



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA UFSC
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
CURSO DE HISTÓRIA

Clever Evandro Moia Junior

**Análise das ferramentas interativas dos livros digitais da coleção
*História. DOC, PNLD 2024***

Florianópolis

2024

Clever Evandro Moia Junior

**Análise das ferramentas interativas dos livros digitais da coleção *História.DOC*, PNDL
2024**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel e Licenciado em História.

Orientador(a): Profa. Dra. Lara Rodrigues Pereira

Florianópolis

2024

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.

Dados inseridos pelo próprio autor.

Moia Junior, Clever Evandro

Análise das ferramentas interativas dos livros digitais da coleção História.DOC, PNDL 2024 / Clever Evandro Moia Junior ; orientador, Lara Pereira Rodrigues, 2024.

80 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em História, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. História. 2. Ensino de História. 3. Ferramentas de interatividade. 4. Livro didático. 5. Mundo digital. I. Rodrigues, Lara Pereira. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em História. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE TCC

Aos cinco dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e quatro, às dez horas no Auditório do Bloco F Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal de Santa Catarina, reuniu-se a Banca Examinadora composta pela Professora Lara Rodrigues Pereira, Orientadora e Presidente, pelo Professor Sandor Fernando Bringmann, Titular da Banca, designados pela Portaria nº 28/2024/HST/CFH do Senhor Chefe do Departamento de História, a fim de arguirm o Trabalho de Conclusão de Curso do acadêmico **Clever Evandro Moia Jr**, subordinado ao título: **"Análise das ferramentas interativas dos livros digitais da coleção História. DOC, PNL D 2024 "**. Aberta a Sessão pela Senhora Presidente, o acadêmico expôs o seu trabalho. Terminada a exposição dentro do tempo regulamentar, o mesmo foi arguido pelos membros da Banca Examinadora e, em seguida, prestou os esclarecimentos necessários. Após, foram atribuídas notas, tendo o candidato recebido da Professora Lara Rodrigues Pereira a nota final 10, do Professor Sandor Fernando Bringmann a nota final 10; sendo aprovado com a nota final 10 O acadêmico deverá entregar o Trabalho de Conclusão de Curso em sua forma definitiva, em versão digital à Coordenadoria do Curso de História até o dia doze de dezembro de dois mil e vinte e quatro. Nada mais havendo a tratar, a presente ata será assinada pelos membros da Banca Examinadora e pelo(a) candidato(a).

Florianópolis, 5 de dezembro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.a Lara Rodrigues Pereira



Documento assinado digitalmente

LARA RODRIGUES PEREIRA

Data: 05/12/2024 16:11:47-0300

CPF: ***.549.159-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Sandor Fernando Bringmann



Documento assinado digitalmente

Sandor Fernando Bringmann

Data: 05/12/2024 16:31:09-0300

CPF: ***.541.040-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.a Adriana Angelita da Conceição (Suplente)

Candidato Clever Evandro Moia Jr



Documento assinado digitalmente

CLEVER EVANDRO MOIA JUNIOR

Data: 05/12/2024 16:58:34-0300

CPF: ***.175.989-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
Campus Universitário Trindade
CEP 88.040-900 Florianópolis Santa Catarina
FONE (048) 3721-9249 - FAX: (048) 3721-9359

Atesto que o acadêmico Cleber Evandro Moia Junior, matrícula n.º 20200930, entregou a versão final de seu TCC cujo título é Análise das ferramentas interativas dos livros digitais da coleção *História.DOC*, PNDL 2024, com as devidas correções sugeridas pela banca de defesa.

Florianópolis, 11 de dezembro de 2024.



Documento assinado digitalmente

LARA RODRIGUES PEREIRA

Data: 11/12/2024 18:50:16-0300

CPF: ***.549.159-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Orientador(a)

À todos os educadores que anseiam contra as injustiças deste mundo.

AGRADECIMENTOS

Este Trabalho de Conclusão de Curso representa o último passo de um longo processo educativo vivido por diferentes pessoas e trajetórias. A força de trabalho utilizada para pavimentar essa estrada contou muitas mãos e braços, de forma que tornou este caminho mais suave para que eu pudesse atravessá-lo, e por isso devo agradecer a todas essas pessoas.

Primeiramente, agradeço meus pais, Luselia e Clever, por todo o esforço, dedicação e empenho disposto ao longo das últimas duas décadas, abrindo mão dos próprios anseios em muitas ocasiões, para que os filhos pudessem ter melhores oportunidades na vida, uma vez que jamais poderíamos estar aqui sem vocês. De diferentes formas, transmitiram ensinamentos e lições a nós que foram fundamentais neste caminho e serão durante toda a vida. Ao meu irmão Arthur, agradeço a oportunidade de trocar ideias e pensamentos mais distantes do meu ciclo, fazendo pensar para além das caixinhas. Para minha irmã Joanna, a caçulinha da família, sem obrigação de fazê-lo, agradeço por ter mudado nossas vidas desde o seu primeiro chorinho, trazendo muita felicidade e alegria para nossa casa.

Aos avós, Cecília, Leolino, Lourdes e José, meus agradecimentos por todo o amor, carinho e ensinamentos passados ao longo da vida. Vocês foram muito importantes durante toda esta caminhada, nos momentos de acolhimento, de escuta, das correções de rumo e das palavras sábias. À família de forma geral – tios, primos, parentes, em especial aos padrinhos Neca e Joabel, agradeço por terem contribuído de diferentes formas no percurso. À Salete, que esteve presente durante toda minha vida, meus agradecimentos.

Aos amigos de Chapecó, tenho muita sorte em contar com a amizade e o apoio de vocês. Em todas as trocas de ideias, o carinho e a parceria de muitos anos. Gustavo e Luã, pelos intercâmbios musicais e futebolísticos. Amanda, Caio e Michelle pelas constantes conversas sobre o futuro, a vida e todo o apoio de longa trajetória. Em especial, à Luna Hellena, pelos 20 anos de amizade, decepções e felicidades compartilhadas. Aos amigos da Universidade, em especial Gustavo, Luiza, Eli, Vini, Eric, Ana e Téó, por terem compartilhado esta trajetória comigo e pelas mútuas trocas. A todos vocês, meu muito obrigado.

À minha companheira Renata, por ter compartilhado este caminho; por todo o tempo, dedicação e paciência investidos neste processo, pelo acolhimento, escuta e apontamentos necessários, por todo o amor, compaixão e serenidade, sou muito grato a você.

À minha orientadora Dra. Lara Rodrigues Pereira, por aceitar me orientar para além das linhas teóricas sempre preocupada com minha saúde mental e o desenvolvimento do

trabalho, pelo acompanhamento e disposição neste processo, pelas trocas sobre o fazer-se educador e historiador. Estendo os agradecimentos a todos os educadores e educadoras que estiveram em minha trajetória, que me influenciaram no olhar da educação e motivaram-me a escolher este caminho. Em especial, ao Adriano, professor de História do IFSC-Chapecó, e às professoras Ana Paula, Daieli e Natali, do Colégio de Aplicação, por compartilharem a minha primeira trajetória profissional, pelo carinho, acolhimento e as palavras de incentivo, experiência esta que mudou minha perspectiva dos processos educativos.

Expresso minha gratidão ao Partido dos Trabalhadores pelos programas públicos que concretizam os direitos educativos por meio de iniciativas voltadas à infraestrutura, ao acesso e à permanência, promovendo a expansão da educação e a inclusão das camadas populares. Esses esforços foram essenciais para que eu tivesse a oportunidade de cursar a graduação em uma Universidade Pública. Da mesma forma, agradeço à UFSC e a todos os trabalhadores que contribuem para o funcionamento da instituição. Finalmente, agradeço ao maior clube do Sul do Mundo, o Sport Club Internacional, por todos os momentos que vivemos juntos e as glórias conquistadas.

Enfim, a todos e todas aqueles que contribuíram neste processo, meu muito obrigado.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as ferramentas de interatividade presentes nos livros didáticos digitais de História da coleção História.DOC, do PNLD 2024, à luz das transformações digitais no contexto da educação brasileira, buscando estabelecer conexões com os aspectos teórico-metodológicos contemporâneos do ensino de História no Brasil. Para alcançar esse objetivo, a metodologia adotada baseou-se, inicialmente, em uma revisão bibliográfica sobre os recursos didáticos voltados ao ensino de História e as mudanças educacionais impulsionadas pela atual era digital. Em seguida, foi realizada uma análise das perspectivas político-ideológicas da coleção, com ênfase nos referenciais teóricos que fundamentam o uso e a apropriação de recursos digitais na prática docente. Também foram avaliados os suportes técnicos e os recursos sugeridos aos professores pelas obras, bem como as indicações de materiais educativos online propostas pelos autores. Os resultados apontam para a presença de diferentes formatos de recursos nas ferramentas interativas, mas apontam claras limitações, como a escassez de referências bibliográficas nos conteúdos dessas ferramentas e a ausência de estratégias metodológicas adequadas para sua aplicação nos contextos educacionais.

Palavras-chave: Documentos históricos; Ensino de História; Ferramentas de interatividade; Livros didáticos; Mundo digital.

ABSTRACT

This research aims to analyze the interactivity tools present in the digital History textbooks in the *História.DOC* collection, from the PNLD 2024, in the light of digital transformations in the context of Brazilian education, seeking to establish connections with contemporary theoretical and methodological aspects of History teaching in Brazil. In order to achieve this objective, the methodology adopted was based initially on a bibliographical review of didactic resources aimed at teaching History and the educational changes driven by the current digital age. This was followed by an analysis of the political-ideological perspectives of the collection, with an emphasis on the theoretical references that underpin the use and appropriation of digital resources in teaching practice. The technical supports and resources suggested to teachers by the books were also evaluated, as well as the indications of online educational materials proposed by the authors. The results point to the presence of different resource formats in the interactive tools, but point to clear limitations, such as the scarcity of bibliographical references in the content of these tools and the lack of appropriate methodological strategies for their application in educational contexts.

Keywords: Digital world; Historical documents; History teaching; Interactive tools; Textbooks.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Comunidade Quilombola Tia Eva	40
Figura 2: Seção <i>Memórias da Tia Eva</i>	41
Figura 3: Comunidades Quilombolas em MS	42
Figura 4: Sugestões Didáticas	43
Figura 5: Pesquisas e publicações sobre a comunidade	44
Figura 6: Carrossel <i>Pinturas Rupestres</i>	50
Figura 7: Carrossel <i>A arte Iorubá</i>	50
Figura 8: Carrossel <i>A partilha da África</i>	51
Figura 9: Carrossel <i>Sufragismo e direitos sociais para as mulheres</i>	52
Figura 10: GIF: <i>Os artesãos e as corporações de ofício</i>	53
Figura 11: GIF: <i>O primeiro reinado</i>	54
Figura 12: Infográfico <i>Piratas na cultura</i>	55
Figura 13: Infográfico <i>Piratas na cultura</i>	56
Figura 14: Infográfico <i>Guerra Fria</i>	56

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Índice de Ferramentas Interativas	47
Gráfico 2: Tipo de Ferramentas de Interatividade	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GIF	Graphics Interchange Format
HTML	Linguagem de Marcação de Hipertexto
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDI	Livro Didático Interativo
MEC	Ministério da Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNED	Política Nacional de Educação Digital
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 O ENSINO DE HISTÓRIA E O LIVRO DIDÁTICO	19
1.1 O PNLD E SEUS CAMINHOS ATÉ O CENÁRIO ATUAL	22
1.1.1 Os contornos atuais do PNLD	25
1.1.2 O edital do <i>PNLD 2024-2027</i>	27
2 OS LIVROS DIDÁTICOS E AS FERRAMENTAS DIGITAIS INTERATIVAS	29
2.1 A CULTURA DIGITAL E AS LEGISLAÇÕES	30
2.2 FONTES, DOCUMENTOS E AS POSSIBILIDADES DIGITAIS	35
2.2.1 Possibilidades digitais: o <i>website Comunidade Quilombola Tia Eva</i>	39
3 ANÁLISE DA COLEÇÃO <i>HISTÓRIA.DOC</i>	45
3.1 AS ESTRUTURAS E SEÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO DIGITAL	45
3.2 ANÁLISE DAS FERRAMENTAS INTERATIVAS NAS OBRAS	46
3.3 OS REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O USO DOS RECURSOS E FERRAMENTAS DIGITAIS	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	76
ANEXOS	80

escolar de forma geral, tiveram que mobilizar energias e forças para lidar com esse novo cenário.

Diante desse certame, e ao encontro de uma admiração profunda pela educação, seus sujeitos e subjetividades, esses temas atravessaram as experiências nas disciplinas da Universidade, principalmente nas matérias específicas da licenciatura. É categórico afirmar que a História não pode ser construída de contornos fatalistas, necessitando sempre de sujeitos ativos para o desenvolver dos processos; logo, esse trabalho foi pensado a partir de discussões sobre os livros didáticos, seu caráter ideológico e mercadológico, os processos de digitalização do ambiente escolar, as políticas públicas de educação para acesso e permanência nas escolas, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em especial a digitalização de todas as coleções do *PNLD 2024-Anos finais*, com objetivo de analisar as ferramentas de interatividade presentes nos livros didáticos digitais (LDIs), compreendendo como esse fenômeno é fruto, em um mundo digital, de mudanças nas relações sociais e educativas.

Pretende-se somar esforços ao coletivo, de maneira introdutória, acerca destes assuntos, principalmente com foco no ensino de História, no intuito de levantar questões gerais sobre o tema, legislações educacionais brasileiras e políticas públicas educacionais, a partir dos recortes estabelecidos. A análise das ferramentas digitais, presentes nos livros digitais-interativos, será organizada sobre os marcos do desenvolvimento desses recursos e suas indicações de uso, a partir de sua apresentação nos livros, com o intuito de debater os critérios escolhidos pela equipe editorial para o desenvolvimento e apresentação dessas ferramentas. Um dos objetivos é compreender com qual base teórico-metodológica, explicitada no Manual do Professor, os autores da obra e a produção editorial desenvolveram os recursos digitais e como o uso é proposto.

As bases metodológicas para análises desses materiais digitais, devido a sua atualidade, ou seja, um campo em construção, seja de conceitos ou técnicas historiográficas, ainda carece de grandes materiais que forneçam diretrizes consolidadas para novas análises. Entretanto, o surgimento de novas pesquisas e um olhar mais atento para a dinâmica digital no ensino de História, podem fornecer indicativos que ajudam a pavimentar caminhos. Desta forma, para a análise das ferramentas interativas da coleção *História.Doc*³, foi selecionada a matriz metodológica de Coelho *et. al.* (2022), proposta no trabalho *Entre esperado e o real: tecnologias digitais, ensino e manuais didáticos de História* (2022). A proposta original está

³A capa da obra do sexto ano pode ser conferida em Anexo I.

composta das seguintes questões:

- 1) Os manuais sugerem sites para pesquisa? Se sim, quais? São especializados?
- 2) Quais suportes técnicos ou aplicativos esses manuais sugerem ao professor?
- 3) Quais referenciais teóricos subsidiam os usos e apropriações das Tecnologias Digitais na prática docente?
- 4) Esses manuais apontam perigos nos usos e apropriações das Tecnologias Digitais ou as apontam como elementos motivadores para o processo ensino-aprendizado de História? (Coelho et. al, 2022, p.104)

Para este presente trabalho, visando alcançar os objetivos propostos, foram feitas pequenas alterações na forma das questões, sem, necessariamente, alterar o conteúdo. Diante disto, foram organizadas as seguintes questões:

- 1) Quais referenciais teóricos subsidiam os usos e apropriações dos Recursos Digitais na prática docente? Apontam algum perigo ou motivações nos usos e apropriações das ferramentas para o processo ensino-aprendizado de História?
- 2) Quais suportes técnicos ou recursos esses manuais sugerem ao professor?
- 3) Os manuais sugerem sites para pesquisa? Se afirmativo, quais são esses sites? São especializados? (Coelho et. al, 2022, p.104)

Nesta direção, torna-se pertinente explicitar os critérios que substanciam o desenvolvimento deste trabalho. Primeiramente, entende-se que é necessário compreender os recursos dos livros didáticos em cadeia, ou seja, como estes podem se relacionar com outros elementos que compõem o mesmo livro. Dessa forma, deseja-se evitar o tratamento isolado dos elementos, principalmente dos objetos de análise, compreendendo sempre o objeto interligado em rede dentro do livro didático, buscando encontrar os pontos principais dessas ligações ou suas ausências.

Também, a partir de Moreno (2012, p.722), assume-se neste trabalho as dinâmicas das relações de mediação editorial nas coleções. Segundo o autor, a “história do livro didático compartilha com a história do livro em geral a ideia de que a obra é sempre uma co-autoria entre o(s) autor(es) do texto e a equipe editorial que lhe dá o formato final”, a partir da relação dos autores dos livros didáticos com os outros trabalhadores da editora, que pode exercer mais ou menos interferências no produto final pela editora. Logo, durante o trabalho, pelos formatos assumidos nas ferramentas de interatividade, reconhecendo sujeitos múltiplos na sua construção, escolheu-se atribuir à equipe editorial a responsabilidade das escolhas ideológicas e pedagógicas da coleção.

Finalmente, este trabalho será dividido em três capítulos, que buscam trazer elementos que subsidiam a análise das ferramentas de interatividade. No primeiro capítulo faz-se necessário uma discussão acerca do ensino de História e do livro didático no Brasil, buscando conceituar e debater a relação destes dois aspectos, suas mudanças e permanências.

Finalmente, será discutido os caminhos dos programas dos livros didáticos ao longo da história no país é historicizado, juntamente com uma análise das atuais prerrogativas do PNLD, a partir das mudanças mais recentes em sua estrutura. Já no segundo capítulo, há a apresentação das características gerais e específicas (quanto às ferramentas interativas) do *PNLD 2024-2027-Anos Finais*. Adiante, com a apropriação dos elementos centrais, a análise das ferramentas interativas começam a ganhar corpo no trabalho. Para tal, é importante compreender as dinâmicas legais atuais que substanciam o uso e desenvolvimento das mídias digitais nas escolas, a partir de leis, decretos e incorporações nas legislações educacionais existentes. Em sequência, há uma breve discussão sobre as fontes e os documentos históricos, que busca estabelecer conexões desses elementos com o mundo digital, suas possibilidades e limites para o ensino de História, considerando experiências que desenvolveram-se nesta categoria.

Finalmente, o terceiro capítulo traz a análise geral da coleção *História.DOC* destinado aos Anos Finais do ensino fundamental, no ciclo 2024-2027, a partir do apontamento da estruturação do livro, com objetivo de compreender a lógica de apresentação escolhida pela equipe editorial. Em sequência, será desenvolvida a análise das ferramentas de interatividade, considerando sua estruturação e principais características, estabelecendo vínculos com as ferramentas estabelecidas no ensino de História. Finalizando o capítulo, com todos os elementos reunidos ao longo do trabalho, o desenvolvimento da matriz metodológica já assinalada e as respostas das questões estabelecidas. Ao final, expõem-se as considerações finais com a coesão dos elementos principais do trabalho.

1 O ENSINO DE HISTÓRIA E O LIVRO DIDÁTICO

O ensino de História no Brasil é um campo de pesquisa em contínuo desenvolvimento, constantemente influenciado pelas dinâmicas do seu espaço-tempo, a partir das necessidades específicas da disciplina, da comunidade acadêmica e escolar, entre outros sujeitos sociais. Atualmente, este campo está consolidado nas universidades brasileiras através de suas pesquisas, pesquisadores e meios de divulgação, como livros, revistas e simpósios, com o intuito de aprofundar discussões e conhecimentos, através de diferentes intercâmbios. Segundo Cainelli e Schmidt (2006, p.11), foi a partir dos anos 80 no Brasil, que a disciplina História foi amplamente estudada enquanto categoria de ensino e suas múltiplas possibilidades, proporcionando assim o aprofundamento dos estudos nas várias áreas do ensino de História, permitindo que os educadores, principalmente da educação básica, pudessem acessar diferentes aportes teórico-metodológicos, além de participarem enquanto construtores destes conhecimentos. Para além disto, o ensino de História, enquanto campo ideológico, sujeito a influências, sofreu diversas mudanças ao longo do processo educacional brasileiro.

É impossível abordar o campo histórico, dentro dos processos da educação brasileira, sem relacionar seus aspectos com os livros didáticos. De diferentes formas, mas em um processo contínuo, os manuais estão inseridos na disciplina histórica, sempre adotando caráter ideológico e permeados por relações de poder, presentes nas instituições de ensino há, ao menos, dois séculos (Bittencourt, 2008a, p. 299), e sua trajetória acompanha o desenvolvimento dos sistemas educacionais, sofrendo influências em diferentes processos. É caro a este trabalho um olhar aprofundado sobre o livro didático, compreendendo a sua mobilidade ideológica e pedagógica ao longo do tempo.

Permeados por disputas de diferentes agentes sociais, com diversas finalidades metodológicas, ideológicas e mercadológicas, o livro didático é de difícil definição, apesar de fácil reconhecimento, podendo variar de acordo com autores e contextos distintos. O historiador francês Alain Choppin escreve que o livro didático:

Trata-se de um produto cultural cujas funções são plurais: instrumento iniciático da leitura, vetor linguístico, ideológico e cultural, suporte – durante muito tempo privilegiado – do conteúdo educativo, instrumento de ensino e de aprendizagem comum à maioria das disciplinas. Mas também um objeto manufaturado, amplamente divulgado em todo o mundo, cuja produção e difusão se inscrevem em uma lógica industrial e comercial. (2008, p. 9)

As múltiplas funcionalidades do livro, apesar de intrínsecas e de impossível separação, atribuem a esta ferramenta várias finalidades, atravessadas por relações de poder, com diferentes intencionalidades. De qualquer maneira, essas intencionalidades criam um sistema de valores em uma relação dialética e contínua, ou seja, ao recortar valores específicos, o livro didático cria e reproduz novos valores. Para Bittencourt, o livro didático:

É uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes aos interesses do mercado, mas é, também, um depositário dos diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para recuperar os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em determinada época. Além disso, ele é um instrumento pedagógico “inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas, dos métodos e das condições de seu tempo” (Choppin, 1980, p. 1-25). E, sem dúvida, o livro também é um portador de um sistema de valores, ideologia e cultura. (2008b, p. 14)

Esta complexa definição e relação dos seus atributos, é o que justamente caracteriza sua difícil definição, mas de fácil reconhecimento. As relações de poder dos livros didáticos são materializadas por diferentes atores sociais, mercado editorial e, sobretudo, o Estado, que dinamizam a constituição destes livros. Os aspectos pedagógicos do livro não podem ser excluídos dos processos ideológicos e do mercado, uma vez que é influenciado por ele, em variadas medidas. Mas, também como ferramenta privilegiada e suporte de diversos atributos para o ensino, os livros didáticos estabelecem diferentes relações com estes segmentos, como será explorado no próximo capítulo.

Além disso, é um produto e está envolto dentro da lógica do mercado, sujeito a múltiplas interferências ao longo do processo de produção. Ou seja, em muitos casos, para o mercado, “os aspectos ideológicos e metodológicos podem importar menos, e a capacidade de venda e aceitação no mercado importa mais” (Miranda e Luca, 2004, p. 128). Neste cenário, Ralejo (2015, p.7) aponta que “para obter sucesso no mercado editorial, é preciso acompanhar as mudanças atuais e estabelecer um trabalho de negociação entre o projeto de um autor e as expectativas de um público”. Neste mesmo sentido, Moreno (2012, p.724) afirma que as inovações manifestam-se entre permanências e consensos, ou seja, no equilíbrio entre inovações e tradições, disputadas pelos professores, estudantes, Estado, mercado editorial, entre outros. É justamente esse ponto que ganha destaque neste trabalho, observando a incorporação pelo mercado das novas dinâmicas sociais de comunicação, como o mundo digital, e a sua relação com o ensino de História. De qualquer maneira, é caro para este trabalho discutir brevemente os processos da disciplina da História no país e a sua relação com o livro didático.

Nesta direção, torna-se importante fazer alguns apontamentos dos objetivos do ensino de História em diferentes épocas, com objetivo de entender as mudanças e permanências desta área, sobretudo. O sistema de ensino brasileiro não observa uma forma linear e contínua em seu desenvolvimento, atravessado por rupturas, permanências e lutas sociais. No período que compreende o final do século XIX até os anos 30 do século XX, a partir dos objetivos para a educação, Bittencourt (2008a, p. 64) aponta que a escola deveria ser o espaço de obtenção de cidadania, sendo a disciplina histórica um aparato para tal, no objetivo de “integrar os povos marginalizados a vida social e histórica brasileira; mas sem fazê-los inclusos na construção”. Neste momento, os livros didáticos consolidaram-se com maior força nas escolas, influenciando cada vez mais a prática do professor em sala, tornando-se indispensável para o ensino (Bittencourt, 2008a, p. 89). Ao decorrer dos anos 1930, o Estado brasileiro centralizou as decisões educacionais com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, configurando-se enquanto o principal ator para políticas para a educação. Deste modo, o ensino “foi marcado pela consolidação da memória histórica nacional e patriótica nas escolas primárias” (Miranda e Luca, 2004, p. 125), firmando enquanto características do ensino de História: a sedimentação do culto dos heróis da pátria e a obrigatoriedade da História do Brasil nos estudos secundários, para aqueles estudantes que pudessem acessar essa etapa de ensino (op. cit., 2008a, p. 67). Logo, o livro didático era ferramenta fundamental para a difusão desses valores para o regime em questão.

Para fazer um paralelo com esse contexto histórico, o objetivo para a educação durante a Ditadura Militar (1964-1985) foi a implementação dos estudos sociais na área de humanidades, pela reforma educacional de 1971. O princípio básico dos Estudos Sociais “visava a integração do indivíduo na comunidade, devendo os conteúdos dessa área ser facilitadores” (Bittencourt, 2008a, p. 73). A integração de diferentes componentes, como Geografia humana, Economia, História, Sociologia e Antropologia, cultura, visava dar aportes de “estabilidade” e “segurança” aos estudantes, dentro de uma sociedade em plena mudança. Para a autora, os Estudos Sociais, de origem estadunidense,

(...) se integravam para explicar o mundo capitalista organizado segundo o regime democrático norte-americano, que favorece a ação individual e o “espírito” da competitividade como a garantia de sucesso, condição que exige um desenvolvimento de capacidade de crítica segundo os moldes liberais: criticar para aperfeiçoar o sistema vigente e melhor se adaptar a ele. (Bittencourt, 2008a, p. 74)

Ou seja, esta concepção educacional estava de acordo com a orientação política e econômica do país naquele contexto, de alinhamento e subordinação ao capital hegemônico (Ramos,

Frigotto, 2017, p. 34), além de marcados por uma série de censuras e ausências de liberdades democráticas. Do período da redemocratização para o contexto atual –com o aprofundamento dos estudos no campo da metodologia de ensino de História, em conjunto com o desenvolvimento de políticas públicas e legislações educacionais, a participação da sociedade civil organizada nos debates, além de um avanço nos aspectos de infraestrutura escolar, acessos e permanências–, pode-se afirmar que os objetivos da História sofreram alterações, como será visto mais detalhadamente ao longo deste trabalho.

Entretanto, pode-se afirmar o envolvimento de um novo aparato de possibilidades teóricas e metodológicas: o ensino de História nas escolas não constitui-se apenas da consolidação e manutenção de um Estado nacional e da construção de uma identidade nacional, utilizando apenas de técnicas passivas de memorização. Mas sim, uma concepção plural da História, de diferentes e heterogêneos protagonistas, com várias finalidades, como a construção da cidadania, da noção de empatia, do respeito, do ser político, estabelecendo paralelos com tempos passados, identificando mudanças e permanências, e problematizando os aspectos do tempo presente (Schmidt e Cainelli, 2006, p.12).

1.1 O PNLD E SEUS CAMINHOS ATÉ O CENÁRIO ATUAL

As políticas públicas educacionais brasileiras fortalecem o compromisso do estado em garantir todos os direitos previstos na Constituição Federal aos seus cidadãos, materializando assim o direito à educação, nas suas mais variadas formas, como programas de acesso e permanência nas escolas, observadas as desigualdades sociais do país. Neste sentido, a Constituição Federal de 1988 dispõe:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “[...] atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. (Brasil, 1988)⁴

O Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) é um programa de Estado que visa garantir às redes de ensino do país, principalmente aos educadores e estudantes, uma série de materiais didáticos para o uso nas instituições de ensino, a partir da avaliação, aquisição e distribuição desses materiais. É fundamental para esse trabalho uma historicização das políticas públicas para os materiais didáticos, visando discutir seu desenvolvimento e mudanças ao longo do tempo.

⁴Constituição Federal do Brasil. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf>. Acesso em 10 de set de 2024.

A primeira política pública para os materiais didáticos, em caráter nacional, foi estabelecida em 1937, pelo Instituto do Livro Didático, com o objetivo de examinar, avaliar e julgar os LDs, concedendo a autorização do uso nas escolas públicas (Mantovani, 2009, p. 27), apesar dos livros didáticos estarem presentes nas escolas do país desde o século XIX. Anteriormente discutido, este foi um período marcado pela consolidação do estado nacional nos conteúdos escolares. Nesta mesma direção caminhou as atribuições reguladoras das políticas públicas para os livros didáticos, onde a maior preocupação do Estado, naquele momento, estava sobre os atributos político-ideológicos, e negligenciando os atributos pedagógicos (Mantovani, 2009. p.28). Logo, o aparelhamento do Estado com as políticas públicas era necessário para garantir esse controle, que desenvolveu-se durante toda a década de 30. Evidentemente, os objetivos das políticas educacionais do país eram condizentes com a realidade deste tempo específico, onde o acesso à educação ainda era um privilégio e disponível para uma parcela baixa da população.

Durante a década de 1960, após o golpe militar, as políticas públicas para os materiais didáticos, assim como o contexto macroeconômico, assumiram um caráter de cooperação do desenvolvimento com países hegemônicos dentro do sistema capitalista. Segundo Mantovani (2009, p.29), a parceria estabelecida entre Brasil e Estados Unidos da América, acerca dos livros didáticos, visava o desenvolvimento teórico-metodológico dos livros didáticos pelos norte-americanos, e a implementação deles pelo país comprador, dada a justificativa do alto crescimento do número dos estudantes e a falta de capacidade de produção do país. Logo, pode-se perceber que houve um período onde o Brasil, apesar de estabelecer diretrizes para o desenvolvimento dos livros, deixou de ser o ator principal, centralizador, dessa política, podendo assim ter sofrido influências alheias, principalmente no que diz respeito ao seu conteúdo e metodologia.

Ainda neste contexto, não houve êxito neste acordo, assim alterando o seu *modus operandi* já na década de 70, onde novas instituições foram criadas para atender latentes necessidades, como a avaliação de materiais didáticos para o ensino fundamental, a partir da reforma educacional em 1971. O objetivo consistia em “distribuição em todo o território nacional; formular um programa editorial; executar os programas de livro didático e cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns” (Mantovani, 2009, p. 31). Este foi um período de massificação na produção de materiais didáticos, a partir da ampliação da população escolar. Segundo Miranda e Luca (2004, p. 125), houve fortes pressões e interferências dos governos militares,

criando medidas como incentivos fiscais, investimentos no setor editorial, exercendo assim um papel chave neste processo, sedimentando passos para criar o grande mercado editorial presente, inclusive, na contemporaneidade.

Na década de 80, na esteira do fim da ditadura e na criação de políticas públicas nacionais, o PNLD foi criado trazendo mudanças para atender aos objetivos esperados pelo Estado brasileiro. Desse modo, articularam-se mudanças como: a escolha do livro pelo professor, a reutilização dos exemplares, o fim da participação financeira dos estados da nação e a universalização, de forma gratuita, da distribuição dos livros didáticos, as quais resultaram, então, em uma política de Estado (Mantovani, 2009, p.32, 33). De qualquer maneira, este programa estabelecido ainda estava em desenvolvimento inicial, mas não se alinhava às características dos livros didáticos. As melhorias para o PNLD desenvolvem-se durante os anos 1990, a partir da abertura política, da capilarização das escolas públicas no território nacional, da materialização dos compromissos firmados na Constituição de 1988, entre outros dispositivos que englobam os aspectos da educação brasileira.

Os processos de aprimoramento nas políticas públicas para os materiais didáticos, vão incidir, inicialmente, em dois aspectos: os erros teóricos e metodológicos das coleções. Como aponta Bittencourt (2008a, p. 14) deve-se considerar os livros didáticos na qualidade de ferramentas que possuem um sistema de valores, de caráter teórico-metodológico, mas também ideológico, onde diversos atores sociais atuam. Segundo Mantovani, os livros didáticos utilizados nos anos 1990 continham graves erros, sobre temas como: “família, pátria, desigualdades sociais, desigualdades econômicas e racismo” (2009, p. 36). Dessa forma, foram organizadas uma série de reestruturações, avaliações e discussões sobre o PNLD, em que certos atores sociais foram convidados para fazer parte, como professores, pesquisadores da área educacional, técnicos, etc. Este é um processo de quase dez anos, onde os protocolos de avaliação, aquisição e distribuição foram se desenvolvendo, a partir de objetivos fixados, como: o melhoramento pedagógico das obras, a melhoria física dos materiais, a melhoria dos processos de cadastramento das obras e editoras, o desenvolvimento de coleções completas em face de inscrições isoladas, a categorização das obras e os processos de licitação (Mantovani, 2009, p. 45, 46). Para Miranda e Luca (2004, p. 124), a transformação nos livros de História são claras: um cenário que era marcado por graves erros políticos-ideológicos e pedagógicos para um cenário que “predomina cuidados evidentes para critérios de exclusão das obras”.

Apesar dos avanços, a participação dos professores nos processos de desenvolvimento

do PNLD ainda era um grave problema, uma vez que a eles foram conferidos papéis passivos, não fazendo parte junto aos avaliadores. Um sintoma disso é que, para o PNLD de 1997, 72% das obras escolhidas pelos professores estavam na sessão de não recomendadas pelo guia do PNLD (Mantovani, 2009, p.64). Além dos professores não consultarem os guias, dando preferência aos materiais de consulta da própria editora.

Os caminhos das políticas públicas dos materiais didáticos, até sua consolidação na década de 30, não conferiram uma estrutura uniforme e com os mesmos objetivos, sendo assim fruto de suas aspirações políticas, econômicas e sociais. A consolidação do PNLD, a partir de sua universalização e processos internos de melhoria, aponta para avanços nessa política pública. Ainda assim, nos interessa discutir e entender os atuais contornos do PNLD, principalmente após a decreto 9.099/2017, alterando significativamente alguns procedimentos, notavelmente no que diz respeito ao processo de avaliação e escolha.

1.1.1 Os contornos atuais do PNLD

O decreto 9.099/2017 confere vigência ao atual PNLD, operando os ciclos para Ensino Fundamental-Anos Iniciais e Fundamentais, e Ensino Médio, a partir das diretrizes dispostas ao longo do seu texto. Confere-se a necessidade de pontuar que as mudanças proferidas neste decreto fazem parte de um contexto de alterações estruturais feitas pelo presidente Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro) e seu núcleo político, após o golpe sofrido pela presidenta Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores), em agosto de 2016. Em consonância a tal, foram aprovadas a Reforma da Previdência, Reforma Trabalhista e o Novo Ensino Médio, entre 2017 e 2018, sem o diálogo aprofundado com as entidades civis e população de forma geral –constatando ausências democráticas nos processos, com diretrizes econômicas apoiadas na doutrina neoliberal, medidas que fragilizam direitos para a classe trabalhadora (Ramos, Frigotto, 2016). Diante desse cenário de mudanças, Caimi (2018) pontua as principais mudanças evidenciadas no decreto 9.099/2017, elencando suas principais intencionalidades.

Sobre políticas públicas educativas, a autora afirma:

(...) toda política educativa entendida como a ação do Estado propriamente dita deve ter a precípua finalidade de garantir o direito à educação para crianças, jovens e adultos. Num país como o Brasil, atravessado pelas desigualdades sociais, estabelecer políticas educacionais públicas de equalização representa o compromisso do Estado com a inclusão, a cidadania e a justiça social. (Caimi, 2018, p. 22)

Diante desse cenário, ao universalizar o acesso a materiais didáticos de forma gratuita, o

PNLD configura-se como uma política pública fundamental para permanência dos estudantes no país, ao observar suas desigualdades sociais. Entre avanços e mudanças, o PNLD sedimentou alguns pontos, como: o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais; o respeito à autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição das obras (Caimi, 2018, p. 23). Diante deste cenário, pode-se apontar as mudanças trazidas pelo novo decreto.

De forma didática, algumas mudanças do decreto 9.099/17 apresentam valores antidemocráticos, freando avanços e privilegiando entidades privadas e a condução obscura de processos. São elas:

- Fusão do PNLD com o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), tornando-se um único programa com o nome de Programa Nacional de Livro e Material Didático, desmontando assim uma política pública para as bibliotecas escolares, e deixando incertezas sobre a definição de materiais didáticos;
- Alterou-se a periodicidade dos livros e processos avaliativos, agora previstos nos editais, à indicação do MEC e FNDE, anteriormente estabelecido no decreto.
- Na escolha da comissão técnica para a avaliação dos materiais didáticos agora fazem parte várias entidades/instituição de ensino (como a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Entidades da sociedade civil escolhidas pelo Ministério da Educação, entre outros), anteriormente escolhidas apenas pelo MEC;
- A descentralização da avaliação pedagógica dos LDs também está presente no decreto de 2017, tirando essa função das universidades públicas e delegando ao MEC escolher quem fará, incluindo as universidades privadas; (Caimi, 2018, p.25-31)

Logo, observa-se a mudança de legislatura que propiciou a presença de outros agentes ao aparato estatal dentro dos aparelhos reguladores do PNLD, principalmente agentes da indústria privada, trazendo assim incertezas e dúvidas a respeito da influência de tais elementos nessas políticas públicas.

Para este trabalho, torna-se oportuno uma breve descrição e discussão do atual *PNLD 2024-Anos finais*, seus contornos e características, com ênfase nos aspectos das ferramentas interativas, que vão estabelecer regras e normas para o desenvolvimento das mesmas nas obras didáticas.

1.1.2 O edital do *PNLD 2024-2027*

O objetivo desta seção é aprofundar a visão sobre o edital⁵ do *PNLD 2024-2027*, como via de compreender como esta política delimitou a criação das ferramentas digitais interativas. Logo no início do edital, no parágrafo correspondente às características das obras, está disposto que as obras –*Livro impresso do Estudante e Manual impresso do Professor*, devem contar com as suas respectivas versões digitais-interativas (MEC, 2022, p. 2), ficando a cargo das editoras a responsabilidade do desenvolvimento e entrega de quatro obras por livro didático. Em conjunto com esta indicação, há também a definição de livros digitais-interativos: “2.1.5. O Livro impresso do Estudante e o Manual impresso do Professor também deverão ser disponibilizados em linguagem HTML 5, com ferramentas de interatividade, configurando os livros digitais-interativos.” (Ibidem, 2022, p. 2).

A partir dessas indicações, pode-se levantar alguns pontos: a obrigatoriedade, em caráter eliminatório, dos livros digitais-interativos nas coleções didáticas; a responsabilidade das editoras pela elaboração e execução das ferramentas, a partir das indicações do edital. Para tal, o edital também conceitua o que devem ser estas ferramentas: “2.1.8. Para todas as coleções, a versão digital-interativa **deverá conter como ferramentas de interatividade, no mínimo, carrossel de imagens, infográficos** e, especificamente para Língua Inglesa e Arte, áudios.” (MEC, 2022, p.3, grifo nosso). Logo, o documento apresenta que as ferramentas indicadas são mandatórias, abrindo margem para o desenvolvimento de outros recursos. De qualquer forma, é correto afirmar que, apesar das indicações estabelecidas, estas são ainda inconclusivas, pois não apresentam outras características limitantes para as coleções de História. Esta diferença pode ser observadas nas indicações para as obras de Língua Inglesa e Arte:

2.1.6.1. Nos casos específicos dos 4 volumes de Língua Inglesa, a versão digital-interativa deverá conter entre **25 a 35 áudios por ano, com duração de 20 segundos a 3 minutos por faixa**.

2.1.7. Nos casos específicos dos 4 volumes de Arte, a versão digital-interativa deverá estar **acompanhada de recursos em áudio** para atividades voltadas ao desenvolvimento das competências e habilidades, especialmente no caso de música e dança. (MEC, 2022, p. 2, 3, grifo nosso)

Ou seja, há uma indicação mais clara para a coleção destes componentes curriculares da forma esperada para que as ferramentas de interatividade estejam presentes nestas coleções. De qualquer modo, pode-se conferir que há um padrão definido pelo PNLD para as

⁵Disponível em <[Edital nº 01/2022-CGPLI - PNLD 2024-2027 — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação](#)> Acesso em 15 de set de 2024.

ferramentas nas suas coleções digitais interativas, o qual as editoras devem incorporar, ainda que faltem outros aspectos. Nos anexos do edital, na página 43, estão observadas as características de qualidade dos materiais digitais-interativos, sendo de caráter eliminatório a ausência ou o comprometimento deles:

2.1.10. Qualidade dos Materiais Digitais-Interativos

2.1.10.1. Os materiais em linguagem HTML5 (digitais-interativos), referente às obras didáticas, devem: a. Atender às Normas Brasileiras da Associação Brasileira de Normas Técnicas referentes à audiodescrição, de acordo com a ABNT NBR 16452.

2.1.10.1.1. Quanto à qualidade visual, apresentar:

a. Iluminação adequada;
b. Cenário adequado ao conteúdo e ao público-alvo.
c. Todos elementos gráficos, como infográficos, animações, textos, entre outros, de forma que sejam bem definidos, de fácil leitura e adequados ao público, à finalidade pedagógica explicitada e ao tema apresentado.

2.1.10.1.2. Quanto à qualidade sonora, apresentar:

a. Intensidade sonora adequada, não contendo ruídos;
b. Falas inteligíveis e claras em sua totalidade;
c. Padrão de volume, exceto para casos de intencionalidade clara no uso de distinção de volume.

2.1.10.1.3. Quanto à correlação áudio x vídeo, apresentar: a. Relação clara entre o conteúdo visual e o sonoro, facilitando o entendimento dos conceitos abordados.

2.1.10.1.4. Em relação especificamente aos formatos de apresentação dos materiais em linguagem HTML5 (digitais-interativos), referente às obras didáticas, eles podem: a. Ser múltiplos, por exemplo, pessoa falando, imagens/cenários com narração, situações, animações, simulações, entre outras (MEC, 2022, p.43)

Outro ponto importante do edital é a necessidade de entender o layout das páginas do Manual do Professor: “deverá ser diagramado de forma a reproduzir o livro do estudante em formato reduzido compreendendo entre 70 e 85% do formato original, com eventuais respostas aos exercícios propostos” (MEC, 2022, p.28). Ou seja, as indicações, orientações e respostas, que não estiverem contempladas ao início do Manual do Professor, podem estar junto à página de conteúdos, que nesta coleção recebem o nome de “Orientações didáticas”.

O edital vai ao encontro das discussões e incorporações feitas pelas leis, tanto na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) quanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e leis como a 14.533/23, uma vez que lança mão de ferramentas digitais que estão presentes na sociedade contemporânea. Apresentadas as condições estabelecidas pelo edital para o desenvolvimento, o objetivo passa pelo exame da sua disposição nas obras.

2 OS LIVROS DIDÁTICOS E AS FERRAMENTAS DIGITAIS INTERATIVAS

Os livros didáticos são importantes ferramentas de suporte teórico-pedagógico presentes nas escolas brasileiras há séculos e, atualmente, ganham ampla dimensão no país através do PNLD, com presença em 99% das escolas do país, sendo um dos maiores programas de livros didáticos do mundo (Oliveira, Rodrigues, Russo, 2023). Neste cenário, o programa, em decorrência da pandemia do novo Coronavírus, precisou adaptar-se às transformações digitais da educação, estabelecendo planos para a digitalização de seus materiais, além de outros objetivos, em parcerias com instituições públicas e privadas (op cit, 2023, p.83).

A partir disso, o Edital do PNLD 2024/2027 - Anos Finais, organizado pelo Ministério da Educação, dispôs em seu texto que: “2.1.1. As coleções didáticas para os Anos Finais do Ensino Fundamental serão por componente curricular, devendo ser inscritas em versão impressa e digital-interativa.” (MEC, 2022, p. 1), obrigando as empresas interessadas em participar, a desenvolver a versão digital pela primeira vez. Logo, todas as coleções, para todas as áreas do conhecimento e componentes curriculares, contam com as versões digitais-interativas, que podem ser utilizadas pelas redes de ensino, escolas, docentes e estudantes. Entretanto, o acesso aos livros didáticos digitais interativos é centralizado pelo MEC, uma vez que apenas pessoas autorizadas têm direito ao acesso integral às obras. Ao decorrer deste trabalho, foram solicitadas aos órgãos de ensino, via *e-mail*, como a Secretária Municipal de Educação de Florianópolis e a Secretária de Educação de Santa Catarina, a relação de obras escolhidas do PNLD 2024 e o acesso às obras digitais interativas, mas as solicitações não foram respondidas pelos órgãos. Uma vez negada a possibilidade de acesso a estes materiais pelo Estado, só foi possível o acesso às obras porque um número reduzido de editoras que correspondem às coleções de História, mantêm –até o desenvolvimento deste trabalho– algumas coleções parcialmente completas em seus respectivos *sites*, para o acesso integral da população, sendo elas a Editora Scipione e Editora Saraiva.⁶

O acesso ao guia das coleções do *PNLD Anos Finais 2024-2027* está disponível via *site*⁷, sendo possível a verificação do guia completo, em formato *.pdf*, e cada coleção separadamente. Para os livros didáticos de História, o PNLD atual para os Anos Finais dispõe

⁶ A disponibilização de peças isoladas das coleções ao professor (e outros profissionais da educação) é uma prática comum das editoras, buscando chamar a atenção dos possíveis consumidores, trazendo a tona o lado mercadológico da ferramenta.

⁷Disponível em <[Logo do Guia Digital do PNLD 2024 - Objeto 1](#)> Acesso em 11 de nov de 2024.

de quatorze (14) coleções completas, divididas em sete (7) editoras, com destaque para a Editora Moderna, que conta com cinco (5) coleções completas aprovadas para o ciclo. A concentração das coleções distribuídas em um pequeno número de empresas não é aspecto novo no PNL D para a História, como apontam Miranda e Luca (2004, p. 128), ao analisarem essas características no programa em 1999, 2002 e 2005:

Há que se destacar, ainda, a clara tendência em direção à monopolização do setor por algumas poucas empresas, como atestam as crescentes fusões ocorridas desde o advento do programa, o que possui indiscutíveis relações com as mudanças processadas ao longo dos processos avaliativos e com o movimento quantitativo de exclusões.

Como citado anteriormente, estão disponíveis, de forma parcial, três (3) coleções incompletas dos livros didáticos-interativos, sendo elas: *História.DOC* e *Jornadas, Novos Caminhos* –da Editora Saraiva, e *Jovens Sapiens*, da Editora Scipione. O acesso é de forma parcial, pois apenas o Manual do Professor digital-interativo está disponibilizado pela própria editora, sem os livros didáticos digitais-interativos, versão do estudante. Novamente, nota-se que o acesso aos livros é uma barreira para fins de pesquisas e estudos.

O uso e desenvolvimentos de recursos digitais nos âmbitos escolares estão amparados em legislações nacionais de diferentes maneiras, uma vez que suas diretrizes englobam desde pressupostos teóricos e políticos até competências a serem desenvolvidas, sejam elas de forma isolada ou transversal, na escola de forma geral, nos espaços específicos das salas de aulas ou nos componentes curriculares. A BNCC e a LDB, principais conjuntos de diretrizes e normas da educação brasileira, vão apontar alguns caminhos possíveis.

2.1 A CULTURA DIGITAL E AS LEGISLAÇÕES

As conexões no mundo contemporâneo foram catalisadas pelo desenvolvimento e uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS) no final do século XX e início do século XXI, em aparelhos como celulares, computadores, *tablets*, etc. A utilização de novas ferramentas de dinâmicas sociais criou novos aspectos culturais, alterando a forma de comunicação, pensamento, comportamento e interação social, que podem ser definidos como cultural digital. Esta cultura está cada vez mais presente no campo educativo, a partir da utilização dos recursos nas escolas, salas de aulas e outros espaços, causando mudanças e transformações. Neste caminho, “a integração desses recursos nas escolas é fundamental, pois, como ferramentas de socialização e construção de conhecimentos, já estão presentes em outros ambientes sociais, competindo com a escola” num complexo sistema de valores e

intenções (Bévort e Belloni, 2009, p. 1084). Neste sentido, há uma dinâmica complexa entre os diferentes produtores e reprodutores de conhecimentos e o ensino escolar, como afirma Cerri (2011, p. 104), usando como base as análises realizadas sobre o estudo *Youth and History*⁸, na Europa:

A influência do professor de história é limitada, como também é limitada a influência dos currículos oficiais de história sobre o trabalho do professor e seu resultado. Os elementos narrativos constantes dos currículos oficiais ou da formação que os professores recebem não se reproduzem necessariamente na aprendizagem dos alunos. (...) O que nos conduz à conclusão de que a formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola, e precisamos considerar com interesse cada vez maior o papel dos meios de comunicação de massa, da família e o meio imediato em que vive o aluno. (Cerri, 2011, p. 44)

Ou seja, compreender o mundo digital como construtor de conhecimentos é fundamental, pois, além de fazer parte do cotidiano dos estudantes, são fenômenos que mobilizam as dinâmicas sociais. Para o ensino de História, apesar de serem construtores de conhecimentos paralelos ao conhecimento escolar, as TICS podem ser utilizadas com diferentes funções, como objetos de análise crítica, mas também como aliados em diferentes estratégias didáticas. Perpassando pelos diferentes objetivos do ensino de História contemporâneo, o autor aponta alguns caminhos, como “a prevenção de formação de identidades não razoáveis, no que se refere a identidade social, que são aquelas possivelmente destrutivas, que desprezam o outro, a democracia e a vida, com diferentes métodos” (Cerri, 2011, p.112-114).

Outro objetivo pode ser o alargamento intelectual e cultural dos estudantes, “que não sejam suscetíveis a manipulações que o subjuguem a interesse alheio” (*Ibid*, p.113). Neste sentido, a utilização de recursos digitais nas escolas, como ferramentas didáticas, podem configurar-se como meios para atingir tais objetivos, explorando suas potencialidades e assumindo sua relevância atual, contribuindo para a construção da cultura de alteridade, como aponta Cerri.

Estas possibilidades, apesar de apontarem para múltiplos caminhos, necessitam de discussões acerca de seus limites e direcionamentos nas escolas. Neste sentido, houveram alterações nas dinâmicas sociais e educacionais, necessitando de mudanças legislativas, para marcar os limites legais de suas possibilidades, quanto às formas de produção do conhecimento, visando compreender como estas ferramentas podem contribuir em tais

⁸A pesquisa *Youth and History* foi aplicada em 25 países da Europa, além de Israel e Palestina, em meados dos anos 90. Seu objetivo inicial era avaliar as preocupações de história e educação em uma parceira da Alemanha e Noruega, mas acabou se desenvolvendo também para outros ramos do ensino de História, principalmente no conceito de consciência histórica. Posteriormente, em meados de 2000, a pesquisa foi desenvolvida no Brasil, Argentina e Uruguai, com o nome Jovens e História. Para o parecer e análise completa, consultar Cerri (2011).

processos. Portanto, neste trabalho, é oportuno discutir esses dois aspectos, no intuito de entender os debates da contemporaneidade.

As atuais legislações sobre a educação brasileira vem demonstrando, a partir das necessidades da sociedade civil, preocupações relacionadas ao tema da cultura digital e, também, a digitalização do ambiente escolar. Primeiramente, é fundamental entender sobre quais prerrogativas as mudanças foram efetivadas. Em termo de legislação, o marco mais significativo dos últimos anos foi a aprovação da Lei^o 14.533/23⁹, que cria o Programa Nacional de Educação Digital (PNED), que visa:

(...) instituir a Política Nacional de Educação Digital, estruturada a partir da articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis. (Brasil, 2023)

Diante desse contexto, esta lei tem como objetivo articular as políticas educacionais existentes, sejam municipais, estaduais ou nacionais, enquanto uma política nacional de educação. Ao longo do seu texto, a lei 14.533/23 indica uma série de diretrizes para o programa, além dos seus objetivos. Para esse trabalho, nos interessa a alteração realizada, a partir desta lei, na LDB.

Instância superior das diretrizes e normas da educação brasileira, a LDB é um conjunto de regras que visam a materialização dos direitos educacionais previstos na Constituição de 1988 e das leis educacionais de forma geral. Diante disto, a LDB foi alterada, a partir da lei 14.533/23, incrementando ao art. 4, a seguinte diretriz:

XII – educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior a internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas.

Parágrafo único. Para efeitos do disposto no inciso XII do caput deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento (Brasil, 2017, p.10).

No conjunto dessas leis, pode-se afirmar que há uma preocupação clara com a consonância entre a legislação educacional e a realidade das dinâmicas sociais contemporâneas, ao promover que as escolas públicas tenham os aparatos necessários para o uso e manutenção dos aparelhos, mas também ao garantir a possibilidade de letramento digital nas escolas.

⁹A lei 14.553/23 foi aprovada em 11 de janeiro de 2023, sendo seu objetivo articular novos e existentes mecanismos para o desenvolvimento da Educação Digital em todo o país. Para um maior aprofundamento, conferir em: [L14533](#).> Acesso em 18 de set de 2024.

Bévort e Belloni (2009, p. 1084), afirmam que as TICS, “devem ser analisadas como objeto de estudo e como ferramentas pedagógicas, sendo uma educação para as mídias, com as mídias e pelas mídias”, perspectiva onde o letramento digital é um dos constituintes.

Outro documento que visa garantir o desenvolvimento das competências e objetos de conhecimento nas escolas, em forma de currículo base, a BNCC também incorporou algumas destas discussões. A preocupação em relação ao mundo digital, aparece no início do documento, enquanto uma das competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo do ciclo da educação básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2017, p. 9)

Dentro das especificidades deste trabalho, apesar de destinarem um olhar para a educação de forma geral, para além do ensino, busca-se relacionar as diretrizes da BNCC para o ensino fundamental com a cultura digital. Para tanto, a BNCC, ao longo do seu texto introdutório, justifica a atenção dada aos temas das culturas digitais, visto as novas dinâmicas e possibilidades, aliando as necessidades dos contextos escolares e sociais para a discussão desses novos temas. Inseridas nas considerações iniciais sobre o Ensino Fundamental-Anos Finais, o documento aponta algumas ponderações:

Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo. (Brasil, 2018, p.17)

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar.

[...] Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode

instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (Brasil, 2018, p. 57)

As indicações vão ao encontro das legislações e a importância de entender a cultura digital enquanto um fenômeno contemporâneo, onde a sociedade civil, governos e empresas ainda estão conhecendo os processos e as consequências das prerrogativas do mundo digital. Para tal efetivação no campo das Ciências Humanas no ensino fundamental, a BNCC estabeleceu como competências específicas para a área:

Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo. (Brasil, 2018, p. 357)

Para o ensino de História, enquanto competência específica, está estabelecido o compromisso de “produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais” (Brasil, 2018, p. 402). O tema da cultura digital, ou até mesmo objetos do conhecimento que se relacionam com tal, ainda aparecem de maneira tímida nos objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas nos componentes curriculares. De qualquer maneira, a análise do mundo digital, com um viés da ciências humanas, neste caso da História, requer ferramentas que ajudem neste processo.

Desta forma, propõe-se parâmetros como a educação digital deve estar presente no currículo da Educação Básica, principalmente do ensino fundamental. A partir da alteração da LDB, a lei 14.533/23, no seu texto original, propunha a criação de um componente curricular no ensino fundamental com o nome de Educação Digital: “(...) com foco no letramento digital e no ensino de computação, programação, robótica e outras competências digitais, será componente curricular do ensino fundamental e do ensino médio.” (Brasil, 2023, Art. 7). Porém, esta disposição foi vetada pelo MEC, com justificativa que a aprovação de qualquer componente curricular realizada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministro da Educação.

Diante desta análise de alguns aspectos das legislações educacionais para a cultura digital, pode-se examinar perspectivas introdutórias, a partir de novas leis e dispositivos dentro das legislações já consolidadas, onde apontam-se alguns caminhos para o tratar esse novo fenômeno social. Entretanto, a materialização dessas indicações em forma de

competências e objetos do conhecimento, presentes na BNCC, enquanto política base nacional do currículo, ainda está em fase introdutória.

2.2 FONTES, DOCUMENTOS E AS POSSIBILIDADES DIGITAIS

O ensino de História é invariavelmente impactado pelas circunstâncias do tempo e contexto nos quais está inserido, sempre intermediado por diferentes grupos sociais, intrinsecamente submetidos a relações de poder. Como brevemente discutido anteriormente, as realidades para a educação e para a disciplina História estão sujeitas às dinâmicas do seu próprio tempo, sejam em momentos autoritários, como o caso da Ditadura Militar, ou momentos de maior abertura para diálogos, como o pós-redemocratização no Brasil, a partir dos anos 1990. Justamente, durante este período, houve mudanças e avanços na área que estuda a metodologia de ensino.

Os anos 1980 marcam, justamente, o período de discussões, debates e reflexões sobre o campo histórico, com um processo de alargamento dos campos de pesquisa, publicações de periódicos e estudos de pós-graduação. A partir dos estudos desenvolvidos neste período, Cainelli e Schmidt (2006, p. 11) salientam que um dos resultados a ser observado foi a existência de “características heterogêneas para as abordagens e temáticas, os currículos, as metodologias, os materiais didáticos, as finalidades do ensino, bem como a relação produção acadêmica – conhecimento escolar constituir um problema”. Este contexto histórico estava atravessado pelas discussões do desmantelamento dos Estudos Sociais para a composição de componentes curriculares específicos, além da problematização de licenciaturas que não contemplavam os estudos específicos destes componentes.

É importante salientar novamente que, ao longo dos anos 1990 e 2000, o país passou por diversas discussões e mudanças acerca de seu sistema educacional de forma geral. Diversos programas e leis foram criadas, como o PNLD e sua reestruturação nos anos 1990, a LDB (1996), o Parâmetros Curriculares Nacionais (1995), o FUNDEB (2007), o ENEM (1998) e outros mais. Ou seja, há uma estruturação do Estado em políticas no que diz respeito à educação, sujeitas a disputas de poder. A História estava relacionada nesses processos, direta e indiretamente, notadamente nas discussões sobre abordagens metodológicas nas escolas, em uma tentativa de superação do modelo tradicional escolar, que conservava o estudante enquanto um sujeito passivo nas dinâmicas de ensino aprendizagem. Neste sentido, a partir da elaboração de novas perspectivas educacionais, inicia-se um processo de diálogos e transformação de paradigma, colocando o estudante como figura central, protagonista do seu

aprendizado, com o desenvolvimento de múltiplas abordagens teórico-metodológicas em sala de aula; ainda que o conteúdo permanecesse o mesmo¹⁰ (Bittencourt, 2008a, p. 90, 91).

A concepção de novas metodologias na escola passa, necessariamente, por uma reflexão crítica do educador, do professor de História, buscando compreender suas funções em sala de aula. Visando assimilar a escola e a sala de aula enquanto ambientes produtores de conhecimentos, e, nesse caso, de conhecimento histórico, as novas metodologias para o ensino de História almejavam situar o professor enquanto um mediador, aprofundando certos conhecimentos e direcionando discussões, rompendo com a lógica de transmissão e reprodução.

Para Cainelli e Schmidt (2006, p. 17), as tendências deste período, situado dos anos 1990 à atualidade, concentram-se na atualização das diferentes correntes historiográficas como suporte teórico, como a história social e cultural, no objetivo da valorização das culturas populares e das classe apagadas da História, não necessariamente por uma tentativa de reparação histórica, mas pela compreensão de suas dinâmicas históricas e culturais. Ademais, no desenvolvimento da capacidade de constituir as relações presente-passado, a História enquanto ciência produtora de conhecimentos, deve atuar para: a valorização dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes, mobilizando-os para o cotidiano; o uso de documentos em sala de aula com um viés crítico e questionador, não apenas como transmissor de verdades únicas, mas como vetores de valores próprios do período histórico em que se constituiu; a utilização de diferentes tipos de documentos e fontes históricas produzidas no espaço tempo, de forma crítica e metodológica (Bittencourt, 2008a; Cainelli e Schmidt, 2006), podendo ser explorados enquanto possíveis recursos didáticos para o ensino de História.

Compreendendo que os objetos do trabalho do historiador são as fontes históricas, o trato para com elas depende, necessariamente, das circunstâncias do tempo histórico onde este profissional esteve ou está inserido, assim como suas escolhas político-ideológicas. A partir das renovações de correntes historiográficas do século passado, como a Escola dos Annales e da História Social, a epistemologia histórica ressignificou o papel dos historiadores para com as fontes e documentos, na intenção de compreender a história enquanto um campo de estudos de processos de características únicas e indissolúveis do seu espaço-tempo, alterando assim a percepção que o profissional terá com as fontes e documentos. Nesse sentido, os documentos e fontes simbolizam vestígios de pesquisa (Bloch, 2001, p.72-76) que contribuem para a

¹⁰ Segundo a autora, as discussões neste momento não visam, *a priori*, as mudanças político-ideológicas dos conteúdos nas aulas, livros, manuais, entre outros, mas apenas aperfeiçoar as técnicas de ensino.

compreensão de processos, tampouco constituindo-se em verdades irrefutáveis, cabendo ao historiador lançar o olhar crítico sobre eles, a fim de notar contribuições e ausências.

Na esteira das mudanças metodológicas para o ensino de História, outros aspectos importantes para o uso de fontes e documentos em sala são as potencialidades e a relação estabelecida com os estudantes. Para Bittencourt (2008a, p.327), a justificativa do uso didático busca a aproximação do estudante com a concretude do objeto de investigação, compreendendo sempre que documentos não são, *a priori*, recursos didáticos. Neste rol de reflexões metodológicas, a supervalorização dos documentos escritos também foram questionadas, visto que, para além de ser uma prática ocidental, outros tipos de documentos também comportam sistemas de valores, mensagens e intenções, tais quais documentos orais, imagéticos, vídeos, pinturas, entre outros vários possíveis. Os documentos escritos, tradicionalmente, acabam por privilegiar o poder institucional, uma história política que privilegia o papel do Estado e das classes dominantes nas transformações históricas (Cainelli e Schmidt, 2006, p. 94).

Neste trabalho, a gama dos recursos didáticos para o ensino de História, principalmente os diferentes tipos de documentos, é de extrema valoração por sua ligação com os atuais livros didáticos. Ou seja, no prumo do desenvolvimento de novas metodologias para o ensino, esses recursos também foram sendo incorporados pelos livros didáticos, os quais são chamados de ferramentas “polifônicas” por Alain Choppin (2000, p.30 apud Bittencourt, 2008a, p.307), “oferecendo uma documentação completa proveniente de suportes diferentes, facilitando os alunos a apropriação de certos métodos que possam ser usados em outras situações e contextos”. Neste sentido, entende-se que as ferramentas digitais-interativas constituem-se dentro de uma lógica de recursos didáticos que os livros já possuíam anteriormente. Segundo Cainelli e Schmidt (2006, p. 109), as imagens, pinturas e gravuras já povoam os livros didáticos ao menos desde o século XIX, período qual os recursos imagéticos passaram a assumir a função de ilustração dos discursos dos livros didáticos, a partir dos objetivos de consolidação de determinadas narrativas, criando assim um aparato de imagens canônicas no ensino de História do Brasil.

Primeiramente, para o historiador, esses documentos constituem-se enquanto fontes históricas, ou seja, objetos de estudo que exprimem valores de suas circunstâncias temporais, sendo também fontes históricas em sala de aula. Logo, esses documentos podem já ter sido estudados, com materializações escritas ou orais, ou podem estar sendo analisados pela primeira vez, entendendo a escola, os educadores e os estudantes enquanto produtores do

conhecimento (Mattos, 2006, p. 8). De qualquer maneira, é caro saber quais são as fontes históricas que podem ser utilizadas para aulas de História.

Para Bittencourt (2008a, p. 330) a escolha do documento deve fazer sentido frente a situação e a realidade dos estudantes, propiciando a compreensão de que as marcas do passado são diversas. Para as autoras, Bittencourt (2008a, p.325-401) e Cainelli e Schmidt (2006, p.89-110), os documentos podem ser divididos (com fins didáticos) na qualidade de **escritos**: cartas, livros, mensagens, atas, ofícios, relatos, diários, jornais, revistas, entre outros; e **documentos não escritos**: fontes orais, imagens, vídeos, monumentos, músicas, entre outros. Ou seja, há uma expansão de possibilidades de objetos de estudo e recursos didáticos para o professor, que deve estar atento às suas prerrogativas de uso.

A dissecação deste documento é um passo fundamental para o professor, em um sentido de usar o objeto dentro de suas possibilidades, de forma crítica e coerente, sem cair em equívocos do uso apenas para ilustrações e anacronismos. Diferentes autores e autoras escrevem sobre como os diversos tipos de documentos devem ser utilizados em sala de aula, compreendendo suas particularidades. Para Cainelli e Schmidt (2006, p.96), independente da fonte, há metodologias que devem ser seguidas para o melhor aproveitamento: identificar qual tipo de fonte é esse documento, a partir de diálogos com os estudantes, considerando suas bagagens histórico-culturais. Logo, interrogações como: estas são fontes primárias ou secundárias, aprofundando seu conteúdo e natureza; em seguida, a discussão do documento, o contexto de onde surgiu, os significados dos seus valores e símbolos (gramaticais, visuais), são fundamentais para o desenvolvimento destes em sala. A utilização de fontes imagéticas em um período de digitalização dos meios sociais, constitui-se de ferramenta poderosa para articulações com os contextos dos estudantes.

As imagens tornaram-se importantes fontes para a pesquisa de história, considerando a sua profusão social e sistema de significados. Elas podem ser de diferentes tipos, como fotografias, mídias eletrônicas, ilustrações, gráficos e outros. Para Bittencourt (2008a, p. 367), é fundamental entender para quem está sendo direcionado esse documento e quem o estava fazendo, ou seja, sua intencionalidade dentro de um contexto histórico, podendo assim facilitar a introdução dos estudantes no método de análise de documentos históricos. Outro exemplo podem ser os materiais audiovisuais enquanto recursos didáticos, pois estimulam o pensamento crítico da produção das subjetividades destes documentos. Tanto o audiovisual, quanto as imagens, não são recursos absolutamente novos dentro da metodologia historiográfica, mas ganharam novos tons após as renovações metodológicas, pois

possibilitam, como discutido anteriormente, a aproximação da ciência histórica com as diversas realidades dos estudantes.

Diante dessas novas perspectivas teórico-metodológicas para o ensino de História, deve-se observar também, especificamente nas escolas, os processos de digitalização. Esses processos incluem a comunidade escolar de forma geral, observadas as desigualdades sociais no Brasil, que perpassam pela comunicação institucional, promoção de atividades, digitalização de recursos didáticos, entre outros. Como já discutido neste trabalho, o Estado brasileiro vem desenvolvendo programas de conectividade para as escolas, vide as demandas sociais e legais, no intuito de equiparar as oportunidades de acesso. Os recursos digitais incitam uma gama de possibilidades, como conexões continentais, acessos a *sites* especializados de determinados temas, transmissões de vídeo ao vivo, redes sociais, entre outros. A relação para com os livros didáticos não é diferente, uma vez que esses materiais incluem novas possibilidades e recursos, sejam por demandas sociais ou editoriais, sendo esta relação dialética, como aponta (Ralejo, 2015, p.7). A partir dessa discussão, pretende-se situar as oportunidades metodológicas dos recursos digitais para o ensino de História, desenvolvidos por historiadores, no objetivo de aproximar a História escolar do mundo digital.

2.2.1 Possibilidades digitais: o *website Comunidade Quilombola Tia Eva*

O objetivo deste subcapítulo é discutir as possibilidades digitais em sala de aula, de maneira breve, a partir das relações do ensino de História para com o uso dos documentos e fontes em sala de aula, em caráter digital. Desta forma, será utilizado como base o artigo *O Quilombo da Tia Eva na web: ensino de História e educação antirracista* (2021), de Manoela Areias Costa e Jorge Ribeiro Diacópolis.

O *website Comunidade Quilombola Tia Eva*¹¹ foi desenvolvido, a partir das necessidades específicas do contexto histórico de sua localidade, para duas finalidades: a valorização da cultura negra e quilombola, em específico da Comunidade Quilombola Tia Eva, localizada em Campo Grande-MS, e o desenvolvimento e fortalecimento de materiais pedagógicos sobre a cultura africana e afrobrasileira, para uma educação antirracista (Costa, Diacópolis, 2021, p.55), como resultado posterior ao projeto do mestrado profissional de História da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, intitulado *Comunidade Quilombola Tia Eva (Campo Grande/MS): Memória, ensino de História e Educação*

¹¹ Disponível em [Comunidade Quilombola Tia Eva](#). Acesso em 29 de set. de 2024.

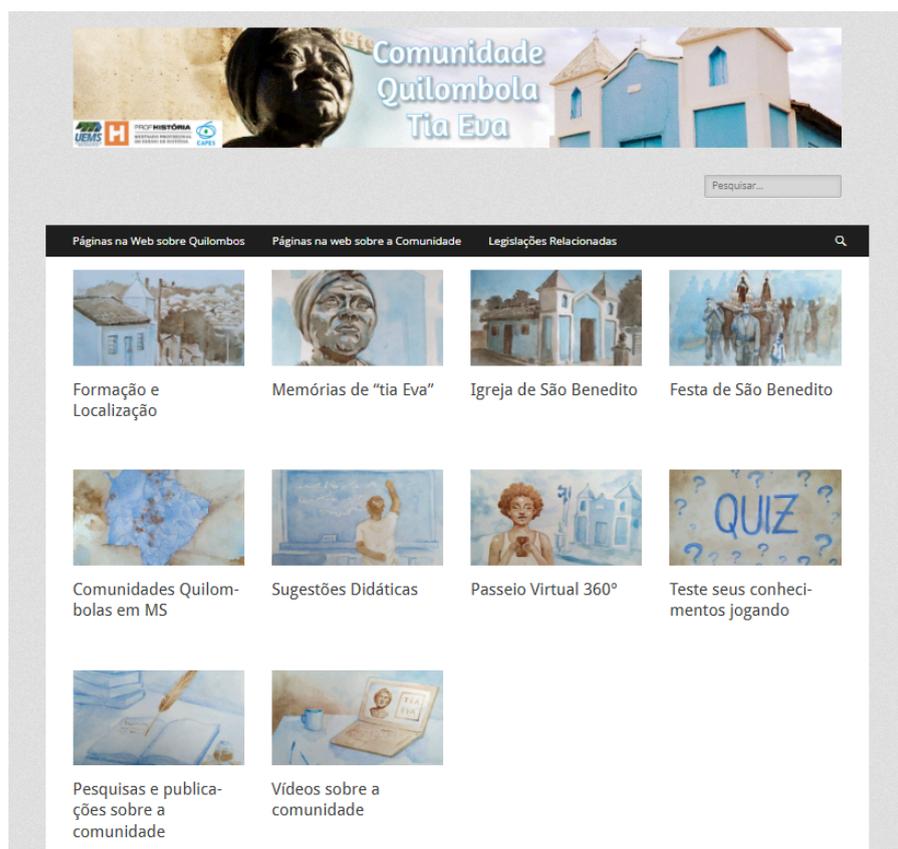
Antirracista. De forma prática, o interesse é explorar e tecer uma visão geral dos componentes do site e seu desenvolvimento, em relação ao ensino de História.

Em síntese, o site é composto por uma grande variedade de informações e objetos, todas bem sinalizadas e indicadas, cada uma em suas respectivas áreas, a partir dos seus pressupostos práticos, teóricos e educacionais, sendo ele um:

(...) material didático desenvolvido na pesquisa, propôs divulgar conteúdos referentes à história de Eva Maria de Jesus, promover a visibilidade das memórias dos descendentes da matriarca, possibilitar a visita virtual aos espaços e bens culturais da comunidade, sugerir planos de aula que possam ser utilizados pelos professores de história na educação básica com base na temática, utilizar o recurso de jogos virtuais como instrumento avaliativo de saberes, divulgar outras pesquisas sobre a comunidade e viabilizar a comunicação entre usuários e a página. (Costa, Diacópulos, 2021, p.65).

O *website* apresenta, para além de matérias da comunidade quilombola, uma grande e variada série de legislações, dados, estatísticas, mapas e informações sobre as comunidades quilombolas no país, a fim de contextualizar e oportunizar o aprofundamento do tema.

Figura 1: Comunidade Quilombola Tia Eva



FONTE: *website* “Comunidade Quilombola Tia Eva” (2024)

É pertinente saber sobre a organização dos materiais que podem auxiliar no ensino de História em conexão com o digital. Os principais conteúdos sobre a “Comunidade Quilombola Tia Eva” estão dispostos em dez seções interativas, localizadas já na página inicial, indicando um fácil manuseio para o educador. Apesar de todos os setores e itens do *website* estarem construídos de maneira dinâmica, integradas e coesas, também a navegação por pontos específicos segue uma lógica total. Em matéria de organização de fontes, documentos e aparato de objetos históricos, duas seções se destacam. Primeiramente, intitulado “Memórias de tia Eva”, há uma introdução sobre o objetivo do trecho e a conceituação de alguns elementos caros à História, como história oral e memória. O ponto alto é a complexa organização, a partir de entrevistas baseadas na metodologia de história oral, com moradores atuais da comunidade, dispostas com informações arranjadas no seguinte formato: nomes, funções, fotos, seus depoimentos e grau de parentesco com a liderança que leva o nome da comunidade.

Figura 2: Seção *Memórias da “Tia Eva”*

Memórias de “tia Eva”

Entende-se por **Memória** o compartilhamento de lembranças e discursos sobre o passado, ancorados nos interesses e visões de mundo do presente. As narrativas de memória, expressas na **História Oral**, são fontes documentais utilizadas pela História. Portanto, o uso da História Oral na produção do conhecimento histórico está articulado com a memória.

Os principais **elementos constituintes da memória** são:

- Eventos do passado, vividos ou valorizados por interesse;
- Eventos vividos “por tabela”, ou seja, a memória pode ser sobre algo que o indivíduo não viveu, mas se identifica, porque ela é coletiva ou compartilhada por um grupo do qual o indivíduo faça parte;
- Lugares de memória (museus, arquivos, monumentos, cerimônias públicas, festas, datas comemorativas, estátuas, entre outros).

A seguir, você terá acesso a fragmentos de **memórias sobre a tia Eva**, narrativas orais coletadas em **entrevistas com lideranças políticas da Comunidade Quilombola Tia Eva**, a partir de uma pesquisa de campo realizada sob a metodologia da História Oral.

<p>Seu Sérgio Antônio da Silva, popularmente conhecido como Seu Michel (bisneto de tia Eva e uma das lideranças da comunidade). Foi entrevistado pelo autor desta pesquisa no dia 26/01/2021, em sua residência, localizada na comunidade.</p>	<p>Protagonismo</p> <p>“Tia Eva era uma pessoa que foi escrava, mas uma mulher muito inteligente”.</p>
 <p>Fonte: página do Facebook da comunidade</p>	<p>“Ela (tia Eva) teve essa ideia de requerer isso aqui, legalizar. E nós, que não fomos escravos e nem nada, não tivemos essa mesma inteligência que ela tem”.</p>
	<p>Liderança religiosa</p> <p>“Eu tenho um senhor que me contou que conheceu ela e viu ela benzendo na porta da igreja uma pessoa que estava com dor de cabeça. Colocava um copo branco com água na cabeça da pessoa e começava a rezar. Diz ele: “Michel, eu vi com meus próprios olhos, a água fervia como se estivesse no fogo”. Ela jogava aquela água fora”.</p> <p>“E muitas histórias que a gente vê, por exemplo, esse terreno aqui que a gente ganhou pra fazer o colégio. Você já ouviu falar da Irany Cavovila? Ela falou: “Michel, eu estava doente e fiz voto, vi você dando entrevista na televisão, falando da história da tia Eva, e eu fiz um voto que, se eu sarasse, eu queria fazer uma doação de um terreno pra fazer um colégio aí e com esse pensamento, e a tia Eva também foi através de conversa que ela veio e foi curada”.</p>

FONTE: *website* “Comunidade Quilombola Tia Eva” (2024)

A seção II intitula-se “Festa de São Benedito”, fazendo alusão ao nome do protetor e igreja da comunidade, tradição iniciada por Eva Maria de Jesus. Novamente, ali encontra-se uma complexa teia de matérias sobre a festividade, desde relatos pessoais até trechos de livros, devidamente citados, produzidos sobre a comunidade. A última seção a ser destacada é a “Comunidades Quilombolas no Mato Grosso do Sul”, que traz subsídios para a discussão sobre história, memória, resistências e apagamentos das comunidades no estado, sempre em consonância com as diretrizes curriculares de 2004 onde o ensino de História deve abranger “(...) remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões” (Ministério da Educação, 2004, p. 21).

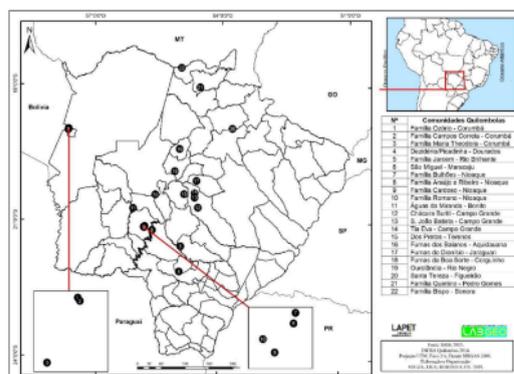
Figura 3: Comunidades Quilombolas em MS

Comunidades Quilombolas em MS

As **comunidades remanescentes de quilombos** integram os grupos étnico-raciais que constituem os Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana no Brasil. De acordo com o **Decreto nº 4.887/2003**, são consideradas remanescentes de quilombos as comunidades que mantêm uma **trajetória histórica própria**, dotadas de **relações territoriais específicas** e relacionadas a uma **ancestralidade negra** que resistiu à opressão histórica sofrida no período escravista ou no período pós-abolição.

Atualmente, são 22 comunidades quilombolas em Mato Grosso do Sul reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares (FCP), atuantes por políticas públicas de reparação e que carregam a memória da diáspora africana em nosso estado. Na **figura 1** é possível identificar e localizar as **22 comunidades remanescentes de quilombos** de Mato Grosso do Sul. Destas, **17 comunidades** se encontram na **zona rural**, enquanto **5 estão localizadas em áreas urbanas**, como é o caso da **Comunidade Quilombola Tia Eva**.

Figura 1 – Localização das comunidades quilombolas em Mato Grosso do Sul



Fonte: INCRA (2014). Organizado por SOUZA, J. B. A.; RIBEIRO, A. F. N., 2019.

As 22 comunidades quilombolas de Mato Grosso do Sul estão situadas em 15 municípios. Observe na tabela a seguir os nomes dessas comunidades, bem como os respectivos municípios onde estão localizadas.

Nome do Município	Nome da(s) Comunidade(s)
Aquidauana	Furnas dos Baianos
Bonito	Águas do Miranda
Campo Grande	Tia Eva/São Benedito, São João Batista e Chácara Buriti;
Corguiinho	Furnas da Boa Sorte
Corumbá	Família Ozório, Família Maria Theodora Gonçalves de Paula e Campos Correia
Dourados	Dezidério Felipe de Oliveira/Picadinha

FONTE: *website* “Comunidade Quilombola da Tia Eva” (2024)

No aspecto orientativo em relação aos educadores, além de ferramentas interativas, destacam-se outras três seções no *website*: a. “Sugestões didáticas”, responsável por fornecer ao professor de história um conjunto de diretrizes teórico-metodológicas para trabalhar o tema de comunidades quilombolas em sala, destes sendo dois planos de aulas referenciados nas diretrizes curriculares do estado do Mato Grosso do Sul e do município de Campo Grande, onde o primeiro aborda a história da comunidade quilombola e “sugere o uso de jogos virtuais como estratégia de avaliação, enquanto o segundo plano de aula envolve o patrimônio cultural da comunidade, passeio virtual e educação patrimonial” (Areias, Diacópulos, 2021, p.71, 72).

Figura 4: Sugestões Didáticas

Sugestões Didáticas

Esta página é dedicada aos professores de História da educação básica. Nela você encontrará sugestões de planos de aula com base nas temáticas abordadas por este website.

Em primeiro lugar é preciso destacar: os modelos de plano de aula são propostas flexíveis, que podem ser alteradas de acordo com a realidade de cada escola, de cada localidade ou corpo discente.

São dois planos de aula sugeridos, o primeiro é sobre a Comunidade Quilombola Tia Eva e o uso de jogos virtuais, enquanto o segundo é sobre a Comunidade Quilombola Tia Eva, passeio virtual e educação patrimonial.

Observação: Os planos de aula foram elaborados com base nos referenciais curriculares da SED/MS (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul) e da SEMED (Secretaria Municipal de Educação).

Clique nas páginas a seguir e acesse os planos de aula.

Plano de Aula 1: A história da Comunidade Quilombola Tia Eva e o uso de jogos virtuais

Tema: A história da Comunidade Quilombola Tia Eva
Componente curricular: História
Nível de ensino: Ensino Médio
Objetivos: Definir o conceito de quilombo; Refletir sobre o protagonismo negro e quilombola em Mato Grosso do Sul; Conhecer o protagonismo de Eva Maria de Jesus na genealogia de Campo Grande/MS; Reconhecer o patrimônio cultural material e imaterial da Comunidade Quilombola Tia ... *Continue lendo*

 Comunidade Quilombola Tia Eva 

Plano de Aula 2: A igreja de São Benedito, passeio virtual e Educação Patrimonial

Tema: Patrimônio Cultural da Comunidade Quilombola Tia Eva: A Igreja de São Benedito
Componente curricular: História. Nível de ensino: Anos finais do Ensino Fundamental.
Objetivos: Definir o significado de Patrimônio Cultural; Conhecer o protagonismo de Eva Maria de Jesus e sua relação com a igreja de São Benedito; Reconhecer e valorizar o Patrimônio Cultural local; Compreender a ... *Continue lendo*

 Comunidade Quilombola Tia Eva 

FONTE: *website* Comunidade Quilombola Tia Eva

Ademais, as duas outras seções interativas objetivam estimular a participação ativa dos estudantes, pensando em uma aula de História: b) “Passeio Virtual 360°”, onde a comunidade pode ser acessada de forma remota, conhecendo seu território; c) “Teste seus conhecimentos jogando”, um jogo de tabuleiro virtual com a finalidade de provocar os estudantes a estudar, a partir do jogo, de uma forma lúdica. Finalmente, há duas seções fundamentais aos educadores,

mas também a sociedade civil de forma geral: a) “Pesquisas e publicações sobre a comunidade”; b) “Vídeos sobre a comunidade”, centralizando em um local um conjunto de pesquisas científicas e vídeos de ampla divulgação sobre o local.

Figura 5: Pesquisas e publicações sobre a comunidade

Pesquisas e publicações sobre a comunidade

- PLÍNIO DOS SANTOS, Carlos Alexandre Barboza. **Fiéis descendentes: redes-irmandades na pós-abolição entre as comunidades negras rurais sul-mato-grossenses**. 477f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

Link para download: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8488?mode=full>

- PLÍNIO DOS SANTOS, Carlos Alexandre Barboza. **Eva Maria de Jesus (tia Eva)**. Anuário Antropológico I, 2012, 155-181.

Link para download: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6908>

- MACHADO, Myleide de Souza Meneses Oliveira. **Comunidade Tia Eva: bairro de negros e herança de fé**. 134f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

Link para download: <https://www.gqghufed.com/wp-content/uploads/2019/11/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Myleide.pdf>

- MACHADO, Myleide Meneses Oliveira; MACIEL, Josemar de Campos. **Territorialidade e Biografia: ao redor de Tia Eva**. Fronteiras: Revista de História. Dourados, MS, v. 19, n. 33, p. 147-169, jan./jun. 2017.

Link para download:

https://www.researchgate.net/publication/323708890_Territorialidade_e_biografia_ao_redor_de_Tia_Eva

- SANTOS, Lourival dos. **Por uma História do negro no sul do Mato Grosso: história oral de quilombolas de Mato Grosso do Sul e a (re)invenção da tradição africana no cerrado brasileiro**. Revista de Pesquisa Histórica – CLIO (Recife), n. 35, p.239-259, Jul-Dez, 2017.

Link para download: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistacio/article/view/230145>

- URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; SANTOS, Lourival dos. **Regularização fundiária de comunidades quilombolas em Mato Grosso do Sul/Brasil**. Revista Brasileira de Políticas Públicas, v. 7, n. 2, 2017.

Link para download: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/article/view/4753>

- PEREIRA, Pedro Henrique Gomes. **A festa de São Benedito: rito e sociabilidade em uma comunidade negra**. 73f. Monografia (Bacharel em Ciências Sociais com habilitação em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

Link para download:

https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15557/1/2016_PedroHenriqueGomesPereira_tcc.pdf

FONTE: *website* “Comunidade Quilombola Tia Eva” (2024)

Ao analisar brevemente esse material digital, desenvolvido, ainda, como um recurso didático para o ensino de História, deve-se observar alguns pontos: a complexidade organizacional, a partir da articulação de uma série de ferramentas digitais; o *website* na qualidade de um local de centralidade de muitos materiais sobre a Comunidade Quilombola Tia Eva, contando com fontes imagéticas, documentos de história oral, possibilidades de interatividade com o território –através do passeio 360º, aprofundamento de pesquisas sobre a comunidade, constituindo-se, enquanto recurso digital de certa complexidade, que aprofunda conceitos historiográficos e os utiliza de forma coesa e metodológica.

3 ANÁLISE DA COLEÇÃO *HISTÓRIA.DOC*

A coleção *História.DOC-Anos finais*, da Editora Saraiva, foi desenvolvido pelos autores: Ronaldo Vainfas¹², Jorge Luiz Ferreira¹³, Sheila Siqueira de Castro Faria¹⁴ e Daniela Buono Calainho¹⁵, todos esses citados tem um longo histórico de produção de livros didáticos. Conforme obrigatoriedade do edital, apresenta suas coleções digitais-interativas com suas respectivas ferramentas de interatividade. Importante salientar que, desde o início dos anos 2000, o PNLD aceita apenas coleções inteiras para os livros didáticos; logo, a coleção escolhida está estruturada com o *Livro impresso do Estudante* e o *Manual impresso do Professor*, juntamente com as versões digitais-interativas correspondentes, num total de dezesseis (16) volumes para a coleção.

A análise das ferramentas interativas da coleção *História.DOC* não deve ser realizada de forma isolada, sem considerar outros elementos das obras didáticas que as dinamizam e as complementam, ainda que possam apresentar lacunas e ausências, objetivando articular todos esses aspectos no desenvolvimento desta análise. Desta forma, este trabalho não se furtou em abordar os aspectos das escolhas políticas-ideológicas e pedagógicas da coleção, em ordem de estabelecer os possíveis vínculos com as ferramentas de interatividade, tampouco em observar a disposição de todos os elementos necessários de organização da obra, que fornecem aos seus usuários uma gama variada de recursos.

3.1 AS ESTRUTURAS E SEÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO DIGITAL

Primeiramente, entende-se a necessidade de explanar a disposição estrutural das *Orientações Gerais do Manual do Professor*, com objetivo de compreender os temas tratados

¹² Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), Professor dos Programas de Pós-Graduação em História da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

¹³ Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), Professor dos Programas de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ) e da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF-MG).

¹⁴ Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ) Professora da Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ).

¹⁵ Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ) Professora do departamento de Ciências Humanas da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

pela coleção. Dispostas de maneira contínua e linear, sendo as mesmas em todos livros¹⁶, há oito seções presentes dentro do manual de orientações:

1. O Ensino Fundamental – Anos finais como etapa de transição;
2. O ensino de História e a experiência cotidiana de acordo com a BNCC;
3. A educação integral;
4. O ensino de História hoje;
5. Conhecer para transformar o mundo;
6. A importância e a diversidade de avaliações;
7. Organização e estrutura dos volumes da coleção;
8. Sumário de todos os volumes (Vainfas et. al., 2022, p.IV)

Todas estas seções contêm subseções para trabalhar os temas específicos, no objetivo de aprofundar os conteúdos, como pode-se observar na composição da seção *O ensino de História hoje*:

A mobilização de operações cognitivas no componente curricular de História	XXIV
Leitura inferencial	XXIV
Produção de análises críticas, criativas e propositivas	XXV
Argumentação oral e escrita	XXVI
Pensamento computacional	XXVII
(Vainfas et. al., 2022, p.IV)	

Desta forma, é possível compreender como está estruturada a parte referencial para os docentes que usarão esse material, pois estes são os aportes teórico-metodológicos disponíveis no livro ao professor.

A partir deste ponto, objetiva-se encontrar, dentro das indicações e sugestões das *Orientações gerais*, como alguns temas valiosos a este trabalho aparecem dispostos, à exemplo: a cultura digital e o uso de mídias digitais no ensino de História, uma vez que esses tópicos aparecem de maneira transversal, sempre em relação com os objetivos das seções condizentes. Discutida brevemente a estrutura dos tópicos do material do professor, visando compreender sua forma, o objetivo atual é o aprofundamento em seus conteúdos.

3.2 ANÁLISE DAS FERRAMENTAS INTERATIVAS NAS OBRAS

Para o desenvolvimento das análises, faz-se pertinente a compreensão de sua presença nas obras didáticas. Como abordado anteriormente, neste trabalho o acesso foi restringido apenas às versões digitais interativas do *Manual do Professor*, dispostas no *site* da editora. A

¹⁶ Todas as obras digitais-interativas, que são as versões digitais das versões impressas, com o acréscimo das ferramentas de interatividade, tem duas seções de orientações ao usuário: a primeira é chamada *Orientações gerais*, sendo comum para todas as obras. A segunda chama-se *Orientações para este volume*, específica para o volume escolhido. A primeira apresenta conceitos, debates, metodologias e outras informações ao professor, exibindo um apanhado geral da coleção. Já a segunda apresenta aspectos práticos metodológicos para aquela obra, como as habilidades e competências da BNCC para o ano escolar correspondente ao livro, cronogramas, indicações de leituras, etc.

separação de ferramentas interativas por livro digital-interativo pode ser conferida no gráfico a seguir, conforme os dados disponibilizados pela própria editora, no índice dos *Objetos Educacionais Digitais*¹⁷:

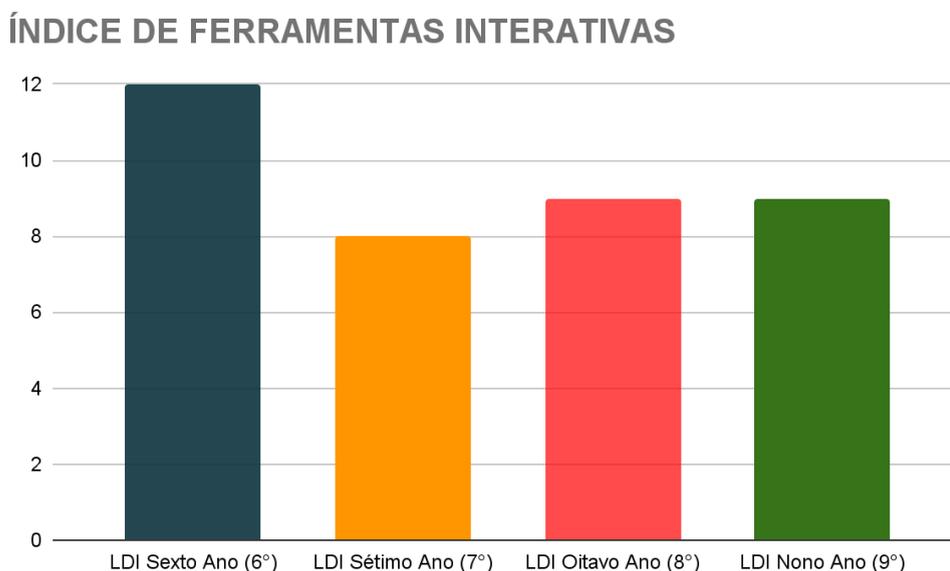


Gráfico 1: Índice de Ferramentas Interativas. Elaborado pelo autor.

No Gráfico 1, nota-se que os livros digitais-interativos contam, ao total, com trinta e oito (38) ferramentas de interatividade, divididas em quatro volumes. O LDI do sexto ano é o livro com maior número de ferramentas, com doze (12) no total, quantidade muito superior aos demais, indo de encontro com o próprio enunciado da coleção¹⁸. O LDI do sétimo conta com oito (8) ferramentas de interatividade, enquanto os LDIs do oitavo e nono constam, em ambos, com nove (9) ferramentas em cada livro. Para além do mínimo estabelecido pelo edital para as ferramentas de interatividade, está presente na coleção da *História.DOC* o recurso digital *GIF* (*Graphics Interchange Format*¹⁹), em conjunto com os obrigatórios, estando a coleção dividida em em **carrossel de imagens, infográficos e GIFs**. A divisão numérica dos recursos é composta por:

¹⁷ Os *Objetos Educacionais Digitais* é um índice (em formato *.PDF*) fornecido pela Editora Saraiva onde podem ser conferidas as localizações exatas das ferramentas de interatividade nas coleções da *História.DOC*. Disponível em: <[História.doc | PNLD e E-docente | Editoras Ática, Saraiva e Scipione](#)>. Acesso em 17 de set de 2024.

¹⁸ Segundo os autores da coleção (Vainfas *et. al.*, 2022, p.VII), o grau de complexidade das atividades que envolvem mídias digitais é “progressivo ao longo dos anos conforme a fase específica do desenvolvimento biológico e do convívio social dos estudantes”. Porém, o sexto ano é a obra que mais contém ferramentas de interatividade.

¹⁹ Formato de Intercâmbio Gráfico (tradução nossa).

TIPO DE FERRAMENTAS DE INTERATIVIDADE

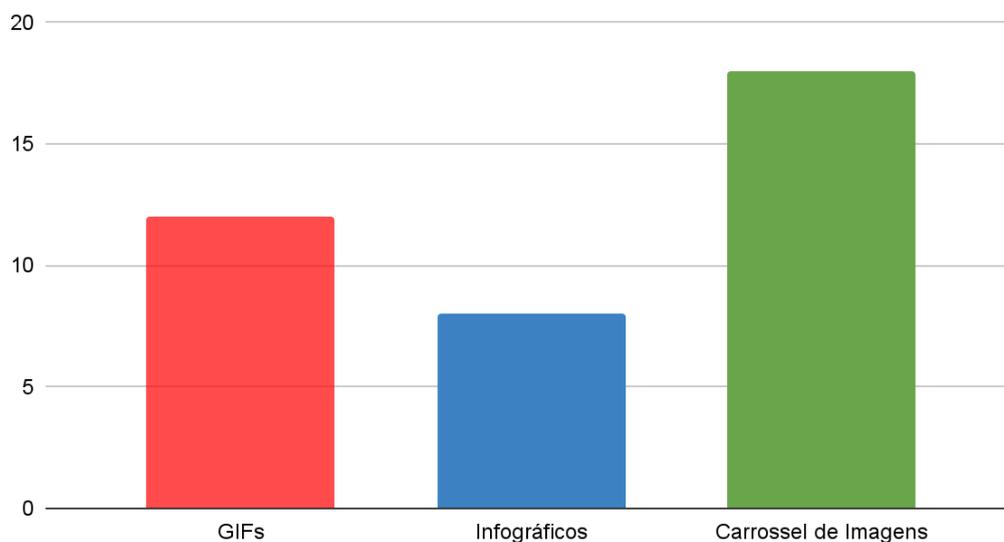


Gráfico 2: Tipo de Ferramentas de Interatividade. Elaborado pelo autor.

Pode-se afirmar que as ferramentas interativas de maior presença são os carrosséis de imagens, com dezoito (18) objetos, seguido pelos *GIFs*, que compõem doze (12) objetos e, por fim, os infográficos compõem oito (8) objetos dentro dos materiais de interatividade. Neste trabalho, escolheu-se por não separar, especificamente, todos os tipos de ferramentas dentro de cada volume pelos anos escolares, entretanto, **há pelo menos dois recursos, de cada formato, nos volumes das coleções para todos os anos.**

Esses artificios presentes nos livros digitais, a princípio, fazem parte do rol dos recursos digitais para a educação, dispostos em outros componentes curriculares da Educação Básica. Para a História, faz-se necessário compreender a identificação das ferramentas de interatividade dentro de um campo diverso de recursos, para assim poder direcionar caminhos acerca do tratamento metodológico.

Os infográficos, que também podem ser associados à categoria “audiovisuais”²⁰, e os carrosséis de imagens, não constituem ferramentas novas no ensino de História. Os referenciais metodológicos para seus usos nas escolas serão observados a partir dos objetivos dos professores, mas sempre resguardando a importância de sua contextualização histórica, da intencionalidade do interlocutor e seus diferentes significados ao longo do tempo, além de sua relevância para com os conteúdos abordados. Outro recurso digital presente, os *GIFs* fazem

²⁰ Os infográficos desta coleção contam com sons e outros elementos que podem caracterizar um audiovisual.

parte dos novos aparatos de comunicação, que se desenvolveram com os avanços digitais, notadamente presentes nas redes digitais atuais. Ou seja, pode-se afirmar que o *GIF*, como apontou Bittencourt (op. cit., p. 327), é um recurso (supostamente) presente na vida cotidiana dos estudantes, principalmente os jovens, sendo incorporado pela editora enquanto recurso para o ensino de História –ainda que não apresente as justificativas para escolha.

Observadas as formas dos recursos, é necessário investigar sua apresentação e conteúdos. Para tal, foram selecionados, *a priori*, **dois recursos de cada livro didático** por ano do ensino fundamental, com exceção dos carrosséis de imagens, escolhido com quatro unidades, considerando sua presença majoritária nos livros; as outras ferramentas interativas, os *GIFs* e os infográficos, permanecem com dois objetos selecionados. Os critérios para a escolha dessas amostras levam em consideração os diferentes diálogos que estabelecem com o livro didático, com os estudantes e o ensino de História.

Para representar os quatro volumes destinados para cada etapa dos anos finais do ensino fundamental, foram escolhidos quatro carrosséis de imagens, uma unidade para cada volume. A estrutura geral do carrossel está disposta com quatro imagens, centralizadas ao meio da página, com fundo branco, sendo o primeiro carrossel analisado intitulado *Pinturas Rupestres*. Presente na obra para o sexto ano (6º ano), que aparece no Capítulo II –*Nossos Antepassados na África e na América*, dialogando com o boxe “Outras Histórias”, sobre a arte rupestre²¹. Neste carrossel, há quatro imagens sobre pinturas rupestres, dispostas de breve descrição abaixo, dispostas do nome, localização e data da imagem, sendo o interlocutor da ferramenta o responsável pela rolagem das imagens. Abaixo da descrição, há a fonte da imagem, sendo essas informações presentes em todas as imagens dispostas nos carrosséis.

²¹ A localização geográfica das ferramentas de interatividade não seguem uma lógica aparente, ou seja, estão dispersas ao longo dos capítulos onde o tema corresponde ao capítulo. Mas não estão, necessariamente, localizadas na mesma página que os conteúdos do seu objeto estão sendo apresentados.

Figura 6: Carrossel *Pinturas Rupestres***Carrossel de imagens**

1 2 3 4



Pintura rupestre no Parque Nacional Kakadu, Austrália. Fotografia de, 2015.

Herbert Bleser/Pixabay

FONTE: Livro didático, *História.DOC*, sexto ano (Vainfas et. al., 2022, p. 32)

Em alguns aspectos díspares, o carrossel de imagens escolhido na obra para o sétimo ano (7º ano), está presente no segundo capítulo, *A África ocidental no tempo do tráfico de escravizados*, sob o título *Arte dos Iorubás*, disposto em uma seção de conteúdo sobre a divisão política Iorubá. A estrutura visual do carrossel é a mesma do anterior, com imagens centralizadas, descrições e as fontes das imagens. O conteúdo dessas imagens são obras de artes Iorubás, produzidas em diferentes tempos e contextos. A diferença mais perceptível, ainda que pequena, se configura nas descrições das imagens, contendo, ainda que generalizadas, maiores informações em relação ao primeiro carrossel, sobre cultura, sociedade, política e gênero, em um diálogo com as imagens escolhidas.

Figura 7: Carrossel *A arte dos Iorubás***Carrossel de imagens**

1 2 3 4



Máscara Geledé do fim do século XIX, feita em madeira. Máscaras como essa são utilizadas em uma cerimônia que celebra o conhecimento e o poder das mulheres nas sociedades iorubas, bem como o culto a alguns orixás femininos.

Opal Art Seekers/Wikipedia/Creative Commons 2.5/Museu do Brooklyn, Nova York, EUA.

FONTE: Livro didático, *História.DOC*, sétimo ano (Vainfas et. al., 2022, p.139)

O terceiro carrossel de imagens escolhido está presente no livro do oitavo ano (8º ano), inserido no capítulo XIII, *A partilha do mundo entre as nações industrializadas*, com o título *A partilha da África*, localizado no conteúdo “África dividida”, indo ao encontro de seu material. As imagens presentes são do estilo charge ou caricatura, sendo todas de origem europeia, com a descrição do contexto e detalhes do objeto, para além da representação, em seu conteúdo, da partilha do continente africano por algumas nações europeias ao final do século XIX, mas sem atribuir a obra a algum artista ou data de produção. Pela primeira vez, nota-se que a imagem presente é uma fonte histórica –uma charge, ou seja, não constata-se como uma ilustração de algum conteúdo, mas sim um objeto com valores próprios em um determinado período.

Figura 8: Carrossel *A partilha da África*

Carrossel de imagens

1 2 3 4



A partilha do continente africano pelas potências europeias no século XIX foi muito satirizada pelos cartunistas da época. Na charge de 1884 sobre a Conferência de Berlim, o rei belga Leopoldo II, o imperador alemão William I e um urso coroado representando a Rússia dividem uma abóbora que representa o Congo.

Reprodução/Coleção particular

FONTE: Livro didático, *História.DOC*, oitavo ano (Vainfas et. al., 2022, p. 222)

Finalmente, o quarto carrossel escolhido, último dentro do recorte estabelecido, está presente no livro destinado ao nono ano (9º ano), no capítulo IV, *A crise de 1929 e o New Deal*, dentro do box “Outras Histórias”, com o tema “Sufragismo e direitos sociais para as mulheres”. O conteúdo presente mostra fotografias de manifestações de sufragistas em diferentes momentos, com uma descrição bastante concisa, apontando apenas o contexto e a

data, em consonância ao estilo do primeiro carrossel analisado. Porém, novamente pode-se perceber que a fotografia também constitui-se como uma fonte histórica.

Figura 9: Carrossel *Sufragismo e direitos sociais para as mulheres*

Carrossel de imagens

1 2 3 4



Sufragistas fazem campanha pelo voto feminino em Londres, Inglaterra. Fotografia do final do século XIX.

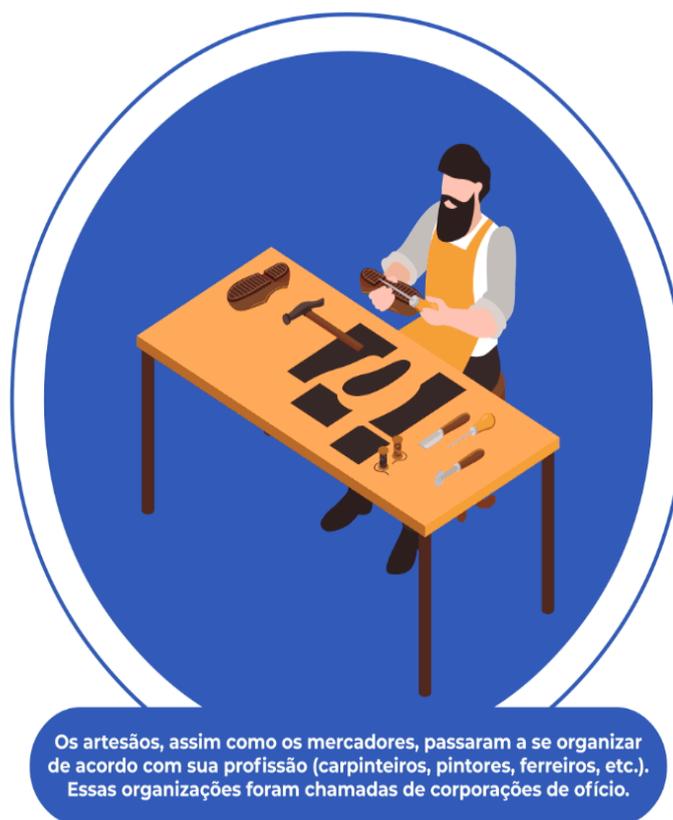
Reprodução/Coleção particular

FONTE: Livro didático, *História.DOC*, nono ano (Vainfas et. al., 2022, p. 68)

Por meio desta análise inicial das características dos carrosséis, deve-se fazer alguns apontamentos introdutórios sobre as ferramentas interativas. Primeiramente, elas podem ou não estar localizadas em consonância ao seu conteúdo dentro do livro didático, o que caracteriza o uso delas de forma complementar ao mesmo, no entanto, quando “desconexas” podem atuar apenas como ilustrações de determinados temas abordados durante um capítulo, sem estabelecer maiores conexões com outros elementos. Nesta mesma direção, a possível falta de conexões claras entre as imagens do mesmo carrossel, além das breves e incompletas descrições, podem fragmentar as possibilidades do conhecimento histórico e, até mesmo, gerar desinteresse na sua utilização. Quanto à análise qualitativa destes materiais, pode-se afirmar que não há uma distinção clara entre constituir-se como fonte histórica ou uma imagem retirada da internet, com objetivo de ilustrar determinados conteúdos. Este é um movimento perigoso, pois, ao não tratar com a devida sensibilidade metodológica, pode-se cair em interpretações equivocadas ou incompletas, além de reforçar estereótipos e informações reproduzidas no senso comum.

Totalizando duas unidades, os *GIFs* escolhidos apresentam formatos e conteúdos diferentes dos carrosséis de imagens. Por tratar-se de um recurso exclusivamente digital, diferentemente de imagens e audiovisuais, apresenta forma própria e ausência de contribuições teóricas sobre seu formato, assim como metodologias para seu desenvolvimento no ensino de História. O primeiro *GIF* escolhido para análise é intitulado *Os artesãos e as corporações de ofício*, presente nos livros para o sexto ano, dentro do nono capítulo: *Crises e mudanças na sociedade medieval*, no conteúdo sobre “Cidades Medievais”. Seu formato interativo, comunica ao estudante um artesão sinalizando para a fabricação de sapatos, apresentando diferentes cores e símbolos. Há uma descrição breve sobre a função dos artesãos e seus métodos organizacionais, com pouco mais de vinte palavras, estando representado de maneira centralizada em frente a um fundo branco.

Figura 10: *GIF: Os artesãos e as corporações de ofício*



FONTE: Livro didático, *História.DOC*, sexto ano (Vainfas et. al., 2022, p.156)

O segundo *GIF*, presente no livro didático para o oitavo ano, está no capítulo VI:- *Brasil, de colônia a império*, com o título *O primeiro Reinado*, no conteúdo “Passos para a

independência”. De forma central, há uma urna, onde está sendo disposta uma cédula de votos, com uma descrição incompleta sobre eleições no primeiro reinado, para além da ausência de datas, cargos e outras informações complementares.

Figura 11: GIF: *O primeiro reinado*



Em 3 de junho, D. Pedro I convocou eleições provinciais para compor uma Assembleia Constituinte. Com isso, demonstrou estar disposto a enfrentar as Cortes de Lisboa, que insistiam que ele regressasse a Portugal.

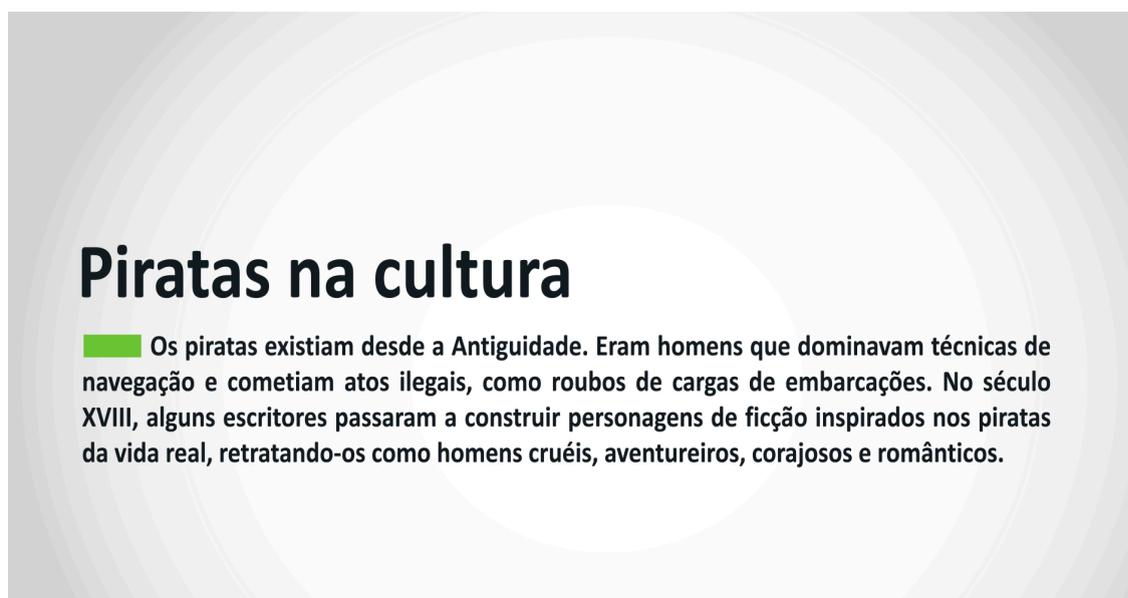
FONTE: Livro didático, *História.DOC*, oitavo ano (Vainfas et. al., 2022, p. 103)

Como ferramenta de interatividade, observa-se que os *GIFs* configuram-se como novos recursos. De qualquer maneira, o conjunto dos *GIFs* da coleção apresenta baixa e deficitária quantidade de informações sobre os conteúdos determinados, além de propiciar pouca interatividade, uma vez que, aberto o recurso, o estudante não terá nenhuma outra ação possível. Tampouco, encontra-se a autoria das descrições, nem fontes consultadas para o desenvolvimento das mesmas. Ou seja, de forma inicial, pode-se perceber uma fragmentação do próprio recurso, mas também para com uma lógica congruente do livro didático em si.

A análise da seleção dos infográficos deve levar em consideração alguns outros pontos em virtude de suas especificidades. Esses recursos têm como objetivo aliar textos, imagens e sons, a fim de transmitir informações aos interlocutores, combinando, por conseguinte, vários formatos. Como visto anteriormente, não há um limite mínimo ou máximo de tempo para os infográficos, ficando a decisão a cargo da editora; entretanto, em termos de qualidades

técnicas exigidas pelo PNLD, os infográficos devem apresentar iluminação adequada, falas inteligíveis e claras, além de conteúdo condizente com as especificidades pedagógicas. O primeiro infográfico selecionado é intitulado *Piratas na cultura*, presente no livro destinado ao sétimo ano, no capítulo VII: *Pirataria e colonização nas Américas*, no conteúdo sobre “Piratas do Caribe”. O infográfico tem o tempo de três minutos e seis segundos, onde as características alternam entre diferentes recursos visuais, como textos, imagens, fotografias e sons, a partir de informações bastante generalizadas sobre as atividades de pirataria, apresentando ausências de fontes bibliográficas. O conteúdo principal do recurso versa acerca de produções culturais ao longo de séculos sobre a cultura de pirataria, sejam livros, filmes ou outras expressões culturais. Ao fim, são apresentadas as fontes e a origem do recurso, com especial destaque para duas informações importantes: 1. confere-se que este infográfico é proveniente do site *El Bibliote*, plataforma virtual educativa presente em vários países latino-americanos, que comercializam materiais e recursos educacionais²², ou seja, configuram-se dúvidas a respeito da responsabilidade do desenvolvimento do recurso; 2. o outro crédito manifestado é para a *Movie Idea*, responsável pela montagem do infográfico em um audiovisual. Juntamente às duas referências a essas empresas, há também créditos ao Arquivo da Editora.

Figura 12: Infográfico *Piratas na cultura*



FONTE: Livro didático, *História.DOC*, sétimo ano (Vainfas et. al., 2022, p. 110)

²² Consulta ao site Elbibliote.com realizada em 15 de out de 2024.

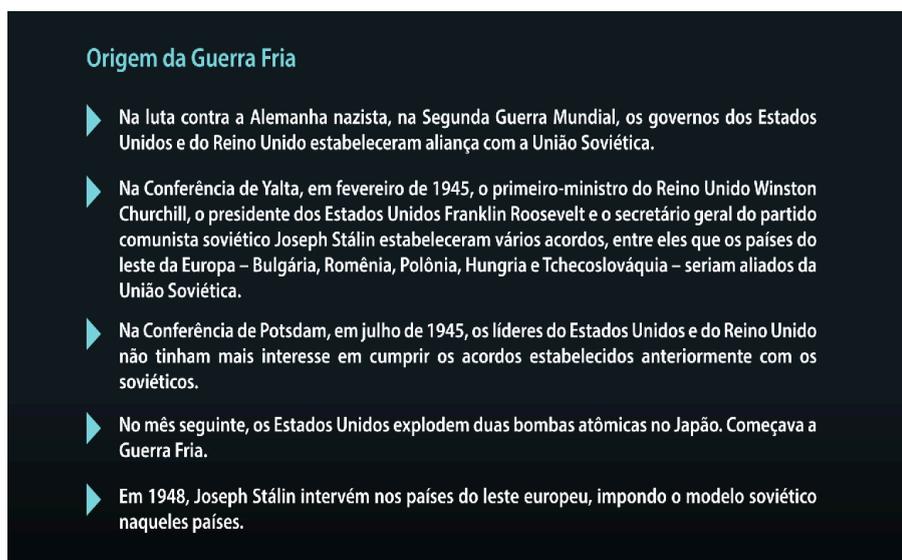
Figura 13: Infográfico *Piratas na cultura*



FONTE: Livro Didático, *História.DOC*, sétimo ano (Vainfas et. al., 2022, p. 110)

O segundo infográfico a ser analisado está presente no livro destinado ao nono ano, no capítulo VIII: *A Guerra Fria*, localizado espacialmente no conteúdo de Guerra Fria, intitulado de maneira homônima. As estéticas visual e estrutural trazem os mesmos contornos do infográfico supracitado, considerando uma série de generalizações sobre o tema, além de múltiplos recursos comunicacionais. Dentro do recorte proposto, a maior diferença entre os infográficos reflete sobre o tempo de vídeo, com um total de dois minutos e oito segundos, significativamente menor do que o infográfico anterior. Novamente, destacam-se os créditos do vídeo que indicam a *El Bibliote* como produtora do conteúdo.

Figura 14: Infográfico *Guerra Fria*



FONTE: Livro Didático, *História.DOC*, nono ano (Vainfas et. al., 2022, p. 143)

Na análise das amostras do infográficos, confere-se algumas diferenças em relação às outras ferramentas, como o carrossel e as imagens. A duração temporal dos infográficos é variada, conforme a escolha da editora, pois não há uma delimitação específica pelo edital. Do total dos oito infográficos presentes nos quatro livros didáticos da coleção, apenas uma unidade não possui sua autoria conferida à plataforma virtual de educação *El Bibliote*. A respeito desta questão, pode-se lançar mão de uma série de questionamentos: Qual foi a empresa responsável pelo desenvolvimento dos infográficos? A própria editora dos livros didáticos, ou uma empresa terceira? Além disso, esses infográficos, por sua razão comercial, já foram utilizados em outros produtos da editora? Qual é a justificativa para estarem presentes nestes livros? Quem são as pessoas responsáveis pela produção? Qual é a relação delas com a História e o seu campo de ensino? configurando um caminho de muitas dúvidas.

Uma certeza possível é que foram aprovadas, a partir das especificidades expressas no edital, pelas equipes de avaliação do PNLD. Também, a transformação dos infográficos em vídeo, conferidos ainda a outra empresa, expõe que a produção desses infográficos, em sua forma total e final, acabou sendo atravessada por uma série de sujeitos, sem poder precisar a real influência de cada indivíduo, materializando a dinâmica de mediação editorial apontada por Moreno (2012. p.722).

A partir desta análise inicial das ferramentas interativas e suas especificidades, torna-se pertinente discutir suas relações com o livro didático como um recurso congruente. Isso implica explorar como estabelece relações com o *Manual do Professor*, as recomendações metodológicas, os conceitos abordados na obra, as correntes historiográficas e outros aspectos considerados relevantes.

3.3 OS REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O USO DOS RECURSOS E FERRAMENTAS DIGITAIS

No contexto do ensino de História, é fundamental que as orientações teórico-metodológicas, tanto dos livros didáticos quanto de outros materiais, como jogos, roteiros e atividades, estejam fundamentadas em diretrizes que alinhem-se aos objetivos propostos. A utilização das ferramentas interativas apresentadas neste livro requer uma compreensão aprofundada dos referenciais metodológicos nos quais os autores sustentam-se para desenvolver as atividades presentes nos volumes das coleções. Porém, entendendo que as ferramentas de interatividade não são os únicos recursos que propõem a interação com a cultura digital, o atual objetivo consiste em situar as relações entre as orientações

metodológicas para com os recursos digitais de forma geral, possibilitando assim compreender a relação destas com as ferramentas interativas

Diante deste cenário, a partir das perguntas centrais para a análise, busca-se encontrar quais são as referências utilizadas pelos autores, indicadas ao longo do livro e que são propostas aos usuários como suporte. Na seção *A proposta teórico-metodológica da coleção e a BNCC*, os autores jogam luzes nas opções escolhidas, sempre alinhadas com as opções editoriais (Moreno, 2012, p.722). Utilizando os critérios de análise de Miranda e Luca (2005)²³, os autores classificam suas coleções a partir de quatro pontos: 1. tipo de abordagem; 2. perspectiva pedagógica; 3. relações com o desenvolvimento da historiografia; 4. perspectiva programática. Segundo os autores, o tipo de abordagem é uma visão global dos eventos históricos, que busca aliar o conhecimento histórico acumulado com um aprofundamento rigoroso deste, através de diferentes recursos didáticos presentes no livro (Vainfas et. al. , 2022. p. XVII).

A perspectiva pedagógica vai ao encontro das metodologias dialógicas de aprendizado, como as metodologias ativas, onde o diálogo e o papel do estudante como protagonista são fundamentais para o uso e desenvolvimento do livro, partindo de perguntas motivadoras e outros recursos que visam esse procedimento, como os *Roteiros de estudos*. No terceiro critério, os autores mantiveram os recortes dos conteúdos clássicos, incorporando novas abordagens e perspectivas destes, a partir de renovações historiográficas. Por fim, em caráter da perspectiva programática, os autores afirmam que a perspectiva integrada foi a escolhida, tornando a história da civilização como eixo. Também, confere-se destaque pertinente para a abordagem microanalítica escolhida, em vias de vincular um personagem histórico com um evento e contextos históricos maiores e vice-versa, a fim de estimular o engajamento dos estudantes pela História (Vainfas et. al, 2022, p. XVIII). Retomando Moreno (2012, p.723-724) e a ideia de consenso, enviesada pelas relações de poder, entre os educadores e o mercado editorial, pode-se notar traços semelhantes nas perspectivas ideológicas desta obra. O autor afirma que “É muito raro, portanto, encontrar uma ruptura total com os paradigmas anteriores; o que se encontra, como demonstra Ribeiro Jr. (2011) é, geralmente, uma justaposição de paradigmas”. A coleção escolhe este caminho ao incorporar novas perspectivas, de integração de conteúdos aos recortes clássicos, baseadas na visão global dos eventos históricos.

²³ Miranda e Luca (2005, p.135).

A partir desta base, deve-se iniciar a compreensão sobre a perspectiva político-ideológica da coleção. Neste sentido, é fundamental a ponderação das linhas da perspectiva sobre cultura digital, lançando mão das perguntas que orientam esse trabalho. Para isso, a primeira questão a ser suscitada é: **1) Quais referenciais teóricos subsidiam os usos e apropriações dos Recursos Digitais na prática docente? Apontam algum perigo ou motivações nos usos e apropriações das ferramentas para o processo ensino-aprendizado de História?**

A relação das diretrizes teóricas do livro sobre os temas do mundo digital é fundamental para a compreensão do papel das ferramentas digitais para a coleção, como estão presentes e qual a relação destes para com o estudante e o professor. Primeiramente, como discutido, as principais leis para a educação brasileira, como a LDB e a BNCC, já incorporaram as discussões de cultura digital na educação, ainda que de forma tímida, e propõem o seu desenvolvimento na escola e nos componentes curriculares. Outras leis já existem com o objetivo de garantir o acesso à internet nas escolas, a melhoria das conexões, a presença de computadores e outros recursos digitais.

Outro ponto importante a salientar é a digitalização integral das obras do PNLD 2024, evidenciando um claro avanço no que diz respeito às concepções de novas dinâmicas, por parte das políticas públicas. Nesse sentido, o primeiro aceno à cultura digital, por conta da coleção, acontece na seção *O ensino de História e a experiência cotidiana de acordo com a BNCC*, presente no *Manual do Professor*, na página IX. A afirmação aponta para as mudanças nas dinâmicas sociais, a partir das tecnologias digitais e novas formas de obtenção e produção de conhecimentos, através de novos aparelhos:

Em tempos de rápida ampliação no acesso à informação e às ferramentas de comunicação propiciadas pelo avanço das tecnologias digitais, a BNCC se mostrou atenta às novas possibilidades e demandas. Vivemos em uma época na qual a leitura de livros rivaliza, para dizer o mínimo, com o contato com as mais variadas formas de texto disponibilizadas na internet e pelas redes sociais, em geral lidas de forma fragmentária em computadores, *tablets* e telefones celulares. Com isso em vista, a BNCC propõe expressamente o diálogo do texto impresso com outros recursos midiáticos por meio de indicações ou conteúdos digitais articulados à matéria escrita (Vainfas et. al. , 2022, p. IX).

Em prosseguimento, a coleção cita trechos da própria BNCC, já explorada neste trabalho, para justificar o embasamento desta afirmação²⁴. Além disso, no interior da seção *Por uma educação que valorize as culturas juvenis*, a coleção aponta para a relação dos

²⁴ A citação utilizada pela equipe editorial é exatamente a mesma discutida na página 34 deste trabalho, sendo a citação direta.

estudantes –considerando a faixa etária dos anos finais do fundamental, com as dinâmicas atuais e com o ensino de História:

A escola, nesse sentido, deve estimular o espírito inquisitivo e o engajamento de estudantes cada vez mais expostos a um enorme volume de informações que chegam não só de seus círculos de sociabilidade imediatos, mas também por meio da mídia tradicional e das mídias sociais. Por esse ângulo, a contribuição da História é decisiva, visto que oferece instrumentos para que os estudantes analisem criticamente o presente histórico e construam conhecimentos consistentes, analíticos e isentos de preconceitos. Esta coleção compromete-se em aproximar os jovens desses conhecimentos e ferramentas oferecidos pelo componente curricular e pela área de Ciências Humanas (Vainfas et. al., 2022, p. XXI)

A partir da compreensão do mundo digital enquanto um criador e reproduzidor de um sistema de valores, potencializado pelos novos aparelhos de conexão, a escolha da coleção trabalha em um devido ao olhar crítico para essa produção, onde a História pode atuar próxima ao caráter de mediador destes conhecimentos, buscando aprofundá-los e assimilá-los em um espaço-tempo específico. Para tal, a coleção afirma dispor de uma série de recursos didáticos que configuraram-se como interlocutores entre o mundo digital e o ensino de História, os quais serão vistos na sequência.

Em complemento às discussões anteriores, são apontados caminhos para a relação dialética escola-mundo, compreendendo as novas formas de sociabilidade e as possibilidades da construção do conhecimento histórico, dentro e fora da escola, com os recursos digitais:

A ampliação do acesso a dispositivos como celulares, tablets e similares tornou os jovens, além de consumidores, também produtores de conteúdo e desenvolvedores, nos mais variados espaços territoriais do mundo. Muitos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental intensificam nessa etapa o uso das mídias e das redes sociais, vivenciando a cultura digital intensamente e construindo novas sociabilidades nela e com ela. (...) Acompanhar as inovações tecnológicas e integrá-las à comunicação entre os membros da comunidade escolar e à expressão deles é uma tarefa da escola hoje, fomentando o interesse discente e potencializando os processos de ensino e aprendizagem (Vainfas et. al., 2022, p. XXVIII).

Para tanto, a coleção aponta as metodologias ativas para o melhor desenvolvimento dos conteúdos propostos para a dinâmica da sala (Vainfas et. al., 2022, p. XXVIII), ou seja, reconhecendo os estudantes enquanto produtores e reproduzidores de conhecimento, portadores de uma bagagem cultural, presentes neste mundo digital. Esta opção metodológica vai ao encontro dos novos rumos do ensino de História no Brasil e no mundo, considerando os demais aprendizados dos estudantes, adquiridos em outros espaços.

Por fim, presentes na seção *Práticas de pesquisa nos anos finais do Ensino Fundamental*, a coleção indica a análise de redes sociais como uma opção para o ensino, apreendendo esses espaços virtuais como produtores de valores, característicos do seu tempo. Para tal, a coleção apresenta seis passos para a análise dessas mídias:

1. Escolha do objeto de estudo e das plataformas que a pesquisa mapeará.
2. Definição dos elementos do objeto que serão estudados, por meio da criação de categorias de análise e público bem delimitados.
3. Definição da base de dados, com a delimitação do período a ser estudado, do tamanho da amostra, etc., estabelecendo critérios de quantificação dos dados.
4. Sistematização dos dados coletados em gráficos, tabelas e quadros.
5. Análise e interpretação das informações obtidas.
6. Elaboração de um relatório ou outra forma de compartilhamento dos resultados. (Vainfas et. al., 2022, p. XXXIII)

Apesar de indicar passos que trabalhem metodologicamente os objetos, nota-se, entretanto, a ausência de referenciais teóricos que substanciam as questões escolhidas pela coleção.

O conjunto teórico para o uso e desenvolvimento dos recursos digitais e a incorporação destes no ensino de História, presentes na coleção, aponta para alguns caminhos: inicialmente, destaca-se sua interlocução aprofundada com as diretrizes educacionais brasileiras, com especial ênfase à BNCC. Há uma preocupação evidente em mostrar ao usuário que a coleção está em diálogo com as indicações teóricas das legislações, compreendendo as atuais dinâmicas sociais e que, invariavelmente, a coleção tem conteúdos e recursos que dialogam com esses aspectos. Evidentemente, sob o olhar atrativo para o mercado, é importante salientar que o produto está de acordo com as leis, buscando cativar o interesse de diferentes sujeitos. Entretanto, é uma opção político-ideológica, também, a ênfase sobre a conexão da obra com as atuais legislaturas. Porém, ao substanciar-se apenas nas indicações teóricas da BNCC, mostra, *a priori*, a ausência de um arcabouço teórico mais robusto nas referências desta coleção para com o tema da cultura digital.

Outra escolha político-ideológica da coleção é compreender que o mundo digital contém um sistema de valores intrínseco, com intencionalidades e relações de poder. Ou seja, esse mundo acaba competindo com outros sujeitos ativos, principalmente com a educação escolar, para a criação de novos valores, estruturas sociais, etc. Neste processo, a coleção aponta o uso das ferramentas digitais como forma para engajar os estudantes e potencializar os processos de ensino e aprendizagem. E também, entendendo a sua função limitada, a escola e a História, na qualidade disciplinar, podem ser o espaço para o aperfeiçoamento teórico e a concepção crítica de valores, além de uma espaço destinado a prevenir a intensificação e dissipação de preconceitos, como aponta Cerri (2011) para o desenvolvimento da cultura de alteridade.

Nesta direção, a coleção manifesta que contém recursos didáticos digitais para configurar as aulas de História, a partir da utilização do livro didático, como espaços de produção do conhecimento histórico, considerando a realidade dos estudantes. As novas

formas de sociabilidade, projetadas nos aparelhos digitais, contribuem para novas possibilidades de compreender o mundo e abre novas perspectivas metodológicas, como a análise de mídias sociais, conforme observa a coleção. De qualquer maneira, a ausência de referenciais teórico-metodológicos para a criação dessa metodologia traz alguns questionamentos sobre essas opções. Qual é o objetivo dessa análise? Ela considera as relações de poder dentro das redes sociais? Qual será a relação com a História e a partir de qual matriz teórico-metodológica? É fundamental compreender os objetivos e intenções de uma atividade, sem correr riscos de exacerbar preconceitos, visões falseadas e desconsiderar influências externas.

A partir das orientações teórico-metodológicas da coleção para o uso e desenvolvimento dos recursos digitais, faz-se necessário entender como, ou seja, com quais recursos e suportes técnicos, o professor terá disponível para desenvolver as atividades em sala de aula, propostas pela coleção. Para a análise destas, a segunda questão da metodologia indicada será desenvolvida: **2) Quais suportes técnicos ou recursos esses manuais sugerem ao professor?**

Neste trabalho, pode-se definir os suportes técnicos em duas categorias: 1. enquanto recursos (seções e boxes) que se conectam com o mundo digital presentes na coleção –para além das ferramentas de interatividade; 2. como recursos os quais os professores podem utilizar de suporte para o desenvolvimento das atividades propostas, podendo ser sugestões didáticas, *sites* ou plataformas digitais, aplicativos e elementos do mesmo ramo.

Apesar de aspectos da cultura digital estarem presentes na coleção de forma transversal, os recursos selecionados da coleção são aqueles que, de forma mais direta, propõem a interação do estudante com o digital. Juntamente a esses, enquanto recurso digital, aparecem as ferramentas de interatividade²⁵. A partir dessas proposições, o objetivo passa a compreender de que forma a coleção sustenta o desenvolvimento dessas ferramentas nas aulas de História.

O boxe *A História no seu lugar* aparece em diferentes momentos nas *Orientações gerais*, salientando enquanto seu objetivo o estabelecimento de conexões entre aspectos históricos e a história local, integrando múltiplos sujeitos em um mesmo espaço, a partir da mobilização de conhecimentos diversos. Também, constitui-se como proposta de iniciação à

²⁵ De forma geral, há na coleção diferentes recursos que articulam ligações com o mundo digital, sendo as ferramentas interativas uma destas possibilidades. Neste sentido, optou-se por trabalhar com os recursos de maneira interligada, sem isolá-los para a sua análise.

pesquisa histórica, em concomitância a outros recursos da coleção, como *Pesquisa e O passado presente*. Segundo a coleção, será com este recurso (boxe) que a atenção ao contexto de vivência do estudante será principalmente mobilizada (Vainfas et. al., 2022, p. XXIX). Para tal, está disposto de forma transversal na coleção, veiculando o conteúdo às práticas objetivadas.

Na análise dos boxes nos livros da coleção, de forma geral, pode-se notar a recomendação da coleção ao estudante em pesquisar conceitos, temas ou palavras de forma direta na internet, articulando com outras ferramentas didáticas da sala de aula. Para o desenvolvimento, há nas barras laterais da página indicações de desenvolvimento da atividade, com o título de “Orientações didáticas”. De forma geral, essas orientações recomendam aos educadores uma metodologia quase acabada, indicando passo a passo para a realização da mesma, contendo nelas: contextualização do conteúdo, como o professor deve relacionar a atividade com o tema, conceitos a serem desenvolvidos, quais objetos de conhecimento e habilidades presentes na BNCC devem ser relacionados e uma proposta de intervenção para com os estudantes. Também, esse boxe pode estar, como já comentado, relacionado a práticas de pesquisa no ensino de História, sendo definida, *a priori*, pelos objetivos da coleção para temas/conteúdos em específico, uma vez que a indicação de pesquisa não aparece em todos os boxes da coleção. Quando está referenciada como *Prática de Pesquisa em História*, o professor pode encontrar suporte teórico-metodológico nas *Orientações gerais*, visualizando nesta seção orientações para trabalhos como: *revisão bibliográfica, análise documental, construção e uso de questionários, estudo de recepção, observação, tomada de nota e construção de relatórios, entrevista e análise de mídias sociais* (Vainfas et. al., 2022, p. XXXI, XXXII). Neste espaço, o professor poderá observar as orientações teóricas sobre a prática de pesquisa, além de um passo a passo para seu desenvolvimento.

O boxe remanescente, responsável pela proposição de uma conexão com a cultura digital, é o recurso *Indicações*, que sugere aos estudantes outras plataformas com o objetivo de relacionar e aprofundar alguns temas e conteúdos, utilizando outros produtores do conhecimento, como a internet, livros, CDs, filmes e etc. Porém, apesar de também serem transversais, suas indicações didáticas não aparecem de forma direta nas *Orientações gerais ao professor*, tampouco estão presentes nas *Orientações didáticas*, junto aos conteúdos, como o boxe anterior. Em seu boxe, estão dispostas as características do material indicado, como o

autor, ano de lançamento, tamanho, país de origem e uma breve sinopse; porém com a ausência de indicação de idade recomendada.

Por fim, **os suportes técnicos e aplicativos para o uso didático das ferramentas de interatividade são, paradoxalmente, inexistentes**. Paradoxalmente porque, apesar de todas as indicações de desenvolvimento para as ferramentas no edital do PNLD 2024²⁶, suas orientações didáticas nesta coleção não existem. Aliás, em todas as orientações gerais e didáticas ao professor, o termo “**ferramenta de interatividade**” não aparece em nenhuma oportunidade. Não há, na coleção de forma geral, nenhuma menção da existência destas ferramentas nos livros didáticos, nem sequer que foram desenvolvidas. Ou seja, acabam por constituírem-se de forma isolada dentro da coleção, sem referências ou aportes metodológicos para seu desenvolvimento.

Os suportes técnicos ou aplicativos sugeridos para o professor, presentes na coleção, não configuram-se como ferramentas com sequências lógicas, completas e amplamente amparados por teorias de metodologia de ensino. Apesar de possuírem uma estrutura geral de orientações ao professor, além de orientações específicas para certos conteúdos e temas nas páginas, configurando os livros didáticos, como salientaram Bittencourt (2008a) e Choppin (2007), como complexas ferramentas pedagógicas, podem-se notar lacunas e ausências dentro da coleção. As lacunas são representadas pela inexistência de orientações didáticas para determinados recursos presentes na coleção, como para alguns dos boxes de *A História no seu lugar*. Também, observam-se lacunas em indicações de *sites*, páginas e referências para as pesquisas propostas, incitando ao estudante a realização de pesquisas sem critérios na internet, podendo ocasionar equívocos, como acesso a informações incompletas, falsas, entre outros. Aliás, merece destaque a escolha editorial de fornecer orientações para alguns momentos, quando são chamados de prática de pesquisa, mas para outros não, quando são despidos desta marca.

Também, as lacunas são notadas no box *Indicações*. Este recurso, tão pouco sistematizado na coleção, quanto às orientações didáticas aos professores, suscita uma série de perguntas: quais parâmetros foram utilizados para a escolha do recurso específico? Qual conhecimento este recurso está produzindo ou reproduzindo? Como este conhecimento se alia

²⁶ Como abordado amiúde neste trabalho, o Edital do PNLD 2024 indica a obrigatoriedade da presença das ferramentas de interatividade em todas as coleções destinadas aos componentes curriculares obrigatórios dos anos finais do Ensino Fundamental.

com o ensino de História? Estas perguntas são chaves para entender a relação destes materiais com os livros didáticos, mesmo que configurem-se apenas como “chamariz” para o estudante.

Por fim, de forma muito veemente, as lacunas das ferramentas de interatividade dentro da coleção *História.DOC* são percebidas. A escolha editorial de não apresentar este recurso nas obras, enquanto suporte didático e suas orientações didáticas, provoca uma série de dúvidas sobre as escolhas da coleção. Primeiramente, os motivos que levaram a equipe editorial a não apresentar estes recursos, de nenhuma forma, mesmo estando presentes transversalmente nas obras. Ou seja, apesar da obrigatoriedade de desenvolvimento das ferramentas na coleção, em nenhum momento elas são apresentadas ao professor, responsável por ser o mediador do livro com os estudantes. Isto leva a outra pergunta: as orientações pedagógicas para o uso das ferramentas interativas, por não terem sido apresentadas, devem ser baseadas no arcabouço teórico-metodológico do livro, mesmo que de forma indireta? Esta indagação é muito pertinente, pois assim impele ao professor a determinação da constituição da natureza destas ferramentas, tratando-as, metodologicamente, da forma que convir.

Neste sentido, as ausências são sentidas também, notadamente, nas noções de referências escolhidas pela equipe editorial, principalmente pelos autores, nas orientações gerais e didáticas ao professor. Retomando Cainelli e Schmidt (2006), ao apontar o desenvolvimento do campo do ensino de História, pode-se afirmar que há, atualmente, um amplo campo de ferramentas que permitem os autores e professores sustentarem-se teoricamente ao proporem atividades, pesquisas e navegações no mundo digital. Porém, pode-se perceber que, apesar de estarem constituídas de formas didáticas para o educador, as orientações gerais e didáticas que fizeram ligações com os boxes analisados nesta seção carecem de indicações referenciais diretas; diferentemente de outros momentos, conforme abordado anteriormente, onde os autores fazem indicações claras de referências, para sustentarem suas escolhas ideológicas. Este fator abre margem para questionamentos acerca da legitimidade destas indicações, a partir dos seus objetivos dentro das atividades específicas e as relações com a História.

No que tange à ampliação dos recursos digitais da coleção, para além do arcabouço teórico-metodológico que a sustenta, e em continuidade à indagação anterior, torna-se pertinente compreender se a coleção optou por recomendar outros suportes técnicos para o tratamento desses recursos, tais como sites, vídeos, plataformas, entre outros. A partir dessa questão, formula-se a terceira pergunta: **3) Os manuais sugerem sites para pesquisa? Se**

afirmativo, quais são esses sites? São especializados?, com o intuito de explorar as possíveis relações entre tais recursos e o conteúdo do livro.

Para encontrar os caminhos das possíveis respostas, novamente, deve-se compreender o livro em sua estrutura integral, conforme a abordagem realizada pelas últimas perguntas. Destarte, pode-se averiguar que a coleção disponibiliza, ao final das *Orientações gerais ao professor*, duas seções: *Indicações de leituras, sites e vídeos*, juntamente de *Referências bibliográficas comentadas*. O principal objetivo será fazer uma análise destas recomendações em relação ao campo do estudo da metodologia do ensino de História, considerando as dinâmicas contemporâneas para tal, alinhado com o tema da cultura digital e o uso de recursos digitais nas salas.

Para os dois boxes, que fazem parte dos materiais de aporte teórico-metodológico, a estruturação desenvolvida conserva tons semelhantes²⁷. Todas as indicações de leituras pela coleção fazem parte do fazer-se educador, dos temas contemporâneos educacionais e do ensino de História, de recursos didáticos, etc. Ademais, estão presentes as referências que a coleção optou para o desenvolvimento de suas obras, que substanciam suas escolhas teórico-metodológicas tanto para as orientações para professores e alunos, como para os conteúdos presentes. Evidentemente, o objetivo não consiste em fazer uma aprofundada análise qualitativa dos materiais sugeridos, mas compreender quais materiais são sugeridos em relação à problemática deste trabalho.

Os primeiros materiais indicados pela coleção destinada ao professor constituem-se de pesquisas acadêmicas e livros sobre o tema da educação, que discutem o papel do professor, as possibilidades da educação enquanto ferramenta político-ideológica, as subjetividades dos estudantes e temas importantes do cotidiano educativo, a partir de autores como Paulo Freire, Jorge Larrosa, Maria Teresa Esteban, entre outros. Entretanto, não há nenhuma indicação de referenciais, conceitos e títulos sobre a cultura digital nas escolas. Tampouco, materiais para o desenvolvimento de recursos digitais em sala de aula. *A priori*, pode-se notar uma ausência de referenciais teóricos e metodológicos para um maior aprofundamento do professor, indicados pela coleção. Logo, nas devidas referências que foram utilizadas no desenvolvimento da coleção, tais quais *A Apologia da História* de Marc Bloch (2001), *Fontes e reflexões para o ensino da história indígena e afro-brasileira*, Pablo Lima (org., 2012), *A história cultural*:

²⁷ Nestas seções dedicadas a diferentes materiais indicados ao professor, juntamente das referências utilizadas pela coleção, sua estrutura visual conta com um quadro dividido em dois: em cima, estão as referências do objeto, em formato ABNT. Embaixo, está a descrição deste objeto.

entre práticas e representações de Roger Chartier (1990), *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa* de André Chervel (1990), entre outros, podem ser observados autores consagrados na historiografia e trabalhos sobre a metodologia do ensino de História. Contudo, novamente, não há títulos ou comentários sobre bibliografias que tocam no tema da cultura digital e recursos digitais para o ensino, ou as relações entre o mundo digital e a História, configurando-se em novas questões à coleção, que serão aprofundadas na sequência.

Os materiais que brevemente distendem acerca da cultura e dos recursos digitais, objetos da pergunta inicial, aparecem exclusivamente nas indicações de *sites* que a coleção faz aos professores. No total, são oito (8) *sites* que abordam, de diferentes maneiras, as dinâmicas entre a educação e o mundo digital, de diferentes grupos sociais, como *sites* de órgãos públicos, órgãos não governamentais, institutos educativos e afins. O recorte proposto será, justamente, daqueles que fazem a ligação do tema já abordado, procurando compreender a sua função máxima e de quais meios se utiliza para tal.

Para tanto, primeiramente, o foco será sobre as indicações de *sites* que contém materiais teórico-metodológicos para o professor, como artigos acadêmicos, pesquisas, notícias, etc. Esses portais são *CENPEC Educação*,²⁸ (*Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária*), espaço onde poderá ser encontrado uma sorte de materiais diversos, dentre eles, destinados aos vários ramos da educação, como projetos, pesquisas e afins. Em sequência, encontra-se a indicação da *Edubase*²⁹, portal desenvolvido pela Biblioteca de Educação da Unicamp, reunindo uma série de materiais de educação e outros campos do conhecimento. Também, a plataforma *Educ@*³⁰, portal que reúne e centraliza uma série de artigos e periódicos acadêmicos da área da educação. Por fim, há a indicação da plataforma *Univesp Tv*³¹, portal de comunicação e informação da Universidade Virtual do Estado de São Paulo, onde pode-se encontrar acesso a programas desenvolvidos pela mesma, aulas virtuais e outros elementos do ramo. *A priori*, essas indicações não remetem, diretamente, ao mundo digital, necessitando que o professor atue na busca mais otimizada sobre estes temas, para então ter a oportunidade de descobrir quais materiais as

²⁸Disponível em <[Cenpec](#)>. Acesso em 4 de nov de 2024.

²⁹ Disponível em <<http://portal.edubase.modalbox.com.br/index.php/site/periodicos/>>. Acesso em 4 de nov de 2024.

³⁰ Disponível em <[Educ@](#)>. Acesso em 4 de nov de 2024.

³¹Disponível em <<http://univesptv.com.br/>>. Acesso em 4 de nov de 2024.

respectivas plataformas oferecem. Em sequência, é necessária a análise das plataformas que fazem parte da cultura digital e estabelecer as relações com o objeto de estudo.

Neste sentido, a *Biblioteca Mundial Digital*³², biblioteca online da UNESCO em parceria com o congresso estadunidense, é um portal onde os professores encontrarão diversos materiais em formato digital, como livros, filmes, áudios, mapas, leis, jornais, ilustrações e imagens, do mundo todo, para planejamentos de aulas, atividades individuais ou em grupos, jogos e afins. Entretanto, qualquer desenvolvimento no *site* estará sujeito às barreiras linguísticas, uma vez que a língua inglesa é a língua oficial do *site*, e não há traduções disponíveis para a língua portuguesa, apenas sendo possível com aplicativos intermediários. Diante deste cenário, optou-se por não aprofundar a pesquisa sobre suas possibilidades, uma vez que o domínio de uma língua estrangeira não constitui-se de ferramenta obrigatória para a licenciatura em História.

Outro *site* indicado pela coleção é o portal *Centro de Inovação para a Educação Brasileira*³³ (CIEB), que, de maneira resumida, constitui-se como plataforma de ligação entre os aspectos digitais dos currículos, notadamente a Base Nacional Comum Curricular, com conteúdos e recursos digitais. Ou seja, é um veículo onde, selecionadas as habilidades e objetos do conhecimento da BNCC de um determinado componente curricular, o professor encontrará materiais digitais para o desenvolvimento de atividades em sala de aula. Novamente, por não ser o objetivo desta parte fazer uma análise qualitativa deste objeto, focar-se-á na relação da escolha da coleção por este material, aspecto que suscita dúvidas. Por exemplo, este *site* atua de forma complementar à coleção? Qual é a relação da editora Saraiva com este portal? Na coleção, os autores recomendam “a consulta do infográfico que explica aspectos do pensamento computacional” (Vainfas et. al., 2022, p. XLVI), ou seja, apenas um elemento do *site*. Quais são os critérios adotados para recomendação de apenas um elemento dentro de um vasto *site*? São alguns apontamentos relevantes sobre esta escolha editorial.

Por fim, o terceiro *site* escolhido é o *Portal do Professor do MEC*, espaço que o professor poderia encontrar “planos de aula e mídias de apoio ao professor, além de informações sobre ações do Ministério da Educação e notícias da área” (Vainfas et. al., 2022, p. XLVI). Entretanto, durante o desenvolvimento deste trabalho, o acesso ao *site*

³²Disponível em <[About this Collection | World Digital Library](#)>. Acesso em 5 de nov de 2024.

³³ Disponível em <<https://curriculo.cieb.net.br/>>. Acesso em 5 de nov de 2024.

encontrava-se “temporariamente fora do ar”, devido a questões de manutenção ou incapacidade técnica³⁴.

A análise dos *sites* recomendados pela coleção para a realização de pesquisas pelo professor, bem como para o desenvolvimento de atividades ou aprofundamento do aporte teórico, trouxe alguns elementos para a discussão. Primeiramente, compreendendo que o livro didático é composto de recortes (intencionais), entende-se que esta ferramenta apresenta limites, que podem ser acentuados a partir das escolhas da equipe editorial. Deste modo, cabe questionar as lacunas apresentadas na coleção acerca do tema da cultura digital, considerando que tanto em suas indicações de materiais ao professor quanto nas referências bibliográficas escolhidas pela coleção, não pode ser encontrado nenhum título que estabeleça ligações diretas com o tema. Neste sentido, os materiais indicados para o educador têm como objetivo a discussão da área da educação, suas possibilidades e limites, ao passo que as dinâmicas próprias ao ensino de História não são abordadas neste momento. Tampouco, na indicação dos *sites* pela coleção, pôde-se conferir que nenhum *site* discute, diretamente, possibilidades ou recursos digitais para o ensino de História.

Propriamente, as indicações de *sites* onde o professor encontrará materiais complementares para seu arcabouço metodológico, delegam a este a busca de tais recursos para consultas bibliográficas e afins. Também, as indicações de plataformas responsáveis por concentrar materiais didáticos, *a priori*, não são especializadas em História ou nas dinâmicas do seu ensino, caracterizando-se enquanto plataformas centralizadoras de ferramentas que podem ser utilizadas no espaço escolar, para diferentes objetivos e intencionalidades. A escolha por um portal em língua estrangeira, como a *Biblioteca Mundial Digital*, da UNESCO, que reúne diversos elementos que demandam uma organização prévia e articulada, tem pouco apelo pedagógico para a História. Portanto, uma substituição ou acréscimo possível seria o da *Hemeroteca Digital*³⁵, da Biblioteca Nacional, na qualidade de um acervo digital com recursos que dialogam com a realidade da história brasileira.

Em um primeiro momento, compreendendo que a escolha editorial foi delegar os materiais acerca do tema da cultura digital a plataformas externas, tanto a mobilização de recursos teóricos quanto o quadro de recursos técnicos, pode-se notar que esta escolha está sujeita a descontinuidade dos *sites*, uma vez que estes podem ser retirados dos seus domínios por inúmeros motivos, encontrando-se os professores sem o acesso a estes aportes tanto nos

³⁴ Acesso em 5 de nov de 2024.

³⁵ Disponível em <[Hemeroteca Digital](#)>. Acesso em 11 de nov. de 2024.

livros, quantos naqueles *sites* que a coleção escolheu para fazer a interlocução com os profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ferramentas interativas presentes nos livros digitais da coleção *História.DOC*, para o componente curricular História, no ciclo de 2024-2027, são objetos integrantes de um complexo contexto de mudanças, adaptações e permanências no ensino de História, nas escolas e sociedade, principalmente em relação aos aspectos do mundo digital. A análise destes objetos apontam para diferentes caminhos, tanto acerca do objeto em específico quanto para o contexto geral que está à sua volta.

Primeiramente, os aspectos metodológicos para a análise das ferramentas digitais na educação e no ensino de História ainda se encontram em desenvolvimento, carecendo assim de materiais consolidados de conceituação e tratamento destas ferramentas. A escolha de materiais bibliográficos e autores que discutem temas semelhantes pode ser um caminho para a análise desses recursos, conservando suas especificidades.

A sua inserção no PNL 2024-2027 como novos recursos digitais para a educação não configura-os, necessariamente, como movimentos originais nos livros didáticos. Como apontam Mantovani (2009), Miranda e Luca (2004), Bittencourt (2004) e Cainelli e Schmidt (2006), os livros didáticos são objetos que, ao longo dos processos educacionais díspares, por atuação de diferentes grupos sociais –estudantes, educadores, mercado, editoras, entre outros, estão sujeitos a mudanças e permanências, a partir dos objetivos de cada figura nas dinâmicas. Isso não significa que esses processos estejam alheios às relações de poder, sejam políticas, financeiras, ou de demais ordens. Neste sentido, as ferramentas interativas são parte de um grupo de objetos presentes nos livros digitais, que se dinamizam na busca de consenso (Moreno, 2012) entre novidades propostas pelos mercados que visam o âmbito educacional e as diferentes necessidades orgânicas dos protagonistas nas esferas educativas (Ralejo, 2015). Para tais objetos –e outros que compõem o mundo digital, diferentes dispositivos legais estão sendo criados e reinventados na sociedade.

Apesar de não estarem diretamente dispostas no *corpus* das leis e diretrizes educacionais, faz-se necessário entender que as ferramentas interativas se relacionam com estas, de diferentes maneiras. A incorporação das dinâmicas digitais na LDB e na BNCC apontam a importância do tema na sociedade contemporânea, seja para regularização de instalação e acesso à internet nas escolas do país ou nas diretrizes gerais e específicas que tratam o mundo digital como objetos de conhecimentos e que demandam discussões críticas. Entretanto, pode-se observar que esta discussão ainda está em fase introdutória, na garantia do

acesso adequado às escolas nas plataformas digitais e em apontamentos isolados na BNCC, principalmente nas Ciências Humanas e na História, constatando a ausência de objetos de conhecimentos específicos do mundo digital no currículo base dos anos finais do ensino fundamental. Nesta mesma direção, pode-se notar ausências no próprio edital do PNLD 2024, no que diz respeito às ferramentas de interatividade, ao não especificar elementos necessários a forma e diretrizes para conteúdos dos elementos presentes nas ferramentas, mostrando assim pontos que necessitam de maior desenvolvimento. Além disto, apesar de dispor da obrigatoriedade da presença de tais ferramentas nas coleções, não há nenhuma medida que obrigue as coleções apresentarem esses recursos nos volumes, seja de forma isolada ou geral, constituindo uma ausência nesse ponto e trazendo um contorno preocupante sobre o aspecto pedagógico da obra.

Outro ponto fundamental da constituição das ferramentas de interatividade analisadas é a sua relação com outros elementos do ensino de História, uma vez que faz parte de um aparato de técnicas dentro deste campo. As renovações da metodologia do ensino de História no Brasil, principalmente nos anos 1980, período marcado por profundas mudanças nos fatores políticos-sociais, notadamente o surgimento de movimentos populares organizados, passaram a criticar os pressupostos políticos-ideológicos e pedagógicos que marcaram o ensino de História no país até então, buscando novas metodologias que colocam os estudantes como protagonistas do seu processo educativo, valorizando seus conhecimentos adquiridos nos ambientes extra escolares, a utilização de novos materiais em sala de aula, com o viés crítico e questionador, como apontam Cainelli e Schmidt (2006). É nesta direção que desenvolveu-se –de diferentes maneiras, a inserção de diversos tipos de documentos e fontes, com o objetivo de compreender múltiplos processos históricos.

As mais variadas fontes históricas e documentos (fontes imagéticas, orais, obras, pinturas, etc.) tornaram-se, a partir de novas metodologias, recursos didáticos cada vez mais presentes para a História, visando a construção de novos saberes e novos valores, a partir de um olhar crítico, possibilitando aos estudantes e professores contatos com diferentes objetos históricos. Neste sentido, pode-se notar a relação dialética dos usos desses novos recursos para com os educadores e estudantes, onde faz-se necessário a escolha de uma gama variada de recursos dos processos históricos, mas também que, de alguma forma, estabeleçam vínculos com estes sujeitos, como aponta Bittencourt (2008a, p.327). Na qualidade de recursos digitais, as ferramentas de interatividade aparecem como meios que possivelmente estabelecem relações com os estudantes, devido às dinâmicas sociais contemporâneas e a

inserção no mundo digital. A análise destas ferramentas, da coleção *História.DOC*, aponta para questionamentos e ausências em relação à sua presença dentro da coleção, principalmente em sua associação com o ensino de História.

Primeiramente, há um padrão que confere a ausência de referências bibliográficas para os conteúdos presentes nas ferramentas de interatividade, impossibilitando assim a conferência pelos seus interlocutores da veracidade dos mesmos e estabelecer conexões com outros autores. Dentro do recorte estabelecido, também pode-se observar a ausência de padrões nas escolhas dos objetos que compõem a ferramenta. Nesta direção, nas ferramentas intituladas “Carrosséis de imagens”, nota-se que alguns dos seus objetos, como o carrossel *A partilha da África e Sufragismo e direitos sociais para as mulheres*, contêm imagens que representam documentos históricos, como charges, caricaturas e fotografias, porém não indicam recursos metodológicos para seu tratamento. Em outros, como o carrossel *Pinturas rupestres*, confere-se que as imagens são usadas enquanto ilustrações para o conteúdo, de forma complementar a aula e aos recursos do livro.

Deste modo, as ferramentas interativas podem conter objetos como fontes e documentos históricos, que requerem um aprofundamento metodológico, mas que não encontram-se disponíveis diretamente pela coleção. Logo, o tratamento dos documentos históricos nas ferramentas de interatividade choca-se com aquele apresentado no site *Comunidade Quilombola Tia Eva*. Apesar de serem objetos distintos, o portal se configura como espaço digital que congrega diversos recursos que compõem o ensino de História, apresentando aportes teórico-metodológicos, planos de aulas, atividades, leis, sugestões didáticas, etc, apontando assim caminhos viáveis que congregam essas duas esferas do conhecimento.

As outras ferramentas de interatividade, como os *GIFs*, foram escolhidas pela equipe editorial, para além das obrigatórias direcionadas pelo edital. A composição de tal ferramenta aponta para grandes lacunas, tanto referenciais quanto de significação, observadas sua total fragmentação para com os conteúdos e os livros didáticos, sendo um veículo transitório de informações sem quaisquer referências. Uma das explicações para sua presença na coleção é a possível conexão com os jovens, vista a originalidade do recurso, exclusivamente digital. Os infográficos, transformados em audiovisuais, trazem outro grande ponto de questionamento à coleção: a possível terceirização da fabricação da ferramenta, ou seja, a compra da ferramenta pela editora de uma terceira empresa, neste caso o portal educativo *El Bibliote*. Destarte, as relações de produção vão além das estabelecidas entre os trabalhadores da mesma editora

responsáveis por diversos elementos da coleção, mas entre duas empresas distintas, configurando as dinâmicas dos aspectos econômicos e de produto comercial dos livros didáticos, apontado por Bittencourt (2008b) e Choppin (2007), trazendo significativas dúvidas sobre os aspectos pedagógicos.

Finalmente, as relações entre as ferramentas interativas e os referenciais teórico-metodológicos da coleção para os objetos da cultura digital são, no mínimo, frágeis. A escolha editorial de não apresentar as ferramentas de interatividade nas Orientações gerais e didáticas são surpreendentes, vista a obrigatoriedade da sua presença nos livros, mas também como recurso didático da coleção. Neste sentido, pode-se assumir, ao menos, dois cenários: 1. os professores devem aderir que não há nenhuma orientação para seu uso; ou 2. os professores devem assumir usar todas as orientações relacionadas aos objetos digitais para seu uso. De qualquer forma, há uma grande lacuna presente na coleção. Logo, os referenciais teóricos que subsidiam os usos e a apropriação dos recursos digitais dos livros merecem atenção.

Ao escolher explorar a relação da coleção com as linhas teóricas sobre cultura digital presentes na BNCC, a equipe editorial optou por demonstrar ao usuário que os livros estão (supostamente) em consonância com o currículo base nacional. Entretanto, a escolha de não abordar outras discussões teóricas sobre a cultura digital, suas implicações, possibilidades, perigos, etc., baseadas entre diversos autores, indica lacunas sobre o tema nos livros didáticos, como pode ser observada nas *Referências bibliográficas comentadas* da coleção, onde nenhum título sobre o tema está presente. Esta lacuna também é observada nos suportes técnicos escolhidos para materializar o arcabouço teórico da coleção. Como analisado, os suportes técnicos (seções e boxes), além dos recursos os quais os professores podem utilizar de suporte para o desenvolvimento das atividades propostas – sugestões didáticas, *sites* ou plataformas digitais, aplicativos e afins–, sinalizam para significativas ausências de aportes teóricos para a elaboração dos objetos que fazem ligações com o mundo digital, ora de ausências parciais, ora de completas.

As indicações de materiais propostos pela coleção não representam alterações dos caminhos sinalizados até o momento. Neste sentido, não é indicado nenhum material, título ou obra fora dos limites dos livros didáticos que discutam o mundo digital, o lidar com os recursos digitais e, tampouco, aspectos relacionados com as ferramentas interativas. Desta forma, recai ao professor a responsabilidade de, ao acessar os *sites* indicados, fazer as conexões necessárias dentro destes mecanismos para estabelecer vínculos com os aspectos do mundo e cultura digital.

Em conclusão, as ferramentas interativas são objetos participantes de dinâmicas sociais em mudanças, principalmente provocadas pelo mundo digital, mobilizando novos recursos e possibilidades. Percebe-se que as discussões sobre as legislações educativas brasileiras e o mundo digital ainda estão na fase introdutória, conservando aspectos de infraestrutura e a consideração do digital como produtores de conhecimento e valores, intrínsecos em relações de poder, mas sem passos além. Desta forma, as ferramentas interativas aparecem como recursos do ensino de História, estabelecendo diálogos com recursos já existentes e, ao mesmo tempo, criando novas possibilidades, ainda numa fase muito introdutória, constituindo-se em uma gama de recursos digitais que versam com a educação, de forma geral, e o ensino de História, de forma específica. Entretanto, sua presença dentro da coleção *História.DOC* está fragmentada, desarticulada com os volumes, consistindo como peças desligadas de outros objetos e sem objetivos claros de uso e desenvolvimento. Portanto, apesar de ser um campo em processo inicial de desenvolvimento, onde os caminhos podem ser múltiplos e as ferramentas de interatividade compor um conjunto de outros recursos, a escolha da equipe editorial em não apresentá-las ao longo da coleção, sua falta de metodologias para desenvolvimento e referenciais bibliográficos para seu conteúdo aponta graves ausências e lacunas, necessitando de uma série de melhorias para figurar como elementos concretos, coesos e articulados no ensino de História.

REFERÊNCIAS

FONTES

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge Luiz; FARIA, Sheila Siqueira de Castro; CALAINHO, Daniela Buono (ed.). **História.DOC**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2022. (6 Ano). Disponível em: <<https://www.edocente.com.br/colecao/historia-doc-objeto-1-pnld-2024-anos-finais-ensino-fundamental/>>. Acesso em: 14 maio 2024.

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge Luiz; FARIA, Sheila Siqueira de Castro; CALAINHO, Daniela Buono (ed.). **História.DOC**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2022. (7 anos). Disponível em: <<https://www.edocente.com.br/colecao/historia-doc-objeto-1-pnld-2024-anos-finais-ensino-fundamental/>>. Acesso em: 14 maio 2024.

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge Luiz; FARIA, Sheila Siqueira de Castro; CALAINHO, Daniela Buono (ed.). **História.DOC**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2022. (8 ano). Disponível em: <<https://www.edocente.com.br/colecao/historia-doc-objeto-1-pnld-2024-anos-finais-ensino-fundamental/>>. Acesso em: 14 maio 2024.

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge Luiz; FARIA, Sheila Siqueira de Castro; CALAINHO, Daniela Buono (ed.). **História.DOC**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2022. (9 Ano). Disponível em: <<https://www.edocente.com.br/colecao/historia-doc-objeto-1-pnld-2024-anos-finais-ensino-fundamental/>>. Acesso em: 14 maio 2024.

SITES

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Edital nº 01/2022-CGPLI-PNLD 2024-2027**. Edital de convocação 01/2022 – CGPLI edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos educacionais digitais para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2024-2027. 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programa-s-do-livro/consultas-editais/editais/edital-no-01-2022-cgpli-pnld-2024-2027>>. Acesso em 10 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/14533.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.533%2C%20DE%2011%20DE%20JANEIRO%20DE%202023&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,30%20de%20outubro%20de%202003>. Acesso em: 18 set. 2024.

DIACÓPULOS, Jorge Ribeiro. **Comunidade Quilombola Tia Eva**. 2021. Disponível em: <<https://www.comunidadequilombolatiaeva.com.br/>>. Acesso em: 29 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução normativa nº 140-2020/CUn, de 21 de julho de 2020**. 2020, 12 p. Disponível em:

<https://coronavirus.paginas.ufsc.br/files/2020/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o_Normativa_n%C2%BA_140.2020.CUn_retificada.pdf>. Acesso em 01 nov. 2024.

BIBLIOGRÁFICAS

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 30, n. 109, p. 1081-1102, dez. 2009. FapUNIFESP (SciELO). Acesso em 22 jul. de 2024.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2008. São Paulo: Cortez. Acesso em: 18 abr. 2024.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. 369 p. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/208387>>.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 1-176.

BITTENCOURT, Circe. **LIVRO DIDÁTICO E O SABER ESCOLAR: 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 239 p.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf> . Acesso em 25 de out. de 2024.

BRASIL. **Guia digital PNLD 2024: obras didáticas**. 2024. Disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas/inicio>. Acesso em 11 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2024. Ensino Fundamental: Anos Finais**.

CAIMI, F. E. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 21–40, 2018. DOI: 10.20949/rhhj.v7i14.465.

CERRI, L. F.. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2011, 136 p.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 30, n. 3, p. 549-566, dez. 2004. FapUNIFESP (SciELO).

CHOPPIN, Alain. Prefácio. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber didático e o livro escolar 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 1-229.

COSTA, M. A.; DIACÓPULOS, J. R. O Quilombo da Tia Eva na Web: Ensino de História e Educação Antirracista. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 11, n. 23, p. 54–80, 2022. DOI:

10.20949/rhhj.v11i23.906. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/906>. Acesso em: 21 nov. 2024.

COELHO, G. L. S.; SILVA, L. S. G. M. da; SENIUK, T.; SILVA, T. M. F. da. Entre o esperado e o real: tecnologias digitais, ensino e manuais didáticos de História. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 11, n. 23, p. 102–127, 2022. DOI: 10.20949/rhhj.v11i23.924. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/924>>.

MANTOVANI, Katia Paulilo. **O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: PNLD impactos na qualidade do ensino público**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=17&Itemid=160&id=47A170FC6ED4&lang=pt-br>. Acesso em: 05 jun. 2024.

MATTOS, I. R. DE. "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Tempo**, v. 11, n. 21, p. 5–16, jun. 2006.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. DE .. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, p. 123–144, 2004.

MORENO, J. C. Limites, escolhas e expectativas: horizontes metodológicos para análise dos livros didáticos de História. **Antíteses**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 717–740, 2012. DOI: 10.5433/1984-3356.2012v5n10p717. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/13317>>. Acesso em: 17 jun. 2024.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

RALEJO, Adriana. Livro didático e novas tecnologias: impactos na produção do conhecimento histórico escolar. **Educação Básica Revista**, vol.1, n.2, p.5-26, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 30–48, 2017. DOI: 10.20396/rho.v16i70.8649207. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>>. Acesso em: 21 nov. 2024.

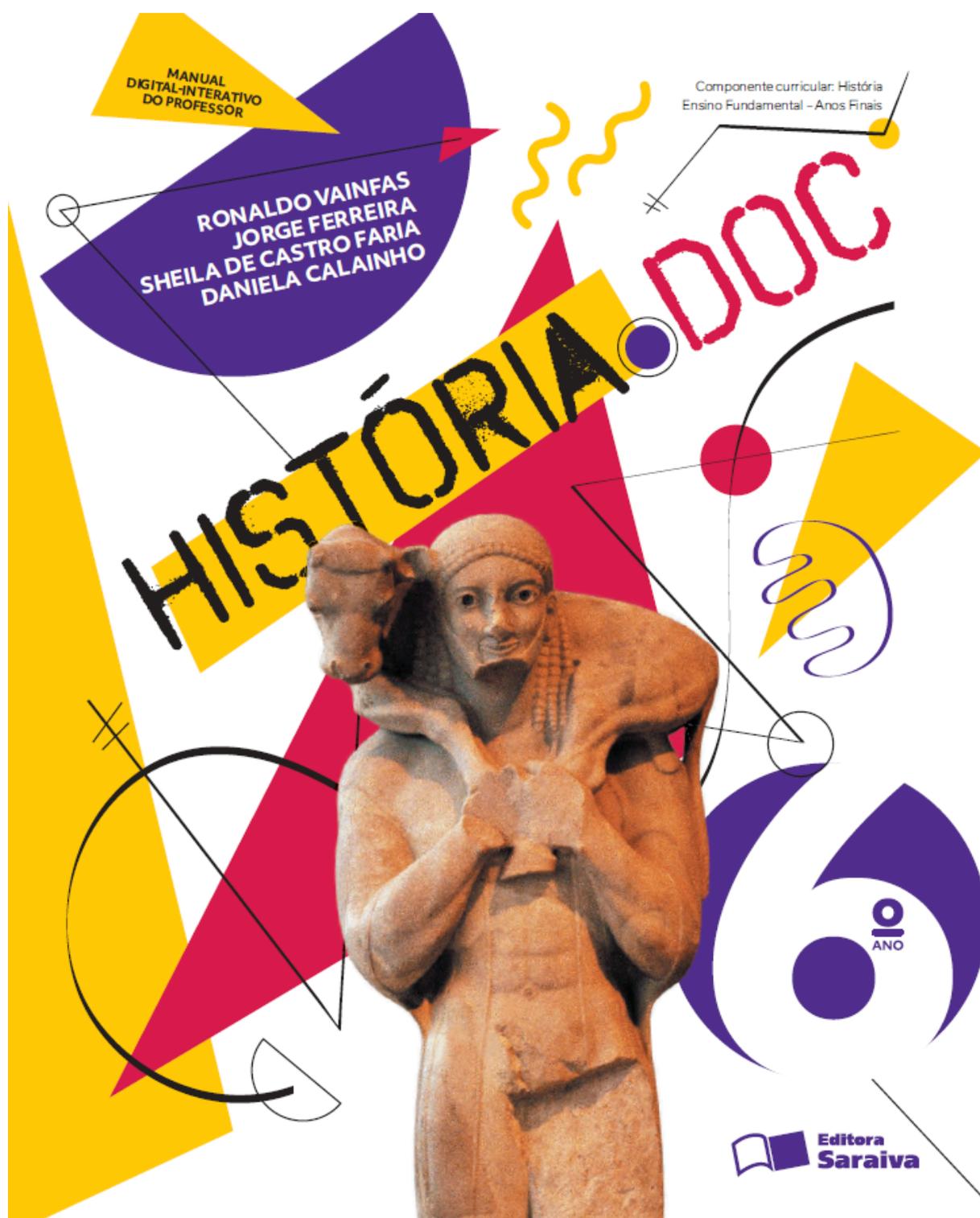
RODRIGUES, Nadja Cezar Ianzer; OLIVEIRA, Roosevelt Benvindo de; RUSSO, Sâmella M. Freitas. Transformação digital no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD): um diagnóstico. In: BARRETO, Ana Luiza Cruz Sá et al (org.). **FNDE 55 ANOS: histórias, artes e ofícios na educação brasileira**. Brasília: Fnde, 2023. Cap. 3. p. 1-486. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388297>>. Acesso em: 17 set. 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2006. 159p

UNICEF (Brasil). **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na educação. S.C: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias – Cenpec, 2021. 58 p. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>.
Acesso em: 12 nov. 2024.

ANEXOS

Anexo I - Capa do Volume *História.DOC* para o Sexto Ano - PNLD 2024