve, a eficácia do tempo como meio de alcançar valor tende a aproximar-se do infinito, com efeito paradoxal de nivelar por cima [...] o valor de todas as unidades no campo dos objetivos potenciais (BAUMAN, 2001, p. 137).

O desenvolvimento de novas técnicas, promovidas pela Revolução Industrial, é comparada ao *hardware*, rígido e lento, em oposição à fluidez do *software*, uma analogia ao mundo contemporâneo, nas quais as tecnologias, pessoas, objetos, espaços e tempo são interligados. A velocidade própria do *software*, porém, acaba por desvalorizar o espaço, pois se todas as coisas podem ser atingidas ao mesmo tempo, não é preciso se preocupar em estar em determinado lugar.

A plasticidade do tempo e do espaço modifica as relações políticas, econômicas, sociais, educacionais e culturais, influenciando visões de realidade. Novas estéticas revelam-se não apenas pela forma em que se apresentam, mas como representação de determinados discursos. É nesse sentido que Santaella (2007) expõe o conceito de estéticas tecnológicas como o “[...] potencial que os dispositivos tecnológicos apresentam para a criação de efeitos estéticos, quer dizer, efeitos capazes de acionar a rede de percepções sensíveis do receptor” (SANTAELLA, 2007, p. 255).

A autora defende que recursos tecnológicos promovem uma democratização para a criação de

bens culturais. Isso é possível por meio de tecnologias computacionais que simulam determinadas atividades, principalmente aquelas de produção imagética e sonora, antes restritas a poucos detentores do saber técnico. Além disso, com o desenvolvimento tecnológico, alteram-se também as estéticas, pois não basta que os novos dispositivos sejam eficientes e funcionais, exige-se que sejam também “[...] amigáveis, brincáveis, prazerosos, esteticamente agradáveis, expressivos, que estejam na moda, que proporcionem identidade cultural e que seus *designs* produzam satisfação emocional” (MANOVICH, 2006 apud SANTAELLA, 2007, p. 256).

A partir de então, são criados mundos visuais interativos, promovendo a virtualidade, a variabilidade e a viabilidade, pela interação entre a informação e o usuário. Não se trata de mera efemeridade, mas de novas formas de interpretar os objetos ao redor, remodelando a própria ideia de tempo e espaço. Nessa conjuntura, as estéticas tecnológicas promovem experiências criativas que envolvem a cultura do *remix*, a divulgação e a produção na rede, além da imersão em ambientes simulados.

Nesses mesmos limites, Rojo (2012), ao expor sobre a “pedagogia dos multiletramentos”, demonstra que a produção cultural atual tem como característica a presença de híbridos impuros, fenômeno que ela defende ocorrer desde o início do século XX, ao citar o exemplo de Heitor Villa-Lobos e a influência que sofreu do Grupo de Chorões de Anacleto (ROJO, 2012, p. 14-15). A autora enfatiza que, a despeito da existência de modelos que definiriam posições dicotômicas entre o popular e o erudito ou o marginal e o central, as manifestações culturais são marcadas por “[...] um processo de *desterritorialização*, de *descoleção* e de *hibridação* que permite que cada pessoa possa fazer ‘sua própria coleção’, sobretudo a partir das novas tecnologias” (ROJO, 2012, p. 16).

Esse processo é fruto das apropriações que os sujeitos realizam dos bens culturais existentes, elaborando formas de expressão distintas a partir de uma nova estética, baseada em critérios próprios de classificação, independentemente daquilo que é considerado canônico. O produto dessas operações é caracterizado por uma multiplicidade de linguagens que interagem no texto contemporâneo: o anúncio publicitário, mesmo que impresso, incorpora diferentes elementos visuais; o vídeo agrega sons e imagens

diversos, resultando em um produto multimidiático; programas de edição transformam consumidores em produtores, que *remixam* suas preferências em um objeto multimodal.

Essa interatividade entre sujeito e múltiplos objetos fica ainda mais evidente ao analisar o caráter hipertextual e hipermidiático do texto contemporâneo.

Uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc.). Diferentemente das mídias anteriores (impressas e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a TV pré-digitais), a mídia digital, por sua própria natureza “tradutora” de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede (*web*), permite que o usuário (ou o leitor/produzidor de textos humano) interaja em vários níveis em com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos /discursos etc.) (ROJO, 2012, p. 23).

Além dessa interação com interlocutores diversos, as mídias digitais permitem não apenas o consumo, mas também a colaboração e a produção de informações, potencializadas por ferramentas da chamada *Web 2.0*. Tim O’Reilly (2005), cocriador do termo *Web 2.0*, expõe, a partir da comparação de diferentes aplicativos, que a rede passa a ser percebida como uma plataforma, permitindo a autoria e a interação, de modo que o usuário se aproprie dos conteúdos apresentados, transformando-os, em detrimento ao mero consumo de informação, possibilitado por uma *Web 1.0*.

Assim, é possível que qualquer pessoa efetue uma publicação *online*, mesmo desprovida de conhecimento técnico para a criação de *sites* e alojamento dos mesmos em servidores. Os *sites* pessoais acabam cedendo lugar a *blogs* e redes sociais, dada à facilidade de publicação de conteúdo, expandindo a ideia de interação social.

Nesse mundo novo, o qual as mídias digitais estão cada vez mais presentes no cotidiano, alteram-se também as relações sociais, baseadas nas possibilidades de transformação, adaptação e organização de informações, promovendo a construção de conhecimentos. Daí decorre o interesse crescente no meio educacional

sobre as potencialidades do mundo virtual e da interação inerente a ele, como resposta a métodos tradicionais ainda vigentes na escola.

O museu virtual, enquanto espaço de simulação e imersão, deve ser pensado à luz desses debates, promovendo a construção do conhecimento não apenas pelos objetos expostos, mas em como são expostos. As diferentes linguagens advindas das mídias contemporâneas, em que são valorizadas a estética e o subjetivo, “[...] proporcionam transformações cognitivas, mudanças na forma de pensar e relacionar saberes e raciocínios [...]” (ARRUDA, 2011, p. 5).

Ao analisar o museu virtual na prática docente e no ensino de História, Arruda (2011) afirma que, com o desenvolvimento tecnológico e o estabelecimento de novas formas comunicacionais, são modificadas as relações do homem com o tempo e, conseqüentemente, com o tempo histórico, alterando também as formas como se aprende História. Isso se deve pela potencialização das trocas culturais promovida pelo rompimento de fronteiras temporais e espaciais por meio da *web*.

Nesse sentido, o autor destaca o caráter interativo do museu virtual, promovendo uma experiência distinta da visita presencial, pois permite que as ações, as escolhas e mesmo o *layout* desse local sejam subordinados às escolhas do visitante. Quanto maior for a interatividade desse espaço, mais interessante será, tornando a experiência significativa ao visitante.

A sequência didática, apresentada a seguir, é uma proposta que considera as possibilidades de utilização de ferramentas *web 2.0*, mais especificamente a *wiki*, um *software* que permite publicar e partilhar conteúdos de forma colaborativa na rede. A criação de um museu virtual a partir desse recurso permitirá que seja considerada não apenas a exposição de objetos, mas a possibilidade de sua manipulação e interação, promovendo a autoria dos alunos.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A organização e a exposição de acervos e coleções em prol da proteção de determinados objetos sempre foi o papel do museu. Pomian (1997) explica que seu nome advém dos antigos *templos das Musas*, locais sagrados onde eram realizadas oferendas aos deuses. Todo objeto ofertado deixava de possuir seu caráter utilitarista,

tornando-se sacro e limitando-se a desempenhar papel contemplativo.

Museus modernos cumprem função semelhante a desses templos, atribuindo nova importância a objetos que não têm mais uso. Artefatos com reconhecido valor artístico, cultural e/ou científico são restaurados, catalogados, protegidos e organizados em acervos em prol de estímulos visuais, caracterizando o museu como o lugar dedicado “[...] às fechaduras e às chaves que não fecham nem abrem porta alguma; às máquinas que não produzem nada; aos relógios de que ninguém espera a hora exacta” (POMIAN, 1997, p. 51). Entretanto, tais locais não podem ser considerados como meros depósitos de objetos sacralizados ou inservíveis, e sim espaços complexos, próprios para a produção de conhecimento.

Essa sequência didática visa considerar o papel educativo do museu histórico, especificamente aquele organizado em ambiente *online*, como possibilidade de reordenamento do passado e análise de documentos históricos pelos alunos. As mídias digitais, por seu caráter interativo e colaborativo, permitem que estudantes da educação básica simulem a prática museológica e a curadoria, organizando suas próprias coleções a partir dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Se antes estavam restritas a determinado espaço, coleções inteiras podem ser expostas em um museu virtual.

Como tema dessa proposta, foram definidas reflexões sobre literatura de testemunho da Segunda Guerra Mundial. Com o fim desse conflito em 1945, a necessidade dos sobreviventes que passaram por experiências limítrofes em relatar suas memórias, culmina na produção de um novo gênero literário: a literatura de testemunho (SELIGMANN-SILVA, 2003). Não se trata da produção de cânones das letras, mas relatos de professores, operários, comerciantes, estudantes, entre outros, que utilizam a literatura como veículo de seu exercício de rememorar.

Propõe-se a leitura de excertos de três obras diferentes, a serem analisadas pelos estudantes: *É isto um homem?*, do professor italiano Primo Levi (1985), *O diário de Anne Frank*, da estudante austríaca Anne Frank (2014), e *Maus: a história de um sobrevivente*, do desenhista americano Art Spiegelman (2005). O objetivo é propor uma prática em sala de aula que permita a alunos do terceiro ano do Ensino Médio a produção de novos conhecimentos sobre a Segunda Guerra

Mundial, a partir da leitura da produção de testemunhas, e não apenas dos textos apresentados nos livros didáticos. Não é intenção desse trabalho criticar a produção didática oferecida pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), e sim vislumbrar novas possibilidades e métodos, para além do material pronto, disponibilizado aos alunos.

São previstas oito aulas para a aplicação da sequência didática, divididas em duas aulas semanais da disciplina de História, totalizando quatro semanas de atividades. Nesse período, os estudantes serão motivados a efetuar a leitura dos excertos, que deverão ser analisados como registro de determinado momento histórico, caracterizando-os, portanto, como documentos históricos. Com base em suas análises, irão produzir releituras a serem organizadas em acervo de museu virtual hospedado em uma *wiki*. Ficará a critério dos alunos a escolha do gênero dessas releituras, podendo ser produzidas fotografias, charges, *memes*, vídeos, poemas, entre outros, que representem os conhecimentos construídos.

Tal proposta justifica-se como contribuição ao Ensino de História, pois permite que os educandos analisem e organizem documentos históricos, reconhecendo que os objetos expostos estão impregnados de vestígios do passado. Essas características que se perpetuam, oriundas de um outro tempo são consideradas lugares de memória, transcendendo a ideia de simples registro:

[...] os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. [...] Mas se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de constituirlos. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que elas envolvem, eles seriam inúteis. E se, em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória (NORA, 1993, p. 13).

Para Nora (1993), a História deve desmistificar verdades cristalizadas em lugares de memória (monumentos, pinturas, estátuas, entre outros) que representem fatos e personagens célebres, construtores de uma determinada

sociedade. Além disso, o museu virtual possibilitará ao aluno da educação básica a simulação de uma vivência e contato com acervos e coleções, mesmo que distante de espaços físicos dedicados à preservação da memória da Segunda Guerra Mundial.

Para tanto, optou-se pela utilização da sequência didática, uma abordagem processual de ensino, que valoriza a autoria e a prática colaborativa, de forma diversa dos tradicionais planejamentos aceitos pelo cânone escolar. Assim, a prática foi fundamentada a partir de uma adaptação do modelo didático proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2009) que elencam quatro fases distintas: apresentação da situação, produção inicial, módulos, e produção final.

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

A apresentação da situação é caracterizada pela exposição da proposta de produção. É nessa etapa que serão apresentadas a problemática e os conteúdos inerentes ao gênero textual. Trata-se, portanto, da “[...] apresentação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99). Para tanto, serão utilizadas duas aulas, para motivar os debates em torno da temática, formação das equipes de trabalho e apresentação de gêneros a serem produzidos pelos alunos e expostos no museu virtual.

Sugere-se iniciar as atividades a partir da visualização do *trailer* do filme *Sobrevivi ao Holocausto*⁴, um documentário de 2014 em que Julio Gartner, um sobrevivente dos campos de concentração, relata suas memórias ao visitar os locais da tragédia.

Após assistirem ao vídeo, questões devem ser elencadas para problematizar os conteúdos relacionados à Segunda Guerra Mundial.

- Listar filmes ou livros que relatem fatos da Segunda Guerra Mundial e do Holocausto, especificamente.
- Qual a diferença dessas produções com o documentário *Sobrevivi ao Holocausto*?

⁴ O trailer está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xq711MLjJ0A>.

- Pode-se afirmar que Julio Gartner é uma testemunha do que ocorria nos campos de concentração nazistas?

Tais questionamentos são necessários para avaliar os conhecimentos prévios dos educandos sobre o Holocausto e qual seu entendimento sobre o conceito de testemunho. A construção de mapas conceituais pode contribuir nesta etapa do trabalho, pois se trata de representação esquemática e hierarquizada dos conhecimentos, a partir da relação que os sujeitos estabelecem entre diferentes conceitos (NOVAK; GOWIN, 1984).

Os mapas conceituais produzidos irão motivar os debates, pois os estudantes poderão expor suas próprias ideias sobre os conceitos trabalhados, tomando contato também com as definições de seus colegas. Isso fará com que percebam as semelhanças e diferenças entre suas concepções.

A partir dessa produção, será necessária a intervenção do professor, que deverá orientar quais conceitos apresentados são pertinentes ao conhecimento científico e quais são considerados de senso comum. Além disso, é preciso deixar claro que o Holocausto foi uma grande tragédia do século XX e um evento traumático para a comunidade judaica, interferindo na forma como interpretam sua realidade e influenciando na construção de uma identidade coletiva.

[...] na medida em que tratamos da literatura de testemunho escrita a partir de Auschwitz, a questão do trauma assume uma dimensão e uma intensidade inauditas. Ao pensar nesta literatura, redimensionamos a relação entre linguagem e o real: não podemos mais aceitar o vale-tudo dito pós-moderno que acreditou ter resolvido essa complexa questão ao firmar simplesmente que “tudo é literatura/ficção”. Ao pensarmos Auschwitz, fica claro que mais do que nunca a questão não está na existência ou não da “realidade”, mas da nossa capacidade de percebê-la e simbolizá-la (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 49-50).

A barbárie ocorrida nos campos de concentração nazistas é tamanha que beira a irrealidade. Por isso a importância de analisar como os sobreviventes representam os momentos que passaram por esses horrores. É papel do professor de História subsidiar os alunos na interpretação da memória.

Ao tratar essas questões em sala de aula, é preciso conscientizar os educandos para o fato de que História não é sinônimo de memória.

Ao afirmar que “A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo” Nora (1993, p. 9) defende que enquanto a memória é sacralizada, protegida e registrada fazendo-se presente, a História está constantemente mudando, pois é produto das indagações de seu tempo. Portanto, os alunos deverão compreender que a memória é parcial, muitas vezes moldada pelos discursos de quem a relata, diferente da História, que faz uso de métodos científicos para investigar o passado.

Após essa etapa de avaliação dos conhecimentos prévios, será apresentada a proposta de trabalho, organizando os estudantes em equipes de cinco integrantes para a produção de acervo para o museu virtual sobre o Holocausto. Os membros do grupo serão selecionados de acordo com suas capacidades individuais, criando situações de aprendizagem em que todos os participantes da atividade interajam efetivamente. O professor deve atuar como mediador do processo, motivando o diálogo entre os participantes (DAMIANI, 2008).

Com as equipes formadas, deverá ser explicado que o objetivo da atividade é a produção de um acervo para a construção de um museu virtual sobre memórias do Holocausto. O museu será hospedado em uma *wiki* que, por se tratar de ferramenta *web 2.0*, aceita a incorporação de diferentes mídias digitais. Além disso, é um recurso de fácil utilização, caracterizado como

[...] um conjunto de páginas sem estrutura hierárquica *a priori* e ligadas entre si; permite ao utilizador disponibilizar conteúdos online com grande facilidade e rapidez. Para isso, bastam três etapas: 1) editar a página, 2) modificá-la e 3) gravá-la. As páginas podem ser redigidas colaborativamente e modificadas pelos elementos do grupo que utiliza o Wiki (MARTINS, 2008, p. 66).

Caso os alunos não conheçam a ferramenta, poderá ser realizada aula prática no laboratório de informática. Sugere-se a utilização do vídeo *O que é um wiki?*, produzido pelo governo do Estado de São Paulo e disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jaZESDWmm-c>. Também pode ser verificado o passo a passo da construção de uma *Wiki*, disponível no “Manual de ferramentas da *WEB*

2.0 para professores”, em capítulo produzido por Martins (2008, p. 69-72) sobre as ferramentas *Dandelife*, *Wiki* e *Goowy*.

É preciso deixar claro aos alunos que o objetivo é a produção de diferentes gêneros, cujo domínio discursivo é o museu virtual. Por se tratar de uma atividade escolar, os leitores preferenciais serão o professor regente e os colegas de sala. Porém, o museu estará hospedado em ambiente *online*, o que permitirá o acesso aos conteúdos por um leitor universalizado. É necessário que os educandos tenham clareza sobre isso, pois

[...] tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/ construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais (KOCH, 2012, p. 34).

A identificação dos possíveis leitores da produção dos alunos é fator que motiva sua execução, tendo em vista que não irão visar apenas à nota, mas também o reconhecimento por aqueles que visitarão o museu virtual.

Para finalizar essa fase, o professor poderá expor aos alunos modelos de museus virtuais e de gêneros textuais que podem ser produzidos e expostos, tais como fotografias, charges, *memes*, vídeos, poemas, entre outros. É importante deixar claro que, por serem expostos em um museu virtual, os gêneros produzidos deverão ser objetos carregados de uma noção de historicidade e, ao mesmo tempo, caracterizados por sua multimodalidade.

PRODUÇÃO INICIAL

Após breve retomada do que foi trabalhado anteriormente, a aula será dedicada ao primeiro contato com os gêneros textuais escolhidos pelos alunos. Para a realização dessa que será uma produção inicial, o professor utilizará uma aula em que deverá explicar que os gêneros a serem produzidos serão releituras de excertos de *É isto um homem?*, *O diário de Anne Frank* e *Maus: a história de um sobrevivente*. Uma breve contextualização é necessária, pois muitos podem não conhecer os autores e suas obras.

Primo Levi, judeu italiano, professor de química e sobrevivente de Auschwitz, é

considerado referência para os estudos que envolvem a literatura de testemunho. Membro da *Partigiani*, uma pequena força de guerrilha, sofreu perseguição política na Itália. Ele relata, no prefácio de seu livro *Isto é um homem?*, que foi deportado para Auschwitz apenas em 1944, período de grande escassez de mão de obra, fato ao qual ele atribui a sua sobrevivência. Segundo o autor, o que o motivou a expor suas memórias foi a necessidade em contar “aos outros”, liberando seus sentimentos em relação aos dias no campo de concentração (LEVI, 1988, p. 8).

Outro sobrevivente de Auschwitz que lançou esforços em trazer luz a memórias deste período foi Otto Frank, ao editar e publicar o diário de sua filha: Anne Frank. Ela não sobreviveu aos campos de concentração, mas seu diário tornou-se mundialmente conhecido, relatando o cotidiano em um anexo secreto no prédio onde seu pai trabalhava, esconderijo das famílias Frank, Van Pels e de Fritz Pfeffer. Inicialmente, o diário era apenas o registro pessoal das experiências vividas, mas ao saber da possibilidade de publicação de testemunhos da guerra pelo governo holandês, Anne passa a reescrevê-lo e organizá-lo (FRANK, 2014, p. 11).

O desenhista Art Spiegelman (2005), conhecido por suas histórias em quadrinhos *underground*, faz uso de relatos orais de seu pai, Vladek Spiegelman, judeu polonês, comerciante e também sobrevivente de Auschwitz, para narrar sua visão sobre a Segunda Guerra Mundial. Diferentemente das obras anteriores, a narrativa foi realizada em forma de quadrinhos, e os personagens são animais antropomorfizados, em que ratos são os judeus, gatos são alemães, porcos são poloneses, em uma alusão às representações que faz dos diferentes participantes dos eventos.

Por se tratar de uma primeira produção, deve ser considerada um esboço daquilo que será exposto no museu virtual. Apesar disso, deve ser avaliada como parte do processo de formação. Para tanto, determinados critérios para essa elaboração deverão ser respeitados, utilizando-se um roteiro para análise dos traços característicos de gêneros textuais, em que devem ser elencados os elementos principais que o constituem: nome específico, contexto de produção (produtor, leitor previsto, suporte, domínio discursivo, tempo, lugar, evento deflagrador), tema, função, organização básica e linguagem (SANTOS, 2014, p. 16-17).

Essa proposta, organizada em forma de quadro-síntese, norteará a produção do gênero textual, facilitando o planejamento das ações, envolvendo a busca e seleção de ideias, e a organização a partir do preparo de um roteiro de produção. Além disso, esse quadro poderá ser retomado sempre que necessário, principalmente nos momentos de revisão e reescrita.

Após a explicação das atividades e contextualização das obras elencadas, o professor irá disponibilizar os excertos aos grupos, que poderão planejar a divisão de tarefas. Apesar do resultado final ser uma exposição coletiva no museu virtual, cada estudante será avaliado também por sua atuação individual, principalmente nessa etapa, em que realizarão as leituras e a produção inicial como atividade para casa. Essa produção, que representa os debates realizados sobre a temática, deverá ser avaliada e reescrita na próxima etapa, a partir da sistematização dos módulos.

MÓDULOS

A etapa dos módulos é dedicada à avaliação e reescrita da produção inicial. Optou-se, nessa sequência didática, pela divisão em dois módulos, porém podem ser realizados quantos forem necessários para o efetivo treinamento para a produção final. Esse é o momento de verificação dos problemas advindos da produção dos alunos. Deve-se também retomar e reforçar os conceitos anteriormente trabalhados, de modo a valorizar não apenas a forma, mas principalmente os conteúdos.

Serão reservadas duas aulas semanais para cada módulo, totalizando quatro aulas em duas semanas. O primeiro módulo será dedicado à avaliação dos esboços produzidos individualmente pelos alunos, identificando os problemas e sanando as dúvidas. No segundo módulo, os alunos deverão ter pleno conhecimento sobre o gênero escolhido, o que subsidiará sua produção final.

MÓDULO 1

O professor irá iniciar o primeiro módulo reunindo os grupos para que sejam avaliados por seus membros a produção do esboço do gênero textual escolhido e do quadro-síntese em que foram elencados seus traços característicos. Os

debates serão mediados pelo professor, que acompanhará as discussões de cada grupo.

Para tanto, é preciso prezar por critérios que valorizem a autoria do aluno, e não apenas seus erros, considerando: a adequação ao gênero textual, a coerência e a coesão, a informatividade, a argumentação, a criatividade, o aproveitamento linguístico, a variedade e a adequação do vocabulário, a clareza, a concisão e o grau de protagonismo.

Além disso, é preciso enfatizar, em meio a esses debates, que os gêneros textuais produzidos devem ter relação com os conteúdos hodiernos ao Holocausto, com base nas leituras que realizaram dos excertos das obras acima citadas, e serão produzidos/expostos ao/no museu virtual. Santos (2014) afirma que “[...] cada domínio discursivo produz e faz circular na sociedade um conjunto de, aproximadamente 200 distintos gêneros textuais que lhe é peculiar” (SANTOS, 2014, p. 14). Pode-se concluir que o museu virtual é suporte e domínio discursivo dos objetos digitais produzidos pelos alunos, pois são gêneros peculiares a esse ambiente.

Sobre essa especificidade, é preciso destacar ainda as características do museu, que “[...] se realiza plenamente em múltiplas interações: com tramas estéticas e cognitivas, em análises e deslumbramentos, na dimensão lúdica e onírica dos fundamentos historicamente engendrados que constituem o espaço expositivo” (RAMOS, 2004, p. 29). Portanto, ao realizarem as releituras, os alunos deverão estar cientes que sua produção está voltada à exposição nesse ambiente *online*, e que “Ao tornar-se peça do museu, cada objeto entra em uma reconfiguração de sentidos” (RAMOS, 2004, p. 29).

Para que seja esclarecida a importância do planejamento de uma produção voltada especificamente ao museu virtual, o professor poderá expor o vídeo “MIVTEC - O que é museu virtual?”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NPOpyQM-GNM>, de modo a transpor os conceitos acima elencados para a linguagem dos alunos.

Ao final do módulo, as equipes serão motivadas a reorganizarem seus planejamentos e reescreverem o quadro-síntese, observando os debates realizados. O docente será auxiliar desse processo, sanando possíveis dúvidas e orientando na correção dos erros.

MÓDULO 2

No segundo módulo, pressupõe-se que os alunos tenham plenos conhecimentos sobre o museu virtual e os objetos que estão produzindo para serem expostos. O quadro síntese deverá ser retomado, avaliando o desenvolvimento individual dos gêneros textuais. Cada equipe contará com cinco produções distintas, idealizadas individualmente como esboço na produção inicial, porém trabalhadas em coautoria com os demais membros da equipe, que colaboram no planejamento e idealização, ao lado do professor, que atua como mediador. Essas produções individuais irão compor a coleção do grupo.

Nessa etapa, será preciso observar de que forma os conteúdos são ressignificados pelos alunos. É preciso verificar se os objetos produzidos consideram as leituras efetuadas, caracterizando-se como releituras a serem postadas no ambiente virtual. É nesse sentido que Ramos propõe uma metodologia baseada em Paulo Freire partindo da ideia do “objeto gerador”, motivando “[...] reflexões sobre as tramas entre sujeito e objeto: perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais, que os objetos são criadores e criaturas do ser humano” (RAMOS, 2004, p. 32).

O autor afirma ainda que esse exercício deve partir da vivência dos alunos, estabelecendo um diálogo entre os conhecimentos prévios e a busca por novas leituras. No caso da temática trabalhada, a análise de literaturas de testemunho em sala de aula pode ser motivada pelo interesse na produção de objetos multimodais, comuns no cotidiano dos jovens estudantes. Por tratar-se, porém de um trabalho de História, há que se observar também problemas conceituais envolvendo a alteridade e o anacronismo.

Feito isso, os grupos estarão prontos para finalizar a produção, colocando em prática os debates desenvolvidos. Serão então avaliados, conforme procedimentos elencados na próxima etapa.

PRODUÇÃO FINAL

A produção final é a etapa em que os alunos finalizam sua produção, e o grupo posta a versão definitiva de sua coleção. Essa postagem será realizada por um dos membros da equipe. O professor poderá acompanhar as postagens das

produções na *wiki* de maneira assíncrona, atuando como administrador da página, o que lhe confere maior controle sobre a avaliação do que os alunos publicam. Após a finalização das postagens, os grupos apresentarão suas coleções aos colegas, contextualizando as produções e comparando-as com as literaturas de testemunho lidas.

Quando há comparações entre objetos do passado e os do presente, a noção de historicidade começa a ser trabalhada de modo mais direto: entra em jogo a questão da história como campo de possibilidades, mudança que se expressa das mais variadas maneiras e que torna visível na própria existência polivalente dos objetos – em seu nascimento, sua morte e transformação (RAMOS, 2004, p. 35)

Finalizado esse processo, o museu virtual poderá ser vinculado ao site da escola ou à sua rede social, ampliando os potenciais visitantes dos acervos produzidos e organizados pelos alunos. O professor deverá então avaliar todo o processo de produção.

Após realizar uma verificação inicial, a partir de avaliações diagnósticas nas primeiras aulas, e uma verificação formativa, avaliando a construção do acervo para o museu virtual pelos alunos nas aulas seguintes, é necessária uma verificação somatória, na qual “[...] seja tomada uma amostra e o aluno seja finalmente testado” (DÍAZ BORDENAVE; PEREIRA, 2011, p. 329). Nesse sentido, o professor deverá refletir sobre a efetiva construção do conhecimento, considerando a participação individual dos integrantes do grupo, os gêneros textuais produzidos, a organização desses objetos na *Wiki* e a apresentação dos resultados aos demais colegas.

As Diretrizes Curriculares para o ensino de História na Educação Básica do Estado do Paraná (2008) preveem a participação dos estudantes no processo avaliativo, desconsiderando o caráter classificatório e autoritário, tornando-se significativa aos envolvidos. Segundo esse documento, “Ao considerar os conteúdos de História efetivamente tratados em aula, essenciais para o desenvolvimento da consciência histórica, é necessário ter clareza que avaliar é sempre um ato de valor” (PARANÁ, 2008, p. 79).

Para medir esse valor, a atribuição de nota é necessária, pois, além de ser uma exigência oficial das instituições de ensino e órgãos competentes, ela auxilia o acompanhamento de pais e alunos no

que diz respeito à realização das atividades escolares (RUSSELL; AIRASIAN, 2014). Ademais, o valor da avaliação é pertinente à análise realizada pelo professor sobre “[...] a qualidade do desempenho de um aluno comparando-o a algum padrão de bom desempenho” (RUSSELL; AIRASIAN, 2014, p. 228).

É preciso estar atento a essas observações ao atribuir notas às produções dos discentes, levando em conta que a avaliação deve estar a serviço de sua aprendizagem, de modo que percebam que são sujeitos históricos, assim como aquelas testemunhas que se valeram da literatura para dar voz às suas memórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta apresentada objetivou explorar novas metodologias para o Ensino de História, especificamente sobre o Holocausto infligido aos judeus durante a Segunda Guerra Mundial. A intenção era vislumbrar possibilidades de estudo em sala de aula, permitindo a estudantes do terceiro ano do Ensino Médio a construção de novas interpretações sobre essa grande catástrofe do século XX. A literatura de testemunho aproxima os discentes à História, visto que considera o exercício de imaginação, próprio do texto literário, diferentemente do distanciamento provocado por textos didáticos.

Outra questão que deve ser considerada relaciona-se à análise de documentos históricos. Dentre os objetivos da História, como disciplina da Educação Básica, a formação da consciência histórica a partir da análise desses documentos figura entre seus principais. Essa prática permite que o aluno se perceba pertencente ao processo histórico, contribuindo para a interpretação de sua própria realidade e de elementos que formam sua identidade. Logo, é importante que percebam as relações existentes entre a História, ciência que estuda o homem no tempo e no espaço, e a memória, construção do passado, caracterizando-se como uma “representação coletiva” da cultura de determinado tempo (BURKE, 2000).

Nesse contexto, é papel da História a investigação da memória como documento histórico:

Os historiadores se interessam [...] pela memória a partir de dois pontos de vista. Em primeiro lugar, têm de estudar a

memória como uma fonte histórica, elaborar uma crítica da confiabilidade da reminiscência no teor da crítica tradicional de documentos históricos [...] Em segundo lugar, os historiadores se interessam pela memória como um fenômeno histórico [...] Considerando-se o fato de que a memória social, como a individual, é seletiva, precisamos identificar os princípios de seleção e observar como eles variam de lugar para lugar, ou de um grupo para outro, e como mudam com o passar do tempo (BURKE, 2000, p. 72-73).

Por ser maleável a memória deve ser analisada de forma criteriosa, e não apenas aceita como uma verdade absoluta, mas como uma representação da realidade construída a partir dos valores dos sujeitos históricos.

Levando-se em conta tais pressupostos, é possível a formação de uma consciência histórica por alunos da educação básica. Assim, é preciso haja uma ação conjunta entre professor e alunos, de modo que se criem condições de autoformação e emancipação dos sujeitos do conhecimento. A proposta apresentada procurou seguir tais preceitos, considerando o trabalho com mídias digitais a possibilidade de adaptação e transformação de informações presentes na *Internet*.

Além disso, a proposta de construção de um museu virtual na escola não pode limitar-se ao depósito de objetos digitalizados. Vive-se na atualidade em uma sociedade da informação que revoluciona a cada dia o fazer comunicacional. Nessa nova realidade, é preciso pensar um museu o qual “[...] liberta-se de seu espaço tradicional e limitado e torna-se acessível ao público, independente de sua origem espacial” (ARRUDA, 2011, p. 2). Foi pensando nisso que se optou por planejar o museu virtual em uma *wiki*, possibilitando uma prática colaborativa e acessível aos alunos.

O exercício docente deve ser repensado ante esses novos objetos e métodos, sobretudo ao considerar a rapidez da propagação da informação, obrigando o professor a buscar novas relações com o saber. A dinâmica dos hipertextos não permite mais a especialização pura e simples, e sim o conhecimento abrangente e aumentado. Para além dos próprios conteúdos, é preciso estabelecer relações com outras áreas do conhecimento para a produção de novos saberes,

objetivo de trabalhos futuros que procurarão estreitar tais diálogos.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Museu Virtual, Prática Docente e Ensino de História: apropriações dos professores e potencialidades de elaboração de um museu virtual orientado ao visitante. In: **Anais do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**. Florianópolis: UFSC, 2011.
- BARCA, Isabel. Marcos de Consciência Histórica de Jovens Portugueses. **Currículo sem Fronteiras**. Universidade do Minho, v.7, n.1, p.115-126, 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/barca_a.pdf>. Acesso em: 11 set. 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BURKE, Peter. **Variiedades de História Cultural**. Tradução Alda Porto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- DAMIANI, Magda F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, v. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>>. Acesso em 01 mar. 2013.
- DÍAZ BORDENAVE, Juan; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 31. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. Tradução Elia Ferreira Edel. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2014.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2002.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2012.
- LEVI, Primo. **É isto um Homem?** Tradução Luigi Del Re. São Paulo: Editora Rocco, 1985.
- MARTINS, Hugo. Dandelife, Wiki e Goowy. In: CARVALHO, Ana Amélia (org.). **Manual de ferramentas da WEB 2.0 para professores**. Portugal: Ministério da Educação/DGIDC, 2008. p. 57-82.
- NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**. São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.
- NOVAK, Joseph Donald; GOWIN, D. Bob. **Aprender a aprender**. Tradução Carla Valadares. Lisboa: Plátano Ed. Técnicas.1984.
- PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Departamento de Educação Básica. - **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. História. 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf>. Acesso em: 2 maio 2014.
- POMIAN, Krzysztof. Coleção. In: **Enciclopédia Einaudi**. V. 1 (Memória-História).Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984. p. 51-86.
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de História**. Chapecó: Argos, 2004.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.
- RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa: v. 1, n. 2, p. 07-16, 2006. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/558563/mod_resource/content/0/artigo_Rusen_didatica_da_historia.pdf >. Acesso em: 15 fev. 2013.
- RUSSELL, Michael; AIRASIAN, Peter. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações**. Tradução Marcelo de Abreu Almeida. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- SANTOS, Givan José Ferreira dos. O gênero textual acadêmico unidade didática. In: ANDRADE, Mariana. A. Bologna Soares de; ROCHA, Zenaide de Fátima Dante Correia. (Orgs.). **Proposta didática inovadora: as TIC no ensino de ciências**. Maringá: Gráfica Editora Massoni, 2014. p. 11-20.
- SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. (Org.) **História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes**. Campinas: Unicamp, 2003.
- SPIEGELMAN, Art. **Maus – a história de um sobrevivente**. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.