



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

KAUANA CANDIDO ROMEIRO

**OS OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS NOS LIVROS
DIDÁTICOS E O ENSINO DE HISTÓRIA:
A CULTURA MATERIAL E O PRESENTE**

Londrina
2018



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2018

KAUANA CANDIDO ROMEIRO

**OS OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS NOS LIVROS
DIDÁTICOS E O ENSINO DE HISTÓRIA:
A CULTURA MATERIAL E O PRESENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina
Ferreira de Oliveira

Londrina
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Romeiro, Kauana Candido.

Os Objetos Educacionais Digitais e o Ensino de História : a cultura material e o presente /
Kauana Candido Romeiro. - Londrina, 2018.
141 f. : il.

Orientador: Sandra Regina Ferreira de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de História. Livro Didático. Objetos Educacionais Digitais. Tecnologias digitais. - Tese. I. Regina Ferreira de Oliveira, Sandra. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

KAUANA CANDIDO ROMEIRO

**OS OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS E
O ENSINO DE HISTÓRIA:
A CULTURA MATERIAL E O PRESENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina
Ferreira de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Diene Eire de Mélo Bortotti de
Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Alexia Pádua Franco
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Londrina, 28 de fevereiro de 2018.

AGRADECIMENTOS

À professora Sandra pelas contribuições e pelo apoio. À minha mãe pela paciência e pelo suporte. Aos colegas de mestrado e de trabalho pela solicitude e compreensão. A Deus e a todas as representações divinas, que me deram força neste caminho.

ROMEIRO, Kauana Candido. **Os objetos educacionais digitais nos livros didáticos e o ensino de História: a cultura material e o presente.** 2018. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

O presente estudo descreve e analisa os Objetos Educacionais Digitais, presentes nos DVDs da coleção de livro didático *Projeto Araribá História*, uma das mais vendidas no Programa Nacional do Livro Didático 2014. Os Objetos foram produzidos a partir de demandas apresentadas em edital governamental e contêm áudios, textos, imagens (fixas ou em movimento) para serem exibidos em telas de computador. O olhar, neste trabalho, dirige-se aos Objetos Educacionais Digitais (OEDs) – recursos audiovisuais, como jogos, infográficos animados, hipermídia – tendo como objetivos: discutir e apontar a proposta de história nesses conteúdos digitais; analisar as contribuições desses conteúdos para o desenvolvimento do pensamento histórico; identificar se apresentam uma abordagem intersubjetiva que contempla uma visão sobre o presente e, ao perceber-se o destaque dos OEDs para as construções, os objetos, discute o conceito de cultura material. Para isso, realiza-se, aqui, uma discussão sobre as relações entre as Tecnologias e a Educação e um levantamento de pesquisas no campo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Também foram analisados alguns conceitos de Jörn Rüsen para se pensar o ensino de História e a cultura material. Na sequência, encontram-se as análises gerais sobre os OEDs de cada volume, por meio de quadros e breves considerações, relacionando com reflexões sobre a coleção. Além disso, destacam-se o conceito de cultura material e o presente, por meio de imagens e questões da atualidade e da vivência dos alunos. Com isso, os OEDs são investigados tendo em vista algumas definições trazidas do campo da TIC, da Educação Histórica. Como resultado, percebe-se que os OEDs: são expositivos, ricos em imagens e recursos que tratam de diferentes temporalidades, que podem ser analisadas em seus detalhes a partir da decisão do professor e apresentam propostas de atividades interdisciplinares que valorizaram aspectos culturais e cotidianos dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de História. Livro didático. Objetos educacionais digitais. Tecnologias digitais.

ROMEIRO, Kauana Candido. **The Digital educational objects in textbooks and the teaching of History**: material culture and the present. 2018. 141p. Dissertation (Masters in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

Describes and analyzes the Digital Educational Objects present on the DVDs of the *Projeto Araribá História* textbook collection, one of the most sold in the National Program of the 2014 Textbook. The Objects were produced based on demands presented in a governmental announcement and contain audios, texts, images (fixed or moving) to be displayed on computer screens. The look, in this work, is directed to the Digital Educational Objects (OEDs) - audiovisual resources, such as games, animated infographics, hypermedia - having as objectives: to discuss and to point out the proposal of history in these digital contents; to analyze the contributions of these contents to the development of historical thought; to identify if they present an intersubjective approach that contemplates a vision about the present and, when perceiving the prominence of the OEDs for the constructions, the objects, discusses the concept of material culture. To this end, a discussion on the relationship between Technologies and Education and a survey of research in the field of Information and Communication Technologies (ICT) is held here. Also analyzed were some concepts of Jörn Rüsen to think about the teaching of history and material culture. Following are the general analyzes of the OEDs of each volume, through tables and brief considerations, relating to reflections on the collection. In addition, the concept of material culture and the present stand out, through images and current issues and the students' experience. With this, the OEDs are investigated in view of some definitions brought from the field of ICT, of Historical Education. As a result, OEDs: they are expository, rich in images and resources that deal with different temporalities, which can be analyzed in detail from the teacher's decision and present proposals for interdisciplinary activities that value cultural and everyday aspects of the students.

Keywords: Teaching History. Textbook. Digital educational objects. Digital technologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Matriz disciplinar a partir de Rüsen	45
Figura 2 –	Página inicial da unidade 1, do livro do 9º ano, do <i>Projeto Araribá História</i>	71
Figura 3 –	Página seguinte da unidade 1, do livro do 9º ano, do <i>Projeto Araribá História</i>	72
Figura 4 –	Página do <i>Projeto Araribá</i> indicando a seção <i>Vocabulário em contexto</i>	73
Figura 5 –	Tela de abertura do DVD	78
Figura 6 –	Tela de acesso aos OEDs do DVD para o professor	78
Figura 7 –	Tela de orientações no DVD para o professor	79
Figura 8 –	Atividades propostas para o OED <i>O modo de vida em um senhorio</i>	81
Figura 9 –	Recursos na tela do OED <i>Pinturas rupestres</i>	81
Figura 10 –	Elementos que compõem a tela do OED (apresentação e comandos)	82
Figura 11 –	Tela inicial do OED <i>O Modo de vida em um senhorio</i>	101
Figura 12 –	Tela após clique do OED <i>O Modo de vida em um senhorio</i>	102
Figura 13 –	Tela do OED <i>O Modo de vida em um senhorio</i> com o destaque	102
Figura 14 –	Tela com destaques para a interação do OED <i>Deuses do Olimpo</i>	103
Figura 15 –	Tela do OED <i>Oswald Cruz</i>	104
Figura 16 –	Tela do OED <i>Oswald Cruz</i> com mais informações	104
Figura 17 –	OED <i>O Templo de Abu Simbel: vista externa</i>	107
Figura 18 –	OED <i>O templo de Abu Simbel: pinturas</i>	107
Figura 19 –	A casa dos aristocratas e ricos romanos no Período Antigo.....	109
Figura 20 –	As habitações dos trabalhadores romanos antigos	109
Figura 21 –	Sambaquis em OED	111
Figura 22 –	Imagem de escavações no OED <i>Sambaquis</i>	111
Figura 23 –	OED <i>As cruzadas</i>	112
Figura 24 –	OED <i>As cruzadas</i> representação do conflito	113
Figura 25 –	OED <i>Machu Picchu</i>	114

Figura 26 –	OED <i>Machu Picchu</i> com destaque	115
Figura 27 –	OED <i>Os doze profetas</i>	116
Figura 28 –	OED <i>As Locomotivas a vapor</i>	117
Figura 29 –	OED <i>O rádio na era Vargas</i>	117
Figura 30 –	OED <i>O rádio na era Vargas</i> e a cidade de São Paulo	119
Figura 31 –	Um ritual judaico o <i>Shabat</i> em OED	122
Figura 32 –	A sinagoga em OED	123
Figura 33 –	Um sacerdote meditando, em <i>A religião hindu</i>	124
Figura 34 –	OED <i>A religião islâmica</i>	125
Figura 35 –	OED <i>A religião islâmica</i> e seus princípios.....	126
Figura 36 –	OED <i>Energia eólica</i>	127
Figura 37 –	OED <i>Rio Tâmis</i>	128
Figura 38 –	OED <i>Rio Tâmis</i> e suas atividades iniciais.....	128
Figura 39 –	OED <i>Cenários do Novo Milênio</i>	130
Figura 40 –	OED <i>Cenários do Novo Milênio</i> e a reciclagem	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Princípios para a educação no século XXI a partir de Silva (2012a); Sacristán (2005) e Ramal (2002).....	27
Quadro 2	Teses e dissertações pesquisadas no banco da CAPES	30
Quadro 3	Seções do livro didático <i>Projeto Araribá História</i> (2010).....	61
Quadro 4	Classificação dos OEDs suas configurações digitais no edital do MEC 2011	76
Quadro 5	Definições em torno de infográficos a partir de Santos (2015).....	77
Quadro 6	Os OEDs do <i>Projeto Araribá História</i> para o 6º ano.....	82
Quadro 7	Os OEDs do <i>Projeto Araribá História</i> para o 7º ano.....	86
Quadro 8	Os OEDs do <i>Projeto Araribá História</i> para o 8º ano.....	90
Quadro 9	Os OEDs do <i>Projeto Araribá História</i> para o 9º ano.....	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Diferença do número de vendas entre o <i>Projeto Araribá História</i> e a coleção mais vendida no Brasil no PNLD 2014	57
Gráfico 2 –	Número de vendas das coleções do <i>Projeto Araribá</i> no PNLD 2014	58
Gráfico 3 –	Indicações do total de OEDs em toda a coleção	74
Gráfico 4 –	Classificação dos OEDs a partir das categorias eleitas (Animação e Infográfico)	100

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: RECORTES METODOLÓGICOS E TEÓRICOS	133
2	AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO SOBRE DEFINIÇÕES E NOVOS CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM	21
2.1	AS TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA: PANORAMA SOBRE AS PESQUISAS EM TORNO DO DIGITAL NA ESCOLA.....	30
3	O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA FORMAÇÃO HISTÓRICA	41
3.1	A RELAÇÃO ENTRE CIÊNCIA DA HISTÓRIA E COTIDIANO/VIDA PRÁTICA	45
3.2	A FORMAÇÃO HISTÓRICA E SEUS DESDOBRAMENTOS	51
4	ENTRE O LIVRO DIDÁTICO E OS OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS: ASPECTOS DO PROJETO ARARIBÁ HISTÓRIA	56
4.1	OS OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS E AS CONSIDERAÇÕES INICIAIS: DESCRIÇÕES, TEMAS, ANÁLISES GERAIS	75
5	A CULTURA MATERIAL, O PRESENTE E A INTERSUBJETIVIDADE NOS OEDS: ENTRE INFOGRÁFICOS E ANIMAÇÕES	100
5.1	A CULTURA MATERIAL: A EXPERIÊNCIA DO HOMEM NO TEMPO A PARTIR DE OBJETOS E EDIFICAÇÕES.....	1055
5.2	OS OEDS E O PRESENTE: A DIVERSIDADE RELIGIOSA E O MEIO AMBIENTE	12020
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
	REFERÊNCIAS	135

1 INTRODUÇÃO

Neste recorte inicial, apresento¹ um pouco da minha trajetória acadêmica e profissional, a qual sedimentou algumas ideias e alguns caminhos até o mestrado. O objetivo geral de me lançar ao mestrado e no campo de ensino de História foi tomando forma ao longo dos anos finais da graduação de História, em 2012 e 2013, na Universidade Estadual de Londrina, principalmente quando participei, por quase dois anos, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Nesse momento, a decisão de fazer um mestrado já estava tomada e, quando me vi frente às questões do ensino de História, seus objetivos, as diferentes metodologias e estratégias, aumentaram a vontade e o empenho para o ingresso na pós-graduação. Além disso, percebi também a importância de conhecer os alunos enquanto indivíduos em constante processo de aprendizagem. Com isso, deparei-me com uma grande paixão, que estava esquecida dentro de mim: a educação básica. Trabalhar com crianças e jovens, o movimento da sala de aula, a rotina na escola, o contato com diferentes visões, as metas pessoais, as leituras e experiências, moveu-me (e move) a estudar e a pesquisar.

Em um primeiro momento, depois da graduação, fiz especialização em Religiões e Religiosidades, também pela UEL, pois me encontrava em um período de reflexão sobre o ensino de História, como ser professora dentro de pressupostos da Educação Histórica, na qual ainda busco me aprofundar. Decidi, então, não prestar a seleção do mestrado de imediato. Entre 2013 e 2014, fui professora temporária na rede estadual. Além disso, explorei outras áreas para, depois, ingressar no mestrado. Ingressei em outra faculdade, na UNOPAR, no curso de Letras e também em um curso técnico em Nutrição. Este último concluí no começo de 2017 e, no curso de Letras, a distância, formo-me em meados de 2018.

Após ler o livro de Roger Chartier, *A Aventura do livro: do leitor ao navegador* (1999), fiquei pensando na relação que se estabelece entre alunos, professores e as tecnologias da informação e comunicação, em meio a ferramentas, linguagens digitais, livros eletrônicos e outros objetos. Esse livro chegou a mim a partir de indicações de professores de teoria, quando estava na graduação. Instigada por ele,

¹ Esta parte sobre a trajetória acadêmica e o processo de escolha do problema da pesquisa será feita na primeira pessoa do singular devido ao conteúdo exposto.

comecei a pensar a revolução eletrônica no contexto da sala de aula, se estaria presente ou não: se sim, com quais recursos e objetos?

Com tais reflexões em mente, elaborei, para a seleção do mestrado, um projeto que tinha como objetivo estudar o ensino de História e as questões atuais em sala de aula: a relação professor e internet, os materiais impressos ou digitais utilizados nesse contexto, como se dava (ou não) a metodologia sobre o uso de fontes históricas no ensino. Ingressei no mestrado em Educação no início de 2016, atingindo um dos grandes objetivos em minha vida.

Nesse ano, também consegui alcançar outro objetivo: trabalhar na área em que me formei, como professora de História na educação básica, de maneira mais estável. Ingressei na rede particular, lecionando em uma escola na zona norte de Londrina, de médio porte, devido à recente abertura de turmas para os anos finais do Ensino Fundamental. Assim, foi possível aliar meus estudos no mestrado com minhas vivências em sala de aula, o que contribuiu para aprofundar e aprimorar meu modo de compreender o processo de ensinar e aprender, encontrando alguns caminhos para o ensino de História de maneira mais significativa e interessante para a formação dos indivíduos.

Em torno de motivações advindas da graduação, aliadas à prática e à observação de jovens e crianças em sala de aula, encontro-me hoje envolvida nesta pesquisa que tem por objeto central de investigação os Objetos Educacionais Digitais (doravante OEDs). Trata-se de um material didático com o qual me deparei no ano de 2013, portanto antes da investigação empreendida no mestrado. Meu contato com esse material se deu quando lecionei em escolas estaduais, mas, naquele contexto, não tive oportunidade de me debruçar sobre ele por muito tempo, fato que se oportunizou depois, quando defini o recorte da pesquisa sobre a qual apresento os resultados neste trabalho.

Ao selecionar o tema da pesquisa, consolidou-se o meu anseio por compreender o papel das tecnologias digitais no ensino de História, buscando entender as propostas editoriais a partir dos materiais digitais oferecidos em livros didáticos de História. A análise de documentos teve como ponto de partida se debruçar sobre diferentes livros didáticos e seus OEDs. Dessa forma, comecei a entrar em contato com professores da rede estadual, perguntando sobre os DVDs que traziam tais materiais.

Tenho consciência de que me propus a trabalhar com um objeto que, em tese, não se encontraria mais em uso nas escolas, pois os livros distribuídos pelo PNLD 2014 já foram substituídos pelos livros selecionados e escolhidos pelos professores no PNLD 2017. Nestes, os livros dos alunos não são mais acompanhados do DVD com os OEDs. Mesmo assim, justifico a importância desta pesquisa, pois, para além dos objetivos desta pesquisa – a qual se limitou a: discutir e apontar a proposta de história nesses conteúdos digitais; analisar as contribuições desses conteúdos para o desenvolvimento do pensamento histórico; identificar se apresentam uma abordagem intersubjetiva, que contempla uma visão sobre o presente –, tal material permanece à disposição de alunos e professores nas bibliotecas das escolas públicas da cidade de Londrina.

Para além da temporalidade do material, enquanto item das políticas públicas do governo, a análise proposta possibilita perceber a importância da inserção de um material digital no ensino de História, viabilizando explorar outras linguagens, diferentes suportes e materiais para a aprendizagem, tanto em sala de aula quanto fora dela.

1.1 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: RECORTES METODOLÓGICOS E TEÓRICOS

Esta pesquisa se insere dentro dos debates sobre o ensino de História e as tecnologias da informação e comunicação. Selecionou-se como recorte esse tema a partir dos conteúdos históricos disponibilizados em DVD-ROM, presentes nos livros didáticos de História, aprovados no edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2014². No PNLD 2014, para atender à necessidade de levar a tecnologia e outras linguagens para o aluno da escola pública, os livros passaram a contar com DVD-ROM, em que estão os Objetos Educacionais Digitais, destinados a alunos e a professores.

A saber, no ano de 2017³, houve uma alteração, e o material digital foi destinado somente para professores. Foi escolhida, então, uma das obras mais

² Nesta pesquisa, utilizou-se a nomenclatura “Edital PNLD 2014” para se referir ao **Edital de convocação 06/2011 – CGPLI - edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2014**, o qual estabeleceu as normativas para a elaboração dos livros didáticos participarem da avaliação e, em caso de aprovação, comporem o Guia do PNLD 2014.

³ A título de informação, a qual será retomada no decorrer da pesquisa, esse formato de conteúdos multimídia destinado aos alunos não teve prosseguimento junto às políticas públicas relacionadas ao PNLD. Não são conhecidos, até o momento, estudos que indiquem quais as diferenças entre um e outro material.

vendidas em nível nacional no ano de 2014, adentrando o campo do ensino de História e debruçando-se sobre os livros didáticos, mais precisamente sobre os Objetos Educacionais Digitais. Esses OEDs, a saber, são recursos digitais organizados em DVDs e disponibilizados na contracapa dos livros didáticos, e foram analisados na tentativa de se compreender as propostas deles para o ensino de História⁴.

Nesses suportes, foram encontradas coletâneas de imagens, recursos audiovisuais, vídeos e documentários, jogos eletrônicos e infográficos. Tais recursos digitais são nossas fontes de pesquisa a fim de entender em qual perspectiva acerca do ensino de História estavam pautadas em recursos digitais.

Para o melhor esclarecimento, o PNLD é um programa de distribuição de livros para as escolas públicas de todo o país. As editoras cadastram e enviam seus livros para a avaliação, que ocorre de três em três anos, seguindo editais específicos de orientação para a formatação dos conteúdos e das características gráficas. No processo de avaliação, esses materiais passam pela análise de especialistas de diversas universidades do país, que, ao final, definem o material apto a compor o Guia do Livro Didático. Os professores da educação básica efetuam a escolha dos livros a partir dos constantes no Guia. No PNLD 2014, as coleções, compostas por quatro volumes não consumíveis, destinavam-se para o segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)⁵.

O olhar, para compor esta pesquisa, voltou-se sobre a coleção que ficou em segundo lugar nas vendas. O critério para a escolha da coleção se ancorou no fato de ser uma das coleções mais escolhidas, assim, uma das mais utilizadas por alunos em todo o Brasil.

Faz-se pertinente explicar que a primeira escolha recaiu na coleção *História, sociedade e cidadania* (BOULOS, 2015), que foi a coleção com maior venda no Brasil para a disciplina de História. No entanto, ao se analisar os Objetos Educacionais apresentados, constata-se que apresentavam jogos educativos simples, sem imagens, lineares e com perguntas repetitivas. Por esse motivo, esta pesquisa direcionou-se para os OEDs da coleção *Araribá História*, os quais se mostraram mais ricos em detalhes e em linguagens visuais, com muitas imagens e com recortes temáticos mais interessantes para esta investigação.

⁴ No capítulo 5, discute-se a definição trazida pelo edital do MEC sobre os OEDs.

⁵ O assunto será retomado no capítulo 5.

Investigar sobre os livros didáticos e os OEDs que estão na escola torna-se uma reflexão importante para a prática docente, para os caminhos que o ensino de História está percorrendo, bem como para compreender os recortes dos conteúdos selecionados. Além disso, é possível avaliar as transformações sociais e as escolhas no campo teórico e metodológico da História que são impressas nesses materiais didáticos. Tudo isso remete ao estudo sobre o que a sociedade ou, mais especificamente, os grupos editoriais, como a editora Moderna, consideram valioso para a aprendizagem (GARCIA; SCHIMIDT; VALLS, 2013). No decorrer das últimas décadas, as pesquisas sobre os livros didáticos de História têm apontado que, dentre outras questões:

Saímos, então, de um livro majoritariamente fundado em narrativas lineares com exercícios e resumos ao final, em vigor até os anos 1970, para um livro predominantemente marcado pela fragmentação ou, talvez, pela invenção de um novo gênero – que incorpora uma miríade de gêneros textuais. (OLIVEIRA; COSTA, 2014, p. 18-22).

Para ampliar a abordagem de Oliveira e Costa (2014) sobre a incorporação de diferentes gêneros textuais nos livros didáticos, recorre-se à pesquisa de Rosângela Silva (2012c). Em sua pesquisa de mestrado, a autora investigou os vários gêneros textuais dispostos em quatro coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do PNL D 2010, do 6º ao 9º ano. Procurou identificar se havia gêneros discursivos digitais, e os encontrados foram: o gênero *email*, trechos de textos eletrônicos, discussões sobre as tecnologias digitais e sua utilização para a composição de diferentes textos formais.

Verificou-se que, nos livros didáticos em geral, não há incidência de trabalho com os gêneros digitais, à exceção da coletânea 'Para viver juntos', que apresenta o maior número de textos extraídos da internet, com sugestões de *sites* e estrutura formal de um texto digital. Observou-se, ainda, que é muito restrito o trabalho com gêneros digitais, como prática sócio histórica, focada no uso da linguagem (SILVA, 2012c, p. 142).

Como resultado, a autora afirma que identificou o incremento desses textos nos livros didáticos voltados mais para a interpretação – ou seja, para identificar o conteúdo do texto e seu contexto – que com o intuito de incentivar o aluno a produzir

tais gêneros ou de inserir o aluno nessa linguagem, a qual está tão presente na vida dele fora da escola.

Por meio da pesquisa de Silva (2012c), pode-se notar a presença de linguagens digitais nos livros didáticos, o que instigou a pensar a linguagem aqui analisada, direcionando-se para os OEDs. O resultado da autora se assemelha com o apresentado nesta pesquisa, pois se percebeu que o livro didático não dialoga com o material digital e essa linguagem, somente sinaliza um OED para determinado assunto, não investindo, no livro didático, em possíveis encaminhamentos e embasamentos para alunos e professores. Nem mesmo no Manual do professor da coleção analisada encontra-se um direcionamento para o professor, apenas no DVD.

Foi possível inferir, a partir da pesquisa de Silva, que os livros didáticos ainda estão em processo de inserir, dialogar e promover, de maneira consistente e bem orientada, o uso de tecnologias digitais, tanto para alunos quanto para professores.

Percorrendo este caminho, também se buscam as transformações nos livros didáticos em relação às tecnologias digitais, apontando para um objeto específico, os OEDs. Naquele contexto, ano de 2014, a tendência de relacionar a dinâmica do mundo contemporâneo com suas demandas e com a atualização do material didático se mostrou na produção de um material digital para as escolas públicas de todo o país.

Como apontou Lévy (1999), a escola demorará para incorporar novas práticas, pois os hábitos estão sedimentados na escrita e no falar. Isso justifica a importância, novamente, desta pesquisa sobre DVDs que estão pautados em *softwares*, configurações tecnológicas digitais do século passado, mas que apresentam à escola uma novidade, pois precisa se inserir nas mais recentes tecnologias digitais para aprimorar sua prática. Além disso, a circulação de material didático nas escolas não se encerra nos ciclos do PNLD, já que muitas coleções permanecem nas bibliotecas das escolas e, como já dito, os DVDs continuam sendo usados por professores.

A importância de se pesquisar um material no qual sua configuração não seja a mais avançada do momento, implicou a busca por definições e discussões, o que se deu a partir da obra de Pierre Lévy e seus escritos sobre CDs e DVDs no final dos anos de 1990, momento que estavam mais em uso e eram uma novidade como suporte de informação.

Quem consulta um CD-ROM ‘navega’ pelas informações, passa de uma página-tela ou de uma sequência animada para outra indicando com um simples tema de interesse ou as linhas de leitura que deseja seguir. Esta navegação é feita por meio de ‘cliques’ [...] os CD-ROMs são formas de hiperdocumentos mais conhecidas do público no final dos anos 90. Os CD-ROMs (capazes de conter o texto de uma enciclopédia de trinta volumes) serão em breve substituídos pelos DVD (Digital Vídeo Disc) cuja memória, seis vezes superior [...] (LÉVY, 1999, p. 55).

Hiperdocumentos do final do século passado, os DVDs são apresentados contendo os OEDs e complementando o livro didático. “Sendo rigoroso, seria preciso definir os CD-ROM [...] como *documentos multimodais interativos de suporte digital* ou, de forma breve, como hiperdocumentos.” (LÉVY, 1999, p. 65, grifo do autor). Santaella (2007a) também apontou que eles estão a disponibilizar e a produzir informações multimídias: sons, falas, gráficos, desenhos, fotos e outros. Os hiperdocumentos se enquadram como uma “unimídia multimodal”: uma estrutura de comunicação, uma rede de integração digital e interativa, que estimula diferentes modalidades perceptivas, envolvendo diferentes mídias, mas dentro de uma rede que a integra, o CD ou o DVD.

A diferença dos hiperdocumentos ou hipertextos e do texto linear é o fato de aqueles serem composto por *links*, possibilitando a conexão com outros textos, rompendo com a linearidade do texto impresso. Além disso, há o estímulo entre as associações, entre os hipertextos, pois os nós estão entrelaçados no próprio texto, por meio dos *links*, resultando em uma maleabilidade proporcionada pelo digital (RAMAL, 2002; SANTAELLA, 2003). Agregam-se, nesses hipertextos, sons, constituídos por diferentes autores, redefinindo a fronteira entre autores e leitores, servindo como tecnologias intelectuais utilizadas para “[...] gerar informação, ler, interpretar a realidade e transformá-la” (RAMAL, 2002, p. 14).

Os OEDs não alcançam as características de um hipertexto, pois não se associam a *links* nem possibilitam a abertura de janelas externas, não sendo maleáveis, além de não possibilitarem serem reconstruídos pelos leitores e consumidores. Pode-se considerar que, por meio das linguagens digitais, as quais agregam tantas possibilidades de uso e estímulos, os Objetos não potencializam tal recurso e tecnologia intelectual.

Ainda assim, procurou-se aprofundar na potencialidade ou não desse material para o ensino de História, com a reflexão em torno de várias problemáticas: quais recortes teóricos e metodológicos definem as abordagens sobre a História? Proporcionam uma ampliação temporal, abordando temáticas do presente e relacionando-as com o passado? Como se dá a contribuição para o pensamento histórico? A partir disso, os objetivos foram definidos: discutir e apontar as propostas de História nos conteúdos digitais; analisar as contribuições desses conteúdos para o desenvolvimento do pensamento histórico; identificar se apresentam uma abordagem intersubjetiva e com questões do presente.

Em razão disso, o segundo capítulo situa o leitor em relação às discussões nos campos das Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TICs) e da Educação, a fim de que se entenda mais a fundo o objeto de pesquisa e o que oferece que se relaciona com a discussão do campo das TICs ou das tecnologias digitais. Na primeira fase, foram investigadas teses e dissertações – mais recentes, entre 2004 a 2016 – concernentes aos livros didáticos de História e ao campo supracitado. A partir das leituras, foi possível reunir a bibliografia que corroborou para o recorte investigativo proposto nesta pesquisa.

No terceiro capítulo, discutir-se-á sobre o ensino de História a partir de Rüsen, que trata de uma formação histórica que reelabora as experiências da vida prática, elevando-as ao nível cognitivo da ciência da História a fim de orientar a vida. Essa formação objetiva desenvolver e promover as competências cognitivas e interpretativas e ampliar as experiências dos sujeitos ao estudarem sobre o passado.

Debruçou-se, além dos artigos de Rüsen (1987, 2001, 2007a, 2007b, 2010, 2012), na Revista do Laboratório de Ensino da UEL⁶. Com isso, houve a busca por livros e mais pesquisas sobre o campo da Educação Histórica, delineando os caminhos para se pensar os OEDs e o livro didático que acompanham.

Em torno dessa formação, alguns conceitos foram tomados como critérios de análise na efetividade: o desenvolvimento da empatia; a autocrítica; a liberdade para o ser; a amplidão temporal (RÜSEN, 2007). Tais conceitos nos ajudam a compreender a função do ensino de História, seus desdobramentos e resultados. A partir disso, tecem-se algumas questões mais específicas para análise dos OEDs:

⁶ Revista regional com mais de 20 anos de publicações, voltada para questões do ensino de História e para a prática do professor.

como se dá (ou não) a abordagem intersubjetiva, a relação com o presente, que contempla uma visão que relacione o contexto do aluno e a História? (RÜSEN, 2010a, 2010b, 2007a, 2007b).

No quarto capítulo, o livro didático será analisado como fonte histórica, o que se baseia nas considerações de Janotti (1982), tendo em vista questionar estrutura, forma, seleções e, também, como uma mercadoria, inserindo-o em um sistema econômico. Autores como Munakata (2012) e Circe Bittencourt (2004a) discorrem, em seus textos, sobre as múltiplas influências na formatação e na construção do livro didático, para que se entenda o papel desse material na sociedade atual e sua função na escola. Além disso, são feitas análises gerais sobre os OEDs de cada volume, apresentadas por meio de quadros e breves considerações.

Por fim, no quinto capítulo, evidenciam-se alguns aspectos dos OEDs: a cultura material, mostrada por meio de várias imagens de construções, objetos, cidades, promovendo o diálogo de temáticas e contextos históricos com tais artefatos; e o presente, isto é, como esses OEDs relacionam temáticas do presente, em torno do meio ambiente e da diversidade religiosa, por exemplo, embasando-se nas demandas do século XXI trazidas por Rüsen (2012). São questões dos dias atuais e do contexto dos alunos com o ensino de História.

Para entender o livro didático *Projeto Araribá História*, autores como Bittencourt (2004b), Cassiano (2007), Rüsen (2010a, 2010b), Tania M. Garcia (2013), juntamente com Margarida Oliveira e Aryana Costa (2014), ajudam a compreender os conteúdos dispostos nos livros didáticos. Além disso, tem-se Jeferson Silva (2012), que procurou analisar o livro a partir de sua editora e de suas diversas edições.

Todos esses estudos, aliados às contribuições dos autores no campo das tecnologias digitais, auxiliaram na análise dos Objetos Educacionais Digitais, do livro didático *Projeto Araribá História*. Assim sendo, volta-se o olhar sobre o ensino de História, firmando a base aqui estabelecida a partir de Rüsen (1987, 2001, 2007a, 2007b, 2010, 2012), refletindo sobre as propostas e as orientações para o ensino de História. Sabe-se, no mais, que o material digital aprofunda o entendimento teórico sobre os OEDs no livro didático, considerando seus recortes, sua opção teórica e sua metodologia, e é compreendido, também, como um produto editorial.

A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa baseia-se em dois procedimentos principais: 1. Revisão bibliográfica – leitura e fichamento de textos

que apresentam relevância teórica para a análise do tema; 2. Análise dos objetos de pesquisa – tabulação e análise dos OEDs, tendo em vista perceber as propostas para o ensino de História a partir dos temas e dos recursos apresentados, além do diálogo com o livro didático impresso.

Ademais, com o acesso aos OEDs do *Projeto Araribá História*, algumas considerações sobre o material foram descritas e delineadas, tendo como suporte dois documentos: o Edital e o Guia do PNLD 2014, os quais deram especificações para as editoras sobre a construção do material.

Em um primeiro momento, descreveu-se o que se constatou nos OEDs para, depois, construir-se uma ponte com as bases teóricas da coleção, elencadas no Manual para o Professor. Compreendem-se, nesse ponto, as posturas teóricas e sua atualização frente à historiografia (concretizadas ou não) no livro didático e nos OEDs. Além disso, intenta-se entender as sugestões trazidas ao professor por meio de trabalhos coletivos e individuais. Refletindo, com isso, a relação entre as propostas e o conteúdo dos OEDs.

Por fim, a pesquisa apontou para a diversidade de imagens e temas que foram abordados pelos OEDs. Trata-se de um material que apresenta potencialidade a partir do seu uso, tanto em sala de aula como no convite para o aluno estudar em casa. O professor se torna figura central no encaminhamento das discussões, já que as sugestões de atividades estão presentes somente no DVD para o professor. Ademais, o material proporciona um ponto de partida para temas que relacionam passado e presente, trazendo imagens de construções, cidades, objetos, vestimentas, conflitos e religiões que enriquecem a aprendizagem e o ensino de História.

Por tudo isso, teceram-se relações entre os capítulos, tendo em vista os caminhos para a aprendizagem em meio às tecnologias digitais e o ensino proporcionado pelos OEDs, destacando aspectos positivos e negativos ou passíveis de ajustes. Também, o olhar embasado por Rüsen procurou analisar, nos OEDs, o diálogo com os alunos e com questões que os afetam e se apresentam em seus contextos. Por meio disso, será possível averiguar as potencialidades desse material para o ensino de História.

2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO SOBRE DEFINIÇÕES E NOVOS CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM

Há, atualmente, uma variedade de objetos tecnológicos que promovem a facilidade e a praticidade no nosso cotidiano, como: a comunicação com diferentes pessoas ao mesmo tempo, a digitalização de imagens, documentos, o compartilhamento de vídeos, fotos, a possibilidade de acesso a uma infinidade de informações, além da abertura de museus, de diferentes países, aos *tours* virtuais. “Os adventos tecnológicos influenciam hábitos, comportamentos, padrões de consumo e relacionamento, modelos de trabalho e o modo como escrevemos a história.” (LUCCHESI, 2014, p. 46). Assim, por meio da internet e do computador, muitos aspectos da nossa vida se modificaram (MORAN, 2012).

As mídias digitais podem contribuir para inovar o ensino, pois, “pela primeira vez, no mesmo suporte, o texto, a imagem e o som podem ser conservados e transmitidos. Existe aí uma força própria da mídia eletrônica para o projeto enciclopédico” (CHARTIER, 1999, p. 134-135). A Revolução Eletrônica, conceituada por Chartier (1999), fez pensar em sua influência na educação, fomentando aprendizagens radicalmente novas, permitindo novos pensamentos, novas técnicas de escritas e leituras. Apresenta, então, um mundo repleto de informações em diversos formatos, em meio a sons, imagens e toques, enriquecendo o ensino de História.

Por meio dos Objetos Digitais constata-se que possuem diversos formatos, jogos, vídeos, imagens e textos, alguns agregam som, imagens e mapas, infográficos, simuladores, o que possibilita a empatia, a mobilização de diversos conhecimentos e o questionamento sobre o mundo.

Se hoje a sociedade não consegue mais se informar sem ler algo da internet, ou fazer um trabalho científico sem utilizar programas de formatação de texto e um computador, as técnicas de escrita, leitura e comunicação estão condicionadas a esses instrumentos inseridos em nossas vidas. Essas novas formas técnicas, os suportes de leitura e escrita conduzem a ver o mundo sobre outras e inovadas formas: saber de outras partes do mundo, conhecer a ortografia de outras palavras, ler, ouvir e comentar sobre algum acontecimento ou alguma informação, além de possibilitar aprendizagens diferenciadas das pautadas em livros didáticos.

Análises sobre a importância das tecnologias também estão presentes em livros didáticos, possibilitando a discussão desses elementos em sala de aula, como fizeram Azevedo e Seriacopi, no livro didático *Projeto Teláris História* (2012). Nele, os autores interrogam alunos e professores sobre o tema das técnicas e tecnologias. Tais discussões, como não poderia deixar de ser, não se mostram distantes da aprendizagem e da escola:

Você sabia que há pouco mais de trinta anos não existiam nem celular nem a internet? E, que, se recuássemos mais décadas, não encontraríamos nem mesmo televisão, rádio ou telefone? [...] Essas observações nos levam a refletir a respeito da tecnologia e do uso que fazemos dela em nosso cotidiano. Observe: há uma diferença entre técnica e tecnologia. Técnicas são maneiras de se fazer algo, como um objeto ou uma ferramenta. [...] Já o conceito de tecnologia é mais amplo. Ele abrange as diversas técnicas de uma sociedade ou de uma época [...]. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2012, p. 10-11).

Desse modo, tece-se este capítulo tendo em vista as mudanças constantes e rápidas das tecnologias da informação e comunicação na sociedade e, mais propriamente, na educação. Discute-se, aqui, o conceito de Tecnologia da Informação e Comunicação, contextualizando suas consequências no campo da Educação. Traz-se, ainda, um levantamento bibliográfico sobre pesquisas em torno dos campos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e da Educação, apresentando uma visão breve e geral das discussões empreendidas em torno dos resultados.

Segundo Lévy (1999), desde a invenção de Gutenberg, a impressão desencadeou um novo estilo cognitivo. Por meio da cibercultura e das TICs, ocorrem mudanças nas formas de conhecer, informar-se e espalhar conhecimento. Assim, o mundo se tornou digital, principalmente no final do século XX, com a criação de uma linguagem comum nos circuitos informacionais em sua geração, armazenamento, recuperação, processamento e transmissão. (CASTELLS, 2000).

Percebe-se que a diversidade de tecnologias para produzir e receber informação, além da comunicação por meio do suporte eletrônico e digital, apresenta-se em nossas vidas diariamente. Somos, enquanto sociedade, envolvidos por técnicas materiais e intelectuais: práticas, atitudes e modos de pensamento que se relacionam no ciberespaço (LÉVY, 1999). Nesse universo de informação,

Na ‘ansiedade’ do instantâneo digital, surge a ‘cibercultura’ (tecido social virtual construído nas teias da Internet por todos os sujeitos a ela conectados) baseada em dois pilares: a comunicação humana virtualizada e a criação de comunidades virtuais [...]. (PASSARELLI, 2007, p. 22).

Santaella (2003, p. 13) aborda o conceito de “cultura das mídias” para explicar as mudanças em relação às comunicações, sua produção, seu consumo e sua distribuição, constituindo novas formas de pensar e sentir, além de “novos ambientes socioculturais”. Novas formas que se instalam rapidamente, por meio de incrementos tecnológicos e objetos, os quais se juntam a técnicas de outros momentos e temporalidades.

[...] novas formas de consumo cultural propiciadas pelas tecnologias do disponível e do descartável: as fotocopiadoras, videocassetes, videoclips, videojogos, o controle remoto, seguido pela indústria dos CDs e a TV a cabo, ou seja, tecnologias para demandas simbólicas heterogêneas, fugazes, mais personalizadas. (SANTAELLA, 2003, p. 52).

Formas culturais com novos comportamentos em relação aos objetos e interpessoais aparecem por meio das diferentes tecnologias, que atendem a diferentes públicos. Em um primeiro momento, essas tecnologias se concentravam no seu “poder de reprodução”, como a câmera fotográfica, o jornal e o cinema (SANTAELLA, 2007b, p. 192). Despontou, em seguida, a segunda geração, com o rádio e a televisão, e o seu potencial de difusão.

A terceira geração se constituiu como “tecnologias do disponível”: “São tecnologias de pequeno porte [...] feitas para atender a necessidades mais segmentadas e personalizadas [...]” (SANTAELLA, 2007b, p. 197), por exemplo, televisão a cabo, com programações selecionadas, e ouvir música no carro (SANTAELLA, 2007b). Além disso, apareceram os CD e DVD-ROM, que possibilitam compor repertórios de conteúdos selecionados pelo autor, enciclopédias, músicas, vídeos, entre outros, que ficam disponíveis para o uso em qualquer momento, a critério de seu usuário. E, por fim, “tecnologias da conexão contínua”: os computadores pessoais e celulares móveis, possibilitando a mobilidade da comunicação (SANTAELLA, 2007b, p. 199), e que, atualmente, instalaram-se em nosso cotidiano.

Por meio de dispositivos para a comunicação, dois deles sendo os CDs e DVDs, essas “tecnologias do acesso”, aliadas à internet, tornam-se “[...] um espaço que nos traz um fluxo de linguagem multimídia incessante, cujas principais características são a mutação e a multiplicidade” (SANTAELLA, 2007b, p. 198). Um espaço que possibilita o acesso a diferentes informações, recursos visuais, audiovisuais, documentais, com infinitas possibilidades de uso.

Outra pesquisadora que analisa as mudanças na sociedade advindas da TIC é Passarelli (2007). Ela aborda o conceito de “economia digital” a partir da desintermediação dos mercados, da ruptura de barreiras de contato interpessoal, das reações, decisões e ações instantâneas aos cliques, gerando uma economia na qual o conhecimento e os produtos têm menor vida útil. Com isso, novas demandas são colocadas para a educação.

Santaella (2003), por sua vez, descreve os sentidos amplo e restrito da palavra “mídia”. O restrito se refere à mídia que transmite notícias e informações: jornal, rádio, revista e televisão. No sentido mais amplo, mídia se refere desde a uma novela de televisão até a publicidade em *outdoors*, TV, rádio e jornal, como completa: “[...] o surgimento da comunicação teleinformática veio a trazer consigo a ampliação do poder de referência do termo ‘mídias’ que, desde então, passou a se referir a quaisquer tipos de meio de comunicação [...]” (SANTAELLA, 2003, p. 62).

Esse conceito transborda para o caminho de pensar as linguagens nessa “cultura das mídias”. Todo esse universo abrange as mídias ou as TICs ou, quando aliadas à educação, são denominadas de Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação (TICE) (TIMÓTEO, 2012) ou, ainda, de mídias-educação (SILVA, 2011).

Ao direcionar o olhar para as mudanças na sociedade nos últimos tempos, identifica-se que novas demandas se colocam para a educação. Nessa perspectiva, Sacristán (2005, p. 205) alega:

[...] um adulto não pode surpreender-se com o fato de os menores, especialmente em seu papel de alunos, serem diferentes de como ele foi ou como espera que eles sejam: mais dóceis, menos independentes e mais disciplinados.

Os jovens de hoje, por exemplo, têm contato com mais imagens do que tiveram seus pais ou professores. Tal afirmação pode ser questionada a partir do

conceito de “leitor movente”, que Santaella (2014, p. 30) localiza na modernidade, em meio ao jornal e à publicidade que povoa as ruas da cidade, além de placas, setas, sinais e movimentação urbana: “[...] leitor das formas, volumes, massas, interações de força, movimentos; leitor de direções, traços, cores [...] sincronizando-se à aceleração do mundo”. Não somente os jovens e as crianças estariam imersos em um mundo repleto de informação, mas seus pais também já se moviam pelas leituras da cidade moderna.

Tendo em vista o acesso a uma diversidade e a uma infinidade de temas e realidades, para muito além do espaço geográfico, advindas da internet, recorre-se ao termo “leitor imersivo”, o qual Santaella (2014, p. 31-32) define como aquele que:

[...] navega em telas e programas de leituras, [...] num estado de prontidão, esse leitor conecta-se entre nós e nexos, seguindo roteiros multilineares, multissequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a construir ao interagir com os nós que transitam entre textos, imagens, documentação, música, vídeos etc.

Acerca deste tema, preconiza Sacristán (2005, p. 206), ao apontar que deixamos, desde cedo, as crianças “[...] dependentes da televisão, destinatários da publicidade, consumidores compulsivos, sujeitos relacionados com o mundo de ficção, afastados por longo tempo das responsabilidades dos mais velhos [...]”. Existem seres leitores de diversas linguagens, os quais podem ser conduzidos a um comportamento compulsivo frente a tanta informação, levando a pensar sobre a formação de nossas identidades no processo de aprendizagem dos indivíduos, dentro e fora da escola, em meio à diversidade de informações e linguagens.

O computador, nesse âmbito, tornou-se um “[...] instrumento que facilita e enriquece a veiculação das informações transmitidas, ao unir som às imagens estáticas ou animadas, levando o aluno para um ambiente virtual [...] como se estivesse fazendo parte do cenário trabalhado” (FERREIRA, 1999, p. 149). Assim sendo, as tecnologias digitais podem contribuir para o desenvolvimento da autodisciplina, ao selecionar informações, formar opinião e sedimentar conhecimento.

Para Marcos Silva (2012a, p. 1), configurou-se “uma ‘sociedade da informação’ por meio das NTICs, as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, através do celular, do videogame, da internet e do computador. Mas, Castells (2000) ressalva que este termo, “sociedade da informação”, torna as

sociedades homogêneas em seu processo de desenvolvimento tecnológico, iguais formas sociais, de todos os lugares, sobre um novo sistema, que é diferente em cada contexto.

Quando se pensa no mundo e em suas diferentes regiões, com desigualdades e diferenças populacionais, deve-se ter em mente a diferença na distribuição, também, da tecnologia digital. O termo mais adequado para expressar a sociedade em que atualmente nos encontramos seria “sociedades informacionais”. Elas são capitalistas, mas são diferentes cultural e institucionalmente (CASTELLS, 2000).

Como destacou Chartier (1999), os materiais digitais, computadores, filmadoras, celulares, se usados corretamente, podem constituir uma nova forma de apreender o conteúdo e dialogar com o professor, por agregarem e revolucionarem eletronicamente a aprendizagem, assim como apontaram Ferreira (1999) e Marcos Silva (2012a).

O uso dessas tecnologias implica o desenvolvimento de novas práticas e habilidades na educação, na emergência de um novo paradigma educacional (SILVA, 2012a). Como Sacristán (2005, p. 210) aponta, instiga a pensar sobre uma nova organização dos saberes e das aprendizagens dentro da sociedade. Para isso, utiliza de princípios das pedagogias modernas, tradicionais e de questões contemporâneas, a fim de tornar significativo o papel cultural e social das escolas no mundo de hoje. Ramal (2002) também pensou o professor como um companheiro na aprendizagem de seus alunos. A partir disso, elaborou-se o seguinte quadro:

Quadro 1 – Princípios para a educação no século XXI a partir de Silva (2012a); Sacristán (2005) e Ramal (2002)

Conteúdos/ aprendizagem	Professor	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Longas unidades de conteúdos autênticos e únicos; • Interdisciplinar; • Aprendizagem colaborativa com agrupamentos heterogêneos; • Relevância do conteúdo e sua ordem mental de complexidade; • Reflexão sobre o conhecimento em si, sua validade e construção; • Diferentes perspectivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivador; • Facilitador; • Companheiro de estudos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transformar o modo de percepção sobre o mundo; • Ética no saber, na pesquisa e na relação com os outros colegas.

Fonte: a própria autora

Para explorar o princípio da instrução interativa, pode-se pensar nas novas possibilidades de uma criação coletiva sobre os saberes, de forma colaborativa e cooperativa. Isso pode-se favorecer pelo ciberespaço, contribuindo para novas divisões do trabalho e na escola (LÉVY, 1999). E, ainda, a “[...] reflexão crítica do professor para ter uma compreensão de como os meios de comunicação se estruturam e como agem sobre a aprendizagem [...]” (ALCÂNTARA et al., 2007, p. 4). A partir da formação e da reflexão que o professor tem sobre as TICs, sua prática tenderá a ser influenciada.

Lévy (1999) alerta, ainda, que habilidades e competências adquiridas no início da carreira estarão obsoletas ao final dela. Acredita-se, entretanto, que, não ao final, mas ao longo da carreira, a partir da inserção no mercado, haverá sempre a necessidade de atualização e de aprimoramento daquelas habilidades e dos conhecimentos frente ao mundo tecnológico digital.

Desse modo, compreender aprendizagem a partir dos novos paradigmas educacionais trazidos por Marcos Silva (2012a) e, também, dos princípios elencados por Sacristán (2005), ajuda a pensar em uma proposta de ensino nas sociedades

informativos, em meio à cibercultura: “Usuários acessam o sistema de todas as partes do mundo [...] uma cultura descentralizada, reticulada [...]” (SANTAELLA, 2003, p. 103-104). Essa cultura, em meio ao digital e às tecnologias da comunicação e informação, reflete sobre a aprendizagem pautada em um tema relevante, instigante, que mobilize a visão de mundo daquele indivíduo, com diferentes unidades.

Faz-se pertinente que essas unidades possibilitem o estabelecimento de um diálogo com outras disciplinas, por meio do planejamento progressivo, de ordem mental, no aprendizado daquela unidade e daquele tema. Podem ser desenvolvidos trabalhos em grupos, por exemplo, em que o professor promova a comunicação, o pensamento científico e a ética na orientação dessas atividades.

Lévy (1999, p. 167) traz, então, o conceito de “inteligência coletiva” para lidar com as novas demandas sobre “o saber” nas sociedades informativas. De maneira entusiasta, afirma que a “inteligência coletiva” é: “[...] a valorização, a utilização otimizada e a criação de sinergia entre competências, as imaginações e as energias intelectuais, qualquer que seja sua diversidade qualitativa e onde quer que esta se situe”. Com a troca de conhecimento, usufruindo das tecnologias da informação e comunicação, o aprofundamento sobre um fato, produto, técnica e problema poderá ser compartilhado e enriquecido por meio dessa interação coletiva. A quebra de fronteiras – com o ciberespaço, como uma democratização no acesso a esse espaço – poderia promover a inteligência coletiva humana.

Fazendo ressalvas a essas afirmações de Lévy (ano), é preciso ter em mente que nem todos têm acesso a essa rede, assim, comunidades de troca de conhecimentos podem ser restritas a apenas algumas pessoas. Dessa maneira, alguns limites devem ser impostos nas afirmações apaixonadas do pesquisador.

Mas, ressalta-se o papel do professor, que, para Lévy (1999, p. 171), seria um “animador da inteligência coletiva”. No mais, pode-se pensar no educador como Marcos Silva (2012a) colocou: um gestor de aprendizagem, acompanhando seus alunos, promovendo e instigando a troca de saberes.

Dessa forma, pode se dizer que as mídias digitais podem contribuir para inovar o ensino e repensar a aprendizagem, proporcionar para a educação aprendizagens radicalmente novas, permitindo novos pensamentos, novas técnicas de escrita e leitura, pois a sociedade vive em um momento de “[...] transição da

cultura alfabética para a cultura digital” (LUCCHESI, 2014, p. 47). A forma do texto, seu suporte, suas possibilidades de leitura e escrita também mudaram.

A fim de aprofundar tais transformações na leitura e escrita na cibercultura, Lévy (1999) explana a diferença da comunicação e do conhecimento a partir de três polos: da oralidade, da escrita e da informática/das mídias.

O autor faz pensar sobre a diferença nas figuras do tempo sobre estes três segmentos: a oralidade se dá em círculos, seus critérios são (1) o da permanência e (2) o da conservação em uma narrativa ou em um rito. Já no polo da escrita, a comunicação se dá em linhas, na horizontalidade, em torno da acumulação de vestígios, que requer uma atitude interpretativa, crítica (LÉVY, 1999).

Em relação ao informático-midiático, a comunicação se dá por pontos, em velocidade, pluralidade e no imediato. O conhecimento, que pela oralidade se dá pela narrativa e, na escrita, pela teoria e em uma fundamentação sistemática, nesse polo midiático, o saber se dá pela simulação, na operacionalização (LÉVY, 1999).

Para se conhecer algo, atualmente, faz-se isso ouvindo música, assistindo a um vídeo, lendo, ao mesmo tempo, várias páginas da internet, podendo-se, além disso, teorizar e operacionalizar todos esses dados e informações, por meio de uma simulação, de uma apresentação em infográfico, *slides* e, também, pelo resumo e fichamento em papel. Tudo isso pode ocorrer simultaneamente ou com pontos que interligam essas fases.

Aproximando-nos do nosso objeto de estudo, os OEDs apesar de utilizar uma configuração que não permite a modificação de seus dados, nem a conexão com a internet, o Objeto Educacional Digital aparece em meio a esse repensar sobre a educação, envolvendo as tecnologias digitais na escola. Por meio do empacotamento de dados, mensagens e sons, foi possível a criação de uma linguagem digital, em uma lógica própria.

Todas essas colocações propõem repensar a prática docente, servindo como estímulo a utilização dessas ferramentas e linguagens.

A apropriação destas novas ferramentas significa 'pluralidade de usos' e também incorporação à própria dinâmica do agir cotidiano. Pressupõe uma mudança de cultura, a tal ponto de os indivíduos passarem a utilizar as novas tecnologias, de forma criativa e inovadora, para o desempenho melhorado de funções outrora executadas tradicionalmente. (SILVA, 2012a, p. 9).

Em meio as diferentes formas de vivenciar as TICs, seu acesso e o uso em sala de aula, refletimos sobre caminhos para a aprendizagem. Apresentou-se uma base para pensar os OEDs e o ensino de História. Desenvolver-se-á, em seguida, um panorama breve sobre algumas pesquisas selecionadas para a análise, com maior profundidade, da escola e da relação de alunos e professores com as tecnologias digitais.

2.1 AS TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA: PANORAMA SOBRE AS PESQUISAS EM TORNO DO DIGITAL NA ESCOLA

Ao discutirmos os elementos trazidos por Sacristán (2005) para se pensar a educação sob as demandas atuais e os novos paradigmas educacionais, tencionase refletir os resultados de pesquisas atuais que transitam na sala de aula e investigam as TICs e o ensino e aprendizagem. A proposta é apenas evidenciar uma amostragem dos trabalhos nesses campos de estudos.

Como resultado da busca empreendida no banco de teses e dissertações da CAPES⁷, assim como no Google, foram encontrados 14 trabalhos. Destes foram analisados seis, entre teses e dissertações, tendo como as palavras-chave: livro didático; ensino de história; tecnologias; mídias. Num primeiro momento, foram consideradas pesquisas entre 2006 a 2016. Mas, como não foram encontradas muitas pesquisas cuja temática girava em torno do Ensino de História e as TICs nesse período, ampliou-se o intervalo temporal: entre 2004 a 2016. Como demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 2 – Teses e dissertações pesquisadas no banco da CAPES

Título	Autor/ ano	Universidade/ programa	Orientador(a)
<i>Riscos e bordados: o Ensino de História e as Tecnologias de Informação e Comunicação.</i>	Marta Leivas. 2004.	Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Dra. Maria Stephanou
<i>Professores analógicos/</i>	Valenska Suavi. 2004.	Mestrado em Engenharia de	Dra. Tamara Benakouche

⁷ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<i>professores digitais: a prática docente frente às inovações tecnológicas.</i>		produção na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).	
<i>Aula de História: cultura, discurso e conhecimento.</i>	Luísa T. Andrade. 2006.	Mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).	Dra. Lana Mara de Castro Siman
<i>O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol.</i>	Célia C. de F. Cassiano. 2007.	Doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (USP).	Dr. Kazumi Munakata
<i>Apropriação docente dos livros didáticos de história das séries iniciais do ensino.</i>	Alexia Pádua Franco. 2009.	Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).	Dra. Ernesta Zamboni
<i>Usos do livro didático de História: entre prescrições e táticas.</i>	Araci R. Coelho. 2009	Doutorado em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).	Dra. Lana Mara de Castro Siman
<i>Jogos digitais e aprendizagem: o jogo Age of Empire III desenvolve idéias e raciocínios históricos de jovens jogadores?</i>	Eucídio Pimenta Arruda. 2009.	Doutorado em Educação na UFMG.	Dra. Lana Mara de Castro Siman.
<i>O livro didático na batalha de ideias: vozes e saber histórico no processo de avaliação do PNLD.</i>	Yara C. Alvim. 2010	Mestrado em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).	Dra. Sônia R. Miranda
<i>Servitização no mercado</i>	Silas C. Ferreira Júnior.	Mestrado em Engenharia na	Dra Márcia T. da Silva

<i>brasileiro de livros didáticos: implicações organizacionais para as editoras.</i>	2011	Universidade de São Paulo (USP).	
<i>Representações e usos das mídias na escola: de ferramentas para aumentar a motivação à possibilidade de produção crítica e criativa em mídia-educação.</i>	Lenice L. C. da Silva. 2011	Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).	Dra. Mônica Fantin
<i>Artes de fazer o ensino de história: professor, aluno e o livro didático entre os saberes admitido e inventivo.</i>	Jeferson R. Silva. 2012.	Mestrado em História Social na Universidade Estadual de Londrina (UEL).	Dra. Ana H. Molina
<i>As Tecnologias de informação e comunicação no ensino e aprendizagem de História: possibilidades no ensino fundamental e médio.</i>	Sidneia C. de A. Fernandes. 2012.	Mestrado em Educação na Universidade Católica Dom Bosco.	Dra. Maria Cristina L. P. Lopes
<i>Caderno virtual: a potencialidade das TICE no ensino e aprendizagem de História.</i>	Herbert de O. Timóteo. 2012.	Mestrado em Educação na Universidade do Estado de Minas Gerais.	Dra. Lana Mara de Castro Siman
<i>Os gêneros digitais no livro didático de língua Portuguesa.</i>	Rosângela V. da Silva. 2012.	Mestrado em Letras na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.	Dra. Maria T. T. V. Abreu
<i>O pensamento histórico em redes hipertextuais.</i>	Murilo J. de Resende. 2013.	Doutorado em Educação na USP.	Dra Katia M. Abud

Fonte: a própria autora

Por meio deste quadro de teses e dissertações, pode-se perceber que o foco das pesquisas recai, em sua maioria, na sala de aula, ou mais especificamente no uso que o professor faz do livro didático. Já o uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino de História ou, então, o uso delas em um contexto geral, na escola, seriam as temáticas recentes, atualizadas frente à demanda da sociedade atual. Foram destaque pesquisas que tratam a pluralidade no uso das TICs, contendo inovações ou apontando o conservadorismo das práticas docente, como a de Leivas (2004), Fernandes (2012), Silva (2011) e Suavi (2004); também foram selecionadas pesquisas que relacionam as TICs e o ensino de História, como a de Timóteo (2012) e de Resende (2013).

Lenice Silva (2011) analisou o uso da videoteca e do laboratório de informática por professores da rede municipal e estadual em uma mesma escola, em Florianópolis. Observou os usos pelos professores em diferentes séries da educação básica de computadores, filmadoras, projetor multimídia, filmes e vídeos nos espaços da videoteca, no laboratório de informática e nas salas de aulas.

A metodologia utilizada por Silva (2011) foi a de estudo de caso, analisando uma determinada escola e espaços dentro dela. A pesquisadora também utilizou-se de questionários, entrevistas e grupos focais com os docentes da escola, a fim de obter as opiniões sobre o uso de tecnologias na vida e na escola. Com isso, analisou dados quantitativos sobre equipamentos, funcionários e docentes; quanto à análise de dados qualitativos, observou o uso e da frequência desses materiais em ação.

Como resultado, Silva (2011) pôde constatar que o uso desses recursos restringia-se à utilização pessoal ou como fonte de pesquisa para professores. O uso do projetor multimídia e do computador se direcionava para filmes e reprodução de *slides*, reafirmando “velhas práticas pedagógicas ou [...] empobrecidas” (SILVA, 2011, p. 148).

O paradigma conservador caracteriza-se na educação baseada na reprodução do conhecimento, tendo uma visão mecanicista dentro da prática educativa. Apresenta-se numa abordagem tradicional, humanística, tecnicista. Na abordagem tradicional, o aluno é visto como receptor do conteúdo, passivo e sem questionamentos. O professor é distante do aluno e dono de verdade. (ARAÚJO et al., 2013, p. 16473).

Mesmo a escola tendo recursos, conservaram-se práticas de reprodução de conhecimento, sem inovação na prática em sala de aula. Silva (2011) ressalta também que os professores não inovam, criando novas formas de utilizar esses equipamentos, devido à falta de tempo. Além disso, a falta de incentivo por parte da equipe pedagógica e da escola, bem como a falta de horário para se usar o laboratório, seriam obstáculos para os professores repensarem suas práticas docentes.

Não se deve “[...] confundir novidade com inovação” (ALCÂNTARA et al., 2007, p. 2). Apesar de as tecnologias proporcionarem outras formas de conhecer, informar e se relacionar com as pessoas, poderá não ocorrer, necessariamente, uma inovação nessas práticas. O desafio permanente é instrumentalizar esse indivíduo, em uma atividade contínua para reelaborar, transgredir, posicionar-se, ressignificar tais informações para gerar conhecimento e percepção da persuasão midiática. (RAMOS, 2005).

Na mesma linha que Silva (2011) Cysneiros (1999, p. 16) afirma que muitos dos equipamentos não seriam utilizados de maneira inovadora: “[...] para realizar tarefas que poderiam ser feitas, de modo satisfatório, por equipamentos mais simples [...] São aplicações da tecnologia que não exploram os recursos únicos da ferramenta e não mexem qualitativamente na rotina da escola [...]”.

Cysneiros usou o termo “inovação conservadora” quando se utiliza a tecnologia de maneira não criativa, apenas reafirmando posturas e práticas tradicionais.

Atualmente a inovação conservadora mais interessante é o uso de programas de projeção de tela de computadores, [...] o PowerPoint®, com o qual o espetáculo visual [...] pode tornar-se um elemento de divagação, enquanto o professor solitário na frente da sala recita sua lição com a ajuda de efeitos especiais [...] imagens que podem ter pouco sentido para a maioria de um grupo de aprendizes. A inatividade (física e mental) do aprendiz é reforçada pelo ambiente da sala, geralmente à meia luz [...] tais tecnologias amplificam a capacidade expositiva do professor, reduzindo a posição relativa do aluno ou aluna na situação de aprendizagem. (CYSNEIROS, 1999, p. 16).

Outra pesquisa que buscou compreender a relação entre escola e tecnologias e também observou uma inovação conservadora foi a de Suavi (2004). Entre 2001 e 2003, investigou sobre a eficácia do programa ESPIN (Espaço Pedagógico

Informacional), implantado pela Secretaria Municipal de Educação de Brusque. Tal programa, conforme a pesquisadora apresentou, proporcionou a 44 professores, que lecionavam do 1º ao 4º ano em escolas municipais, uma série de equipamentos e suportes: gravadores de CD-ROM, digitalizadores de vídeo e som, televisão, internet. Além disso, também ofereceram um professor, denominado “motivador”, para capacitar os professores no uso das ferramentas.

O resultado da observação e de entrevistas realizadas com os professores revelou que o professor “motivador”, aquele colocado pelo Estado para auxiliar os professores no uso dos equipamentos, foi centralizado no ensino e aprendizagem. Os regentes das aulas se sentiram inibidos a utilizarem os equipamentos e passaram a responsabilidade do uso desses instrumentos aos professores “motivadores” (SUAVI, 2004). Assim, o desafio, na visão de Suavi (2004), não foi a falta de formação continuada, pois ela foi oferecida pelo governo, mas a ausência de pensar as tecnologias com criatividade.

A pesquisa de Suavi (2004) mostrou também que nem sempre o maior impedimento ou problema ao não se usar as tecnologias da informação e comunicação está na formação continuada ou na ausência desses produtos na escola. Mas, sim, na forma como se dá na inserção de tais instrumentos na vida dos profissionais de educação. Isso requer a formação de um hábito, desde a graduação e no dia a dia, pois, se algo não está presente na formação inicial nem inserido na vida cotidiana do indivíduo, dificilmente os usos se concretizará imposto por leis ou apenas por cursos de curta duração.

Pensando, ainda, na relação que o professor mantém com a TIC, Marcos Silva (2012a) apontou duas possibilidades na utilização das NTICs no ensino da educação básica: uma como fonte de pesquisa para o preparo das aulas na obtenção de materiais; outra utilizando-as como “ferramentas instrucionais”, explorando-as como recursos para a pesquisa e formatação de trabalhos para seus alunos, a partir de um roteiro pré-elaborado, com o itinerário da navegação na internet.

Bittencourt (2004a), por sua vez, discutiu brevemente essa relação da escola com as tecnologias. Para essa pesquisadora, a relação tem sido contraditória: ora há uma repulsa desses equipamentos e recursos, ora são utilizados para substituírem o professor ou para tornarem as aulas mais motivadoras aos alunos.

Entre a repulsa e o uso da tecnologia como substituta para o professor, “[...] os humanos oscilam entre o encanto e o temor”. A relação com novas tecnologias gera sentimentos confusos, ainda mais com a possibilidade de uma “nova instância do real” a partir dos mundos virtuais (PASSARELLI, 2007, p. 122), não tratando essas inovações com profundidade e entrelaçadas na aprendizagem e no ensino, não as utilizando a partir de suas linguagens próprias (BITTENCOURT, 2004a).

Proposta também defendida por Marcos Silva (2012a), as tecnologias digitais utilizadas como ferramentas instrucionais, em sua potencialidade, propiciam uma aprendizagem significativa, motivadora e na qual o aluno se torna ativo no processo de construção do conhecimento.

Outra pesquisa que se debruça sobre as TICs e os professores é a pesquisa de Leivas (2004), na qual se sedimentou o caminho para os professores usarem esses recursos eletrônicos a partir das duas possibilidades apontadas por Marcos Silva (2012a): as TICs como fontes e como ferramentas para o conhecimento.

A pesquisadora realizou uma intervenção por meio de um curso sobre o uso da internet na sala de aula para professores da educação básica de Porto Alegre, em 2003. Depois, observou as aulas em que as professoras utilizaram o laboratório de informática. Em um primeiro momento, as professoras usaram o computador e a internet como fontes para a pesquisa e, em outro momento, como um recurso no ensino de História, em torno da pesquisa sobre um tema. Para tanto, a pesquisadora estimulou as professoras envolvidas a proporem projetos sobre um conteúdo de História, utilizando a internet. As professoras recorreram à internet como fonte de pesquisa para a composição de uma aula.

Em um segundo momento, o roteiro da aula elaborado por cada professora foi levado para a realização prática com os alunos, no laboratório de informática. Leivas (2004) observou as aulas, percebendo a metodologia de cada professora: teve professora que estipulou os *sites* para os alunos realizarem a pesquisa. Já nas aulas de outras professoras, foram os alunos que escolhiam os *sites* para a pesquisa, e estabeleceram contato pelo *chat* para a professora averiguar o desenvolvimento da pesquisa e sugerir *links*. Além disso, outra professora utilizou um filme em conjunto com a pesquisa na *internet*.

A partir das observações Leivas (2004) notou que um trabalho desenvolvido em três horas e orientado passo a passo pela professora ganhou em qualidade, tendo em vista as argumentações postas no *chat* pelos alunos. O “sucesso” do

trabalho veio por meio da divisão do tempo em: promover uma navegação livre para perceber as dificuldades e facilidades dos alunos; a divisão em duplas de alunos; a atenção e a circulação do professor entre os alunos, além de seu estímulo e sua orientação, em um equilíbrio entre pesquisa aberta e guiada. Tudo isso pode servir para o professor pensar sua prática em um laboratório de informática.

Vê-se, portanto, que as pesquisas de Silva (2011), Suavi (2004) e Leivas (2004) apontam para aspectos relevantes acerca dos obstáculos enfrentados no uso de tecnologias na sala de aula, como a falta de incorporação das mídias como um recurso multimídia, de maneira criativa e inseridas no contexto da aula de maneira planejada. Além disso, falta, muitas vezes, incentivo por parte dos gestores, profissionais em organizar horários flexíveis e promover o uso das tecnologias. Assim, essas pesquisas apresentaram caminhos e problemas na relação TICs e prática docente, ressalta-se que as pesquisas apresentam práticas com os usos das tecnologias.

Encontram-se resultados contraditórios: falta formação continuada para professores incorporarem as tecnologias digitais, mas, em outras regiões e escolas do país, mesmo com a formação continuada, os professores não conseguiram tomar a iniciativa de propor roteiros de aulas no laboratório de informática, não atuando com autonomia frente às TICs. Trata-se de uma questão complexa ao se estudar o campo da TIC e da educação, pois se tem professores com diversos comportamentos e diferentes acessos a esses recursos digitais dentro da escola. Com isso, evidenciam-se as múltiplas sociedades informacionais dentro de um mesmo país.

Outras pesquisas despontam no caminho de pensar as TICs e o ensino de História: Resende (2013) e Timóteo (2012). Esses pesquisadores proporcionaram visualizar as possibilidades ofertadas pelas TICs, sendo usadas efetivamente na sala de aula de História, a partir de um tema ou de um recurso presente na internet: movimentos juvenis e um *blog*.

Com a proposta de um olhar mais específico entre TIC e ensino de História, está a tese de doutoramento *O pensamento histórico em redes hipertextuais*, de Murilo J. de Resende, do ano de 2013, da Universidade de São Paulo (USP). A pesquisa de Resende (2013) teve como foco o tratamento que os alunos ofereceram para as informações colocadas na rede virtual. Trata-se de uma pesquisa realizada em 2011, em um colégio privado em São Paulo. Investigou, com isso, as operações

cognitivas do pensamento histórico dos alunos ao fazerem uma pesquisa histórica na *web*: como buscaram e selecionaram o conteúdo na *web*, de que forma realizaram a leitura e a articularam em uma narrativa histórica, o que resultou em apresentações em *slides*.

A pesquisa histórica teve como tema os movimentos juvenis na contemporaneidade. Como resultado, os estudantes, por meio de um *software* específico, apresentaram vídeos e *slides* para responderem à pesquisa. Resende (2013) concluiu que os estudantes tiveram um olhar aguçado e com empatia frente a este mundo de informações, selecionando-as a partir de um acontecimento. Por meio da cronologia, os alunos reuniram algumas mudanças sociais empreendidas e continuidades, tendo em vista o presente, ampliando a visão de mundo dos estudantes e o reconhecimento de informações na rede.

Resende (2013) apontou que o mundo virtual aciona habilidades, criticidade e empatia a partir do material encontrado e selecionado. Imerso no mundo virtual, o aluno torna-se navegante, um leitor imersivo, diferente do leitor contemplativo. A imersão em cliques – selecionando os *links* – mais a velocidade na leitura (*scanning*) e na coleta de sentenças, para Resende (2013), constitui outro leitor pelas teias nos hipertextos.

Tal imersão desenvolve o pensamento histórico dos alunos, no sentido de conhecerem eventos do passado e formularem um julgamento moral com base em diversas fontes; conceituarem o que é história; terem contato com a linguagem, a explicação e a perspectiva históricas; estabelecerem conexões entre passado e presente (RESENDE, 2013).

Além do uso do computador e da internet, pode-se refletir, também, sobre os jogos eletrônicos enquanto ferramenta para estudar História. Marcos Silva (2012a) destaca que, por meio de guerras, lutas e estratégias econômicas, a trama é traçada a fim de fundar uma cidade ou conquistar um território. São enredos não muito distantes da história dos povos antigos e atuais.

Para ser um jogador de videogames, habilidades precisam ser dominadas: a interpretação de linguagem verbal e não verbal, a habilidade motora, o raciocínio lógico e a resolução de desafios cognitivos (ARRUDA, 2013). Assim, interação, adaptação, conhecimentos históricos e geográficos são acionados nesse mundo virtual dos *games*. Vale lembrar que esses jovens não estão somente jogando, mas,

ao mesmo tempo, acessando as redes sociais, escutando música e se mantendo imersos em um universo de multitarefas (ARRUDA, 2013).

Arruda ainda nos contempla com os resultados de pesquisas nos Estados Unidos sobre o desenvolvimento cognitivo frente a essas multitarefas:

Logo, há uma tendência em se ter e armazenar conteúdos diversos e não necessariamente compreendê-los, analisá-los ou problematizá-los. [...] tudo é armazenado em equipamentos de dados (HDs), e a memória humana acaba por não ser acionada, [...] logo é possível afirmar que o homem pode se esquecer ou deixar de registrar em seu cérebro experiências e atividades, deixando a mente livre para a próxima experiência [...] É nessa perspectiva que a multitarefa se torna perigosa, pois ela não orienta ao amadurecimento, ao conhecimento, mas a *flashs* momentâneos e poucos aprofundados. (ARRUDA, 2013, p. 235).

As tecnologias digitais prolongam, interferem e ressignificam a memória, a imaginação e a percepção. Por meio da interpretação do hipertexto, pode-se acionar a interpretação pela linguagem verbal e a não verbal (ARRUDA, 2013).

Por mais que aja disponibilidade, barateamento e praticidade em ter acesso à informação pela internet, os jovens podem não acabar desenvolvendo as capacidades cognitivas. Sobre isso, Arruda (2013, p. 236) lança um desafio e o caminho para se repensar, mais uma vez, o papel da escola e, conseqüentemente, o ensino de História:

Ensinar para a criticidade continua sendo o papel da escola; entretanto, é necessário reorganizar o seu interior para que ela seja mais identificada com a sociedade atual e não um espaço de resistência simplista que opera mais no âmbito de se opor ao técnico do compreender a cultura oriunda das tecnologias.

Quando o indivíduo busca informações para construir seu conhecimento sobre um tema, assume o papel mais ativo na sua aprendizagem. Vê-se como capaz de selecionar informações e aprender sozinho, gerando um sentimento de autonomia. (PASSARELLI, 2007). Porém, uma aprendizagem autônoma implica o movimento entre informação, seleção de dados e aprofundamento dos conteúdos e, aqui, pode-se pensar na instrução interativa e no papel do professor orientador em fazer esse movimento, de tornar o conhecimento prévio do aluno em conhecimento significativo.

Não há como negar as modificações que ocorrem, em virtude das tecnologias, em diferentes funções cognitivas, podendo ser amplificadas: a memória por meio de bancos de dados, arquivos digitais; a imaginação; a percepção; os raciocínios; favorecendo novas formas de acessar informações, como navegações por hiperdocumentos, novas formas de pesquisa por conta dos *softwares*, exploração por quadros temáticos e mapas dinâmicos, contribuindo para novas formas de pensar pela simulação da experiência (LÉVY, 1999).

Assim, promover a aprendizagem por meio das hipermídias, dos hiperdocumentos, na cibercultura, deve estar no processo de ensino. Integrar as tecnologias digitais na educação implica pensar na contribuição “[...] não somente para o desenvolvimento cognitivo, mas também afetivo e ético, incorporando também o conceito de que ensinar é um ato de comunicação” (PASSARELLI, 2007, p. 113). A utilização desses recursos, artefatos pode contribuir à aprendizagem crítica, na significância da aprendizagem histórica, da empatia, da competência narrativa e na elaboração do pensamento histórico e científico.

A partir dos Objetos Educacionais Digitais, abrem-se possibilidades para adentrar em um ambiente virtual, rico em informações, imagens, vídeos e sons que enriquecem a aprendizagem de História. Contudo, o uso dessas mídias, por si só, não garante o desenvolvimento cognitivo e histórico dos indivíduos (OLIVEIRA; STAMATTO, 2007).

Entretando, para que ocorra o desenvolvimento, deve-se ter em mente que o processo de aprendizado histórico implica desenvolver o pensamento histórico e a cognição a partir das capacidades de delimitar um problema, analisar as informações, interpretá-las, promovendo a curiosidade, a empatia e a reflexão (LAVILLE, 2005).

Percebe-se, então, que nem sempre o digital – essa tecnologia que atinge os jovens – é sinônimo de inovação. Além disso, conservam-se práticas do uso do computador somente para o entretenimento. Constata-se isso também nos OEDs: a possibilidade de se criar vários cenários digitais ou, ainda, acionar outras habilidades de memória e sentidos dos indivíduos dá lugar à prática da exposição sem muita reflexão. Os recursos digitais, em sua maioria, são animações e vídeos que transmitem, imagem após imagem, uma narração que contém dados históricos.

Vale ressaltar que, neste texto, não foram tratadas todas as dissertações e teses pesquisadas e apresentadas no quadro, pois algumas se direcionavam para o

livro didático, não para as tecnologias digitais. Preferiu-se investir em pesquisas que dialogassem com o recorte escolhido para o capítulo: as TICs e a educação.

Refletiu-se, pois, com esse panorama, sobre a importância da pesquisa direcionada, com roteiro, para que os alunos pesquisem, selecionam materiais e elaborem uma narrativa. Tal ação pode se concretizar com as sugestões de atividades que os organizadores do material digital da editora apresentaram para cada OED. Essas atividades possibilitam o diálogo com o aluno e seu contexto a partir do conteúdo do OED e do livro didático.

Ademais, essas atividades promovem a pesquisa na internet e em livros, com sugestões e roteiros que podem auxiliar o professor a desenvolvê-las. A fim de dar prosseguimento à reflexão sobre os princípios eleitos para se pensar o ensino de História, analisar-se-ão, no próximo capítulo, alguns conceitos fundamentados por Jörn Rüsen.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA FORMAÇÃO HISTÓRICA

Pensar o ensino de História se torna importante para a reflexão sobre a seleção dos materiais e os recortes de temas ou conteúdos históricos que compõem os OEDs. Aqui, procurou-se discutir conceitos e princípios – como empatia, autocrítica, liberdade, vida prática, cultura, formação e aprendizado históricos – abordados por Rüsen (2007a, 2007b), base teórica para análise dos materiais digitais. Para isso, o autor investiu em um ensino que dialogue com o contexto social, cultural e econômico do aluno, além de conhecer interesses, dúvidas e curiosidades dele, em um mundo em transformação.

O autor propõe pensar a relação do ensino de História com o contexto social, cultural e econômico dos indivíduos, sejam estudantes, historiadores ou professores. Denominou de “cultura histórica” a cultura que nos envolve em determinado tempo e lugar, por meio de filmes, séries, livros e informações, com o desenvolvimento de identidade por conta da educação histórica nas escolas e da historiografia (RÜSEN, 2012).

A cultura histórica nada mais é, de início, do que o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana. (RÜSEN, 2007a, p. 121).

Essa cultura histórica pode ser compreendida a partir de três dimensões: a estética, a política e a cognitiva (RÜSEN, 2007a): a primeira dimensão se constitui pela arte: “A literatura, o teatro, o cinema, a arquitetura, as tradições populares representam aspectos da experiência humana e são portadoras de significados e sentidos.” (ALVES, 2013, p. 66). Relaciona-se, também, com as formas de apresentação do conhecimento histórico e sua eficácia em orientar a vida humana.

A construção de organizações políticas, instituições e nações ao decorrer do tempo, aliada a questões de determinada sociedade, que mobiliza sujeitos e se relaciona com vivências humanas, caracteriza-se a outra dimensão da cultura histórica – a política (ALVES, 2013).

Já a dimensão cognitiva se relaciona com o conhecimento, dado que “[...] toda a produção cultural historicamente concebida demanda dos seres humanos a criação de mecanismos de reflexão” (ALVES, 2013, p. 67). Esses mecanismos se

relacionam para selecionar informações, interpretá-las e proporcionar orientação no tempo.

[...] ou seja: o poder, a verdade e a beleza, indispensáveis à qualificação social de histórias que tenham por escopo constituir-se como referência na realidade concreta dos agentes. Ver a História exprimiria, assim, a sintonia suposta (e esperada) entre o mostrado (ou escrito) e o observador (ou leitor) [...]. (CAINELLI; SCHIMIDT, 2011, p. 52).

Os três campos estão entrelaçados, em meio às mudanças no tempo, no mundo e também no indivíduo, o qual age e transita. Ademais, o indivíduo interpreta e dá sentido ao entorno e a si próprio a partir da consciência histórica. O sentido dado pelo indivíduo para as experiências do passado e do presente, na vida dele, constitui-se uma atitude cognitiva que precisa ser desenvolvida:

A capacidade de constituir sentido necessita ser aprendida [...] Que outras qualidades se encontrariam nas operações típicas da consciência histórica, que não a memória histórica e o processo da constituição narrativa de sentido da experiência do tempo, que valem como orientação existencial e assim são o próprio aprendizado histórico? (RÜSEN, 2007a, p. 104-105).

Tal consciência histórica é constituída a partir de uma narrativa que envolve as lembranças das experiências no tempo e é interpretada e mobilizada por meio das mudanças temporais, entre homem e mundo. As experiências passadas, aquelas que mobilizam, “que mexe com eles”, empreendidas por meio da narrativa histórica, fundamentam sentidos para o futuro (RÜSEN, 2001, p. 62).

Essas construções de sentidos sobre as experiências do homem no tempo podem ser delineadas em consciência histórica: tradicional, exemplar, crítica e genética. A primeira delas “[...] está ligada à ideia de estabilidade, [...] em meio às mudanças se prende ao que é imutável” (CAINELLI; SCHIMIDT, 2011, p. 108). Rüsen (2012) aponta, ainda, que a aprendizagem histórica que se liga ao tradicional quando trata de conhecer as tradições, “manifestações empíricas do passado humano” (RÜSEN, 2007b, p. 122), aplicadas à vida do sujeito, resulta que ele se defina e exerça suas ações futuras também a partir dessas tradições.

A consciência histórica exemplar, por sua vez, resgata o passado para que se aprendam as lições, servindo de exemplo e de regras para a vida. A aprendizagem

histórica se constitui a partir do isolamento de acontecimentos, tendo em vista sua generalização, que se torna uma regra de ação, de comportamento e de definição para o indivíduo.

Já a de tipo crítica revela as diferentes e divergentes experiências do passado, “[...] por meio desta comparação é apresentado o que não queremos ser” (CAINELLI, SCHIMIDT, 2011, p. 109). Lançam-se, com isso, perspectivas para o futuro.

A consciência histórica genética também aponta as diferentes experiências e as mudanças temporais, agregando-as, de modo que sejam aceitas para se pensar o futuro e sua identidade. Desse modo, “[...] diferentes pontos de vista podem ser aceitos, uma vez que se articulam com uma perspectiva mais ampla de mudança temporal e a vida social é vista com maior complexidade” (CAINELLI; SCHIMIDT, 2011, p. 219). A aprendizagem genética possibilita o trabalho com as mudanças temporais localizadas em determinados contextos que se direcionam a pensar, refletir e embasar ações para o futuro (RÜSEN, 2012).

Olhar para o passado a partir de vestígios no presente, faz pensar sobre o futuro, desenvolvendo a consciência histórica no sentido de perceber e analisar as diferenças e as transformações sobre um determinado tema. Há uma experiência no tempo e, a partir dela, há perspectivas e orientações para o futuro.

A consciência histórica atua, nesse contexto, como fornecedora de sentido às ações humanas à medida que todos se deparam com uma carga cultural que lhe precede e também prescreve tradições e modelos. Estes podem ser seguidos, questionados, relidos, transformados de acordo com a forma pela qual cada um se aplica seu pensamento histórico [...]. (ALVES, 2013, p. 66).

A partir dos aspectos apresentados, com isso, desenvolver, acentuar e aprofundar o olhar ao passado que, muitas vezes, está presente na vida de todos, como Arendt (1961, p. 14) acentua em seu texto *A crise na educação*: “Uma vez que o mundo é velho, sempre mais velho do que nós, aprender implica, inevitavelmente, voltar-se para o passado, sem ter em conta quanto da nossa vida será consagrada ao presente.”.

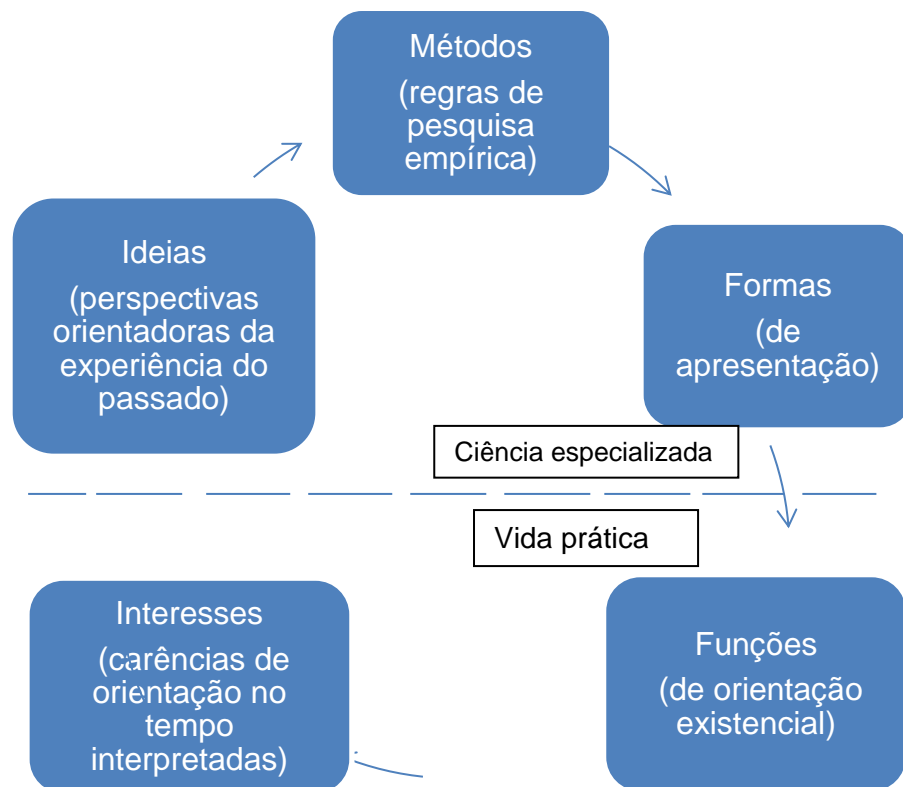
Com isso em mente, ver-se-á como se baseia esse movimento da História enquanto ciência, dialogando com essa cultura histórica, a qual se relaciona com o

sentido racional e significativo que o indivíduo constitui como sentido sobre seu agir no presente e suas perspectivas para o futuro.

3.1 A RELAÇÃO ENTRE CIÊNCIA DA HISTÓRIA E COTIDIANO/VIDA PRÁTICA

Rüsen (2001) apresenta uma matriz disciplinar, um conjunto de princípios que orientam o pensamento histórico e determinam a ciência da história. A partir disso, percebe-se a importância da História como ciência na vida cotidiana e nota-se como a vida prática e o presente se relacionam com o conhecimento histórico.

Figura 1 – Matriz disciplinar a partir de Rüsen



Fonte: RÜSEN (2001, p. 35)

Na vida cotidiana, como se percebe na discussão da cultura histórica, a sociedade vive com questionamentos, “carências de orientação” e interesses que dialogam com o passado. Para que se compreenda o presente e para projetar o futuro, muitas vezes, é necessário se direcionar ao passado (RÜSEN, 2001).

Uma aula de História que contribua para a mobilização de identidades na construção de uma consciência histórica adequada às complexidades da sociedade neste início de século, e no contexto de uma sociedade que se deseja aberta e dialogante tem de reflectir opções conscientes [...]. (BARCA, 2011, p. 116).

O ensino de História ganha uma dimensão de atuar e de ajudar na vida do indivíduo, quando “interesses de conhecimento” se movem para o estudo da História (RÜSEN, 1987). Em meio ao presente, ao contexto do aluno, que se encontra com diferentes culturas, desestabilizam-se antigas formas de conhecer, saber e se comportar (RÜSEN, 2012). Pensa-se, aqui, não só na proximidade de diferentes culturas pelo contato com pessoas refugiadas, exiladas, migrantes de todas as partes do globo, mas também pelo contato por meio da acessibilidade em viajar e/ou acessar o digital.

Interesses e ideias são princípios que se apresentam antes da pesquisa e dos resultados da historiografia (RÜSEN, 2001). As pessoas são instigadas pelo interesse de lançar ideias sobre o passado, quando mobilizadas pelas fontes, pois, a partir delas, há a aproximação com as experiências no passado: “É essa inclusão da experiência concreta do tempo do passado ‘que constitui propriamente o processo do conhecimento histórico’.” (RÜSEN, 2001, p. 33).

O objetivo no ensino de História, então:

[...] não é a transformação dos alunos do ensino básico e secundário em pequenos historiadores. Almeja-se, sim, refletir acerca de possibilidades, racionalmente constituídas, de práticas metodológicas que visem desenvolver as operações mentais do pensamento histórico, seja em seus aspectos substantivos (na compreensão e aplicação dos conceitos históricos na vida prática), seja em sua vertente meta-histórica (concernente aos instrumentos cognitivos utilizados para raciocinar historicamente). (ALVES, 2013, p. 61).

Intenta-se trabalhar no ensino, tanto os acontecimentos do passado, seus marcos, datações e protagonistas quanto com os conceitos de segunda ordem, como mudanças, permanências, documentos, transformações, comparação, argumentação (BARCA, 2007). Rüsen (2007b, p. 92-93), nesse viés, categorizou conceitos históricos e categorias históricas. A saber, os conceitos “[...] designam, nos estados de coisas, complexos de qualidades cuja relevância (juntamente com outros estados de coisas) transparece nas mudanças temporais do homem e de seu mundo, tematizadas como ‘história’”. Por exemplo, “economia da Antiguidade

tardia', 'camponês' no sistema de servidão da Idade Média, 'cidade' como 'polis antiga'". Assim, por meio da junção de qualidades a um determinado conceito, atribuindo temporalidade e espacialidade, são compostos os conceitos históricos.

Por outro lado, as categorias históricas denominam contextos gerais de coisas, acontecimentos em um determinado tempo, seria o que se denomina como conceitos de segunda ordem: "[...], por exemplo, continuidade, progresso, desenvolvimento, revolução, evolução, época" (RÜSEN, 2007b, p. 93).

Para consolidar os objetivos postos para esta pesquisa frente ao ensino de História, elencam-se as metas, assim como fez Barca (2011):

- O conhecimento prévio do aluno, sendo parte importante para o desenvolvimento do "pensar historicamente" a ser desenvolvido.
- O trabalho com a História se dá entorno de seus elementos factuais, assim como os elementos que compõem a metodologia historiográfica, por meio de narrativa, explicação, interpretação, confrontação de informações, fontes, evidências, mudanças, entre outros conceitos da área.
- A importância do presente e do contexto social, cultural e econômico do aluno, no sentido de conhecer suas ideias e aprofundá-las, relacionando seu contexto e sua inserção social.

Acredita-se que a História vem respaldar conhecimentos sobre culturas e, também, sobre mudanças e transformações no mundo, possibilitando ao indivíduo desenvolver a empatia, a sensibilidade e o olhar crítico para o seu entorno. Dessa maneira, liberta-o de um olhar rechaçado em estereótipos, preconceitos e anacronismos:

Pode-se chamar liberdade aquilo que faz com que os homens vão além, intencionalmente, das circunstâncias e condições dadas em sua vida prática, e afirmem-se nessas mudanças de si mesmos e de seu mundo, de que são agentes e pacientes por seu próprio agir. (RÜSEN, 2007b, p. 49).

A partir do trabalho com o conhecimento com o conhecimento histórico são geradas interpretações que constituem as ideias que dão sentido para a ação. As ideias se compõem de conjecturas e interpretações ao se interrogar sobre o passado, a partir das fontes, "[...] pois sem existirem fontes não se pode reconhecer um passado que faça sentido como história" (RÜSEN, 2001, p. 32). Por meio dessas

interpretações, promove-se, no indivíduo, a liberdade de se colocar para além de seu tempo e, ao mesmo tempo, intrinsecamente localizado no seu contexto, por conta de sua subjetividade entrelaçada em sua interpretação.

Aqui, são consideradas fontes para o ensino de História, guardando relação com o conceito de evidência, quando um objeto, documento, vídeo, entre outros recursos ajudam a compreender e a inferir sobre o passado (CAINELLI; SCHIMIDT, 2011), oportunizando perceber disputas, opiniões, objetivos, relações de parentesco e inúmeras experiências vividas por um ser humano.

Para progredirem no seu conhecimento histórico, os alunos precisam compreender que fonte não é o mesmo que evidência. É a natureza das questões sobre o passado que determina o que conta como evidência na validação das afirmações, mas diferentes questões estão relacionadas de diferentes formas como evidência [...]. (CAINELLI; SCHIMIDT, 2011, p. 174).

Esse olhar a ser desenvolvido sobre uma fonte, para torná-la evidência, tem que ser respaldado em um trabalho de observação detalhado e prolongado sobre tais materiais (CAINELLI; SCHIMIDT, 2011), além de localizá-la em um determinado período, local, contexto e indivíduo produtor (consciente ou não) de tal evidência.

Sendo assim, “Os fenômenos do passado humano são especificamente históricos quando se trata de sua qualidade temporal, de seu valor no decorrer de um tempo considerado importante em termos de sentido e de significado.” (RÜSEN, 2007b, p. 31). A fonte só se torna importante quando localizada no tempo e com significado para o presente.

Para se compreender a variedade e a validade de diferentes fontes, tem-se com a Escola dos *Annales*⁸ a ampliação do conceito de fontes, passando a se trabalhar com:

[...] dados de importação e exportação, salários, registros de propriedades, de produção de alimentos, técnicas de construção e seus materiais [...] registros de nascimentos, falecimentos, casamentos segundo uma visão regional. (JANOTTI, 2010, p. 14).

Sem contar outras fontes, como: registros médicos, relatos, biografias, diários, fotografias, ilustrações, romances, cardápios, filmes. Há uma gama de documentos

⁸ Esta discussão será retomada no capítulo 5.

que suporta e embasa um trabalho historiográfico, que deve ser levada para sala de aula, a fim de que os estudantes produzam conhecimento, pensamento e olhar críticos, relacionem-se e percebam a construção do conhecimento histórico.

Há de se promover interpretações que servem de base para se estruturar o passado, enquanto ele não se apresenta como algo tangível e organizado. Sem a reflexão sobre esse passado, “[...] ele não passa de material bruto, um fragmento de fatos mortos [...]” (RÜSEN, 2001, p. 68). O passado não refletido se torna um mero objeto de curiosidade, a qual deve ser posta para encarar as experiências passadas fundamentadas por meio de comparação, análise de documentos, discussão, contextualização.

História é sempre história de alguma coisa (de uma sociedade, de um conceito, [...] de uma pessoa [...]). Ela tem um sujeito de referência. [...] as mudanças temporais desse sujeito de referência são explicadas por processos em um plano no qual sejam compreensíveis, vale dizer: em suas características próprias, dependentes das intenções e interpretações dos homens que agem e sofrem. (RÜSEN, 2007b, p. 143).

A história explica transformações, continuidades, causas e consequências em torno de uma evidência do passado que se relaciona com o ser humano em um determinado tempo. E, para desenvolver uma aprendizagem crítica e genética, no âmbito de desconstruir conceitos preestabelecidos, “as orientações históricas pré-estabelecidas” (RÜSEN, 2012, p. 37), é necessário promover experiências diferentes e divergentes do passado e do futuro e relacionar as diferentes experiências com as mudanças temporais: “Os sujeitos aprendem, na produtiva aquisição da experiência histórica, a considerar sua própria autorrelação como dinâmica temporal.” (RÜSEN, 2010a, p. 46).

Os próprios indivíduos darão sentido a sua própria formação e a seu desenvolvimento a partir das mudanças temporais, reconhecendo-se no tempo a partir de uma reflexão sobre as diferentes experiências humanas no tempo.

Um trabalho historiográfico pode ser desenhado no sentido de apontar as permanências nas funções e de marcar o tempo em diferentes sociedades por meio da localização espacial e temporal. Isso se fundamenta na contextualização, seu significado e sua personificação, caminhos para a construção da narrativa histórica, inclusive em sala de aula (MATOZZI, 2008).

Conforme Schimidt (2009, p. 16) afirmou, “[...] os alunos nas escolas não buscam gerar ‘novo’ conhecimento por meio de evidências e narrativas históricas, mas eles geram novas compreensões históricas pessoais”. Eles dão sentido às fontes e às informações a partir de vivências, gerando sínteses sobre o passado, relacionando informações, o presente do sujeito que o analisou e os contextos desenvolvidos em torno dele.

Isso se refere, então, a um trabalho histórico em sala de aula: a história possui um método próprio, o conhecimento que se estabelece com o passado é parcial e contraditório. Devem ser proporcionadas críticas sobre o discurso historiográfico e documental, no sentido de perceber as diferentes construções de análises e conceitualizações (SCHIMIDT; GARCIA, 2003).

Nota-se o protagonismo, nessa matriz, dos interesses e das fontes, as quais são grandes aliadas na geração de ideias e de interpretações sobre o passado para a orientação da vida. Mas, para fundamentar as interpretações e aprofundá-las, métodos se fazem necessários, conforme Rüsen (2001) afirmou, a partir da ciência especializada, da ciência da História.

A partir das regras do campo da historiografia, resultados são apresentados em diferentes formas, artigos, dissertações, teses, livros, ensaios e vídeos⁹. Tais resultados respondem às questões geradas pelos interesses, e essas formas de apresentação devem servir de orientação para a construção de identidade do indivíduo. “Os homens tem que interpretar as mudanças temporais em que estão enredados a fim de continuarem seguros de si e de não terem de recear-se perder-se nelas, ao se imiscuírem nelas pelo agir, o que precisam fazer, para poderem viver.” (RÜSEN, 2001, p. 66).

Mauad e Dumas (2011) mostraram os caminhos para a construção de uma narrativa histórica por meio de vídeos, abordando fontes orais, visuais e sonoras, promovendo a intertextualidade, aliada à contextualização e à crítica aos documentos.

A estrutura narrativa de um vídeo-história (aquele que se fundamenta por meio da pesquisa historiográfica) seria composta por cinco etapas. Uma delas é a narração, “[...] apresentação dos dados analíticos e interpretativos das fontes [...] apresentando a fala do narrador sobre suas próprias ideias e leitura de trechos de

⁹ “A vídeo-história elaborada a partir dos procedimentos da historiografia pode ser um produto final de investigação e análises sobre a História.” (MAUAD; DUMAS, 2011, p. 81-95).

livros [...]” (MAUAD; DUMAS, 2011, p. 93), podendo ser intercalada por entrevistas e imagens que trazem informações para além da fala do narrador (MAUAD; DUMAS, 2011), proporcionando aberturas para outras discussões.

Também sobre a estrutura narrativa, tem-se a etapa de sobreimagem: legendas, referenciais teóricos, identificação das fontes, possibilitando embasar outras discussões e esclarecer dados e informações. Por último, está a trilha sonora, a qual “[...] visa valorizar a dramaticidade do enredo e dos materiais sonoros e imagéticos [...]” (MAUAD; DUMAS, 2011, p. 94). Com isso, evidencia-se a importância de se produzir vídeos, ou outras linguagens digitais que se relaciona com os métodos da historiografia, propiciando uma ferramenta digital para além do livro impresso com qualidade para se desenvolver o pensamento histórico em sala de aula.

Observa-se, também, que a figura desenhada por Rüsen (2001) se dá em um círculo, ou seja, mesmo com respostas a partir da historiografia, a curiosidade, os interesses e as carências não se esgotam. Isso mostra, inclusive, a dependência positiva do contexto social do presente na ciência da História. A autorreflexão, muito presente no trabalho do historiador, e a sua apreensão da realidade são fatores que influenciam no processo de tornar a história conhecimento.

Todos os aspectos elencados servem de base para analisar os OEDs: uma forma de apresentação da história em um recurso audiovisual, que teria ou não utilizado das regras de tal campo.

3.2 A FORMAÇÃO HISTÓRICA E SEUS DESDOBRAMENTOS

Pensar a cultura e a consciência históricas conduz a fundamentar a formação histórica a partir da matriz disciplinar. Propiciar questões e reflexões sobre o contexto social, cultural e político dos alunos, aprofundando, também, seu modo de ver o mundo e a História. Com isso, reflete-se sobre a relação entre a ciência da história, os interesses dos indivíduos e o ensino de História.

‘Formação’ significa o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir de autoconhecimento, possibilitando o máximo de auto-realização e reforço identitário. (RÜSEN, 2007a, p. 95).

Essa formação é baseada na representação de um todo a ser apreendido pelo indivíduo em formação. Esse todo se refere aos saberes que devem ser relacionados com a vida prática, possibilitando ao indivíduo se autoconhecer, refletir sobre sua vida, possibilitando uma maior liberdade e fundamentação de sua prática cotidiana aliada à História. Trata-se de uma formação que deve ser “*complementar*”, que relaciona os princípios dos saberes científicos com a vida prática e a subjetividade (RÜSEN, 2007a, p. 96, grifo do autor).

Interpretação do mundo e autocompreensão deixam de ser grandezas estáticas [...] e passam a ser movimentos dinâmicos das formas e dos conteúdos do saber, nos quais e pelos quais a vida prática é culturalmente determinada. (RÜSEN, 2007a, p. 97).

As competências que compõem essa formação histórica são: experiencial, interpretativa e de orientação. A competência experiencial orienta a pensar o ensino de História ampliando as experiências dos estudantes no tempo, percebendo as diferenças em torno das vivências no passado com o presente.

A experiência da diferença temporal (uma velha igreja ao lado de uma moderníssima agência bancária [...]) tem seu atrativo – um fascínio que pertence aos impulsos mais importantes de aprender história. [...] Para tanto, necessita-se de um outro impulso, decorrente dos problemas de orientação do próprio presente. (RÜSEN, 2007a, p. 112).

Observadas essas diferenças temporais segue-se para a etapa de associar a os vestígios, as fontes históricas no ensino de História. A partir delas, o passado foi “guardado”, sendo possível lembrá-lo, acionando também memórias, lembranças, experienciando diferentes vivências a partir de entrevistas, objetos, documentos, literatura etc. “As experiências do tempo só servem para orientar a vida prática atual quando decifradas mediante essas intenções.” (RÜSEN, 2001, p. 69).

Sendo assim, são essas as pontes para a construção de sentido sobre as experiências do homem no tempo. As ideias lançadas e empregadas com métodos podem constituir a base para a orientação do indivíduo em sociedade, ampliando sua visão temporal e desenvolvendo as competências experiencial e interpretativa.

Como colocam Cainelli e Schimidt (2011, p. 50-51), “[...] a memória individual, tempo coletivo e espaço social se associam para formar a cultura histórica com a qual a identidade se forja, consolida, atua e reproduz”. Essa associação de fatores

apresenta uma síntese do agir humano na vida prática, tomada no sentido de: agir no mundo, tomando decisões frente às demandas atuais; formação de identidade; construção do sujeito e sua relação com o passado e com as perspectivas ao futuro (CAINELLI; SCHIMIDT, 2011; RÜSEN, 2007a).

O pensamento histórico envolve não só a compreensão de ‘conceitos substantivos’, (por exemplo: democracia ateniense ou Revolução Industrial), como também a compreensão implícita de conceitos referentes à natureza do saber histórico (por exemplo: fonte, interpretação, explicação, narrativa). As metodologias que os alunos experienciam veiculam uma determinada leitura destes conceitos: se a simples memorização da informação apresenta a História como um relato fixo do passado, a construção de inferências a partir de fontes diversas mostra uma visão da História apta a fornecer ferramentas intelectuais indispensáveis à interpretação e à explicação da realidade. (BARCA, 2011, p. 36).

O trabalho em História não deve ser feito somente na direção de acúmulos de informações, mas na direção de trabalhar conceitos referentes ao campo da História: o que seria passado, um acontecimento, uma situação, mudanças e permanências, entre outros fatores (LEE, 2006), além de ser fundamental que a formação histórica faça com que os alunos compreendam:

[...] como o conhecimento histórico é possível, o que requer um conceito de evidência; que as explicações históricas podem ser contingentes ou condicionadas e que a explicação de ações requer a reconstrução das crenças do agente sobre a situação, valores e intenções [...]. (LEE, 2006, p. 136).

Aliada a essa análise aprofundada de fontes, também se deve pensar nas explicações das fontes, seus conteúdos e que tal compreensão requer o auxílio de outras ciências. A partir de métodos para o ensino de História, tendo em vista uma formação que tenha multiperspectiva sobre o passado (BARCA, 2011; RÜSEN, 2001), compreende-se que metodologias podem ser criadas para o trabalho em sala de aula.

Os passos desta metodologia seriam: o conhecimento sobre o estado atual da questão ou do discurso existente sobre o tema, da cultura e dos interesses dos alunos; a formulação de hipóteses; a análise das fontes disponíveis; o trabalho com as fontes disponíveis; o trabalho com as fontes e a formulação de resultados. (SCHIMIDT; GARCIA, 2003, p. 225).

Com o propósito de desenvolver argumentações, inferências sobre fontes e conhecimento histórico, a competência interpretativa desenvolve uma narrativa que aborda diferentes perspectivas sobre uma fonte com coerência em sua narrativa (BARCA, 2011). A construção de uma narrativa que se relaciona com a historiografia contém uma sequência discursiva, uma organização temporal, construída a partir das fontes, recortada de um tema e imersa em operações de inferência, interpretação e contextualização (MATOZZI, 2008).

A partir dessa coerência na interpretação e na construção de sentido sobre a história, todo esse conhecimento vem a servir para a competência de orientação, “[...] função prática das experiências históricas interpretadas e ao uso dos saberes históricos, ordenados por modelos abrangentes de interpretação, com o fito de organizar a vida prática, com sentido, em meio aos processos temporais [...]” (RÜSEN, 2007b, p. 116).

A orientação – baseada no conhecimento histórico – desenvolve-se na relação entre cultura histórica, consciência histórica, formação e aprendizado históricos. Reelaboram-se, pois, as experiências da vida, entrelaçando os modos, os sentidos de pensar a história, em nível cognitivo da ciência da História, a fim de orientar a vida prática (RÜSEN, 2012, 2007b).

Conforme afirma Rüsen (2007a, p. 109, grifo do autor), trata-se de “[...] levantar o véu da familiaridade que se tem com o passado camuflado na vida prática presente e de reconhecer o *estranho*, assim descoberto, como próprio”, desdobrando, no desenvolvimento da alteridade, empatia, engajamento e liberdade. A alteridade, a empatia:

[...] facilita a compreensão histórica, ao aproximar as pessoas do passado às do presente. [...] o estudo do passado, utilizando as fontes nas aulas de História, deve ser ancorado e contextualizado numa situação que faça sentido humano, obtido com sua vivência e a experiência de aprendizado dentro e fora da escola. (ABUD, 2005, p. 28).

Por meio da observação da sobrevivência das pessoas no passado, em meio a diversas situações, percebendo como viveram e o que sentiram pode fomentar, como mencionado, a empatia e a alteridade, aproximando-se dessas vivências e as

reconhecendo. Envolve entender e compartilhar sentimentos que as pessoas do passado viveram (PEREIRA, 2013).

Toda a constituição humana de identidade se dá em horizontes de autocompreensão e auto-entendimento (no processo de interação com os outros e consigo próprio) [...]. Com isso, podem ser interpretadas de forma que o eu ou o nós [...] põem em cheque e cuja identidade está em jogo [...]. (RÜSEN, 2007b, p. 117).

Por meio da análise das experiências temporais e interpretando-as em conjunto com os interesses e as ideias dos indivíduos, faz-se possível comparar e relacionar tais vivências, a fim de promover a formação histórica, que passa pela formação de identidade, “[...] o que é ‘história’ é decidido pela autodeterminação do homem no jogo da experiência temporal e da expectativa temporal, das mudanças lembradas e das mudanças intencionadas dele próprio e de seu mundo” (RÜSEN, 2007b, p. 134).

De acordo com o que Peter Lee afirma (2006, p. 133): “Todos que conhecem qualquer coisa sobre educação histórica concordam que há mais na história do que o conhecimento de lembranças de eventos passados, mas nem sempre a concordância sobre o que esse mais deveria ser [...]”. Então, propõe-se, aqui, que pensar o “algo a mais” no ensino não seja somente desenvolver competências, mas promover a alteridade e a empatia frente ao outro.

Para dar encaminhamento a esta pesquisa, investigar-se-ão os OEDs, analisando seu diálogo com a cultura histórica atual do indivíduo que direciona seu conteúdo, além de contemplar um ensino de História que se baseia na promoção da aproximação e da percepção das experiências do passado em relação a alunos e a professores no presente.

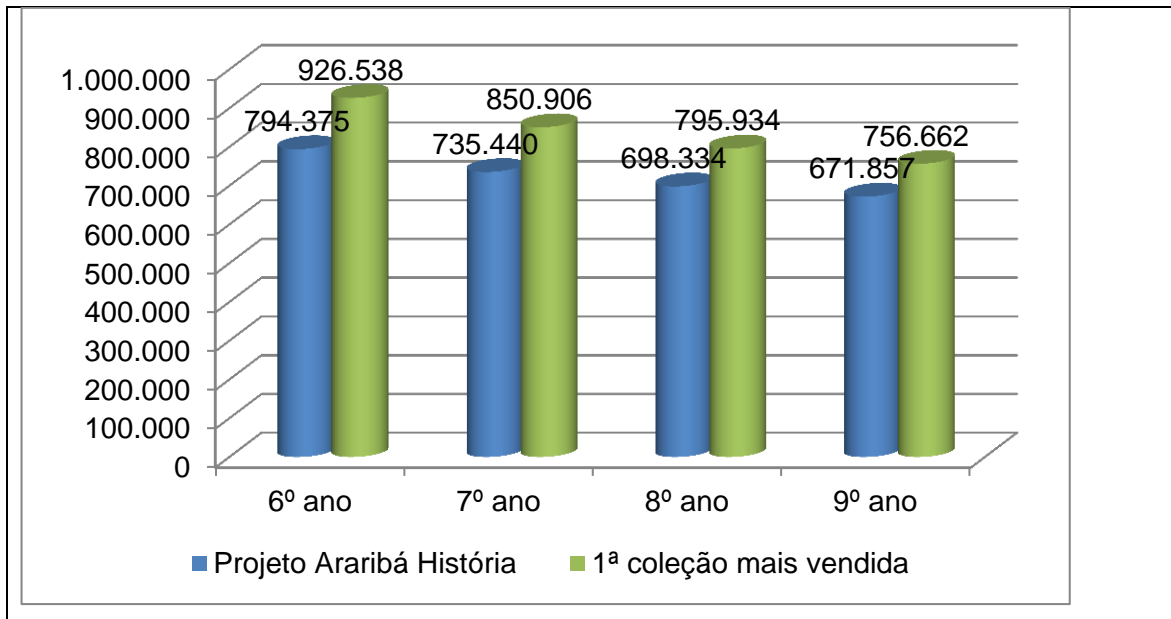
4 ENTRE O LIVRO DIDÁTICO E OS OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS: ASPECTOS DO PROJETO ARARIBÁ HISTÓRIA

Neste capítulo, são trazidos à tona aspectos sobre o livro didático *Projeto Araribá História*. A saber, entende-se o livro didático como uma mercadoria e fonte histórica ao se contextualizar sua importância social e econômica no universo editorial, portanto também se quis apontar o número de vendas em todo o Brasil no PNLD 2014.

Também, serão considerados aspectos internos do livro didático por meio das considerações de Rüsen (2010a, 2010b) e somam-se a elas a classificação, realizada por Miranda e Luca (2004), quanto à forma como os conteúdos estão apresentados nos livros didáticos. Essas autoras indicam três formas estruturais de livros didáticos em geral: procedimental, acontecimental e visão global, que serão consideradas no processo de análise da coleção em foco. Por fim, buscou-se descrever e observar os OEDs de maneira geral, com breves análises sobre o material como um todo.

O livro didático *Projeto Araribá História* contou com um total de quase três milhões de livros distribuídos para o professor e para o aluno no Brasil, ficando atrás de 3.330 milhões de livros distribuídos pela editora primeira colocada em relação às vendas. Nos últimos processos, os livros selecionados pelos professores como primeira opção foram entregues nas escolas, fato que não ocorria em processos anteriores. Considerando essa informação, a obra didática em análise é uma das coleções mais escolhidas e utilizadas pelos professores (MEC, 2017).

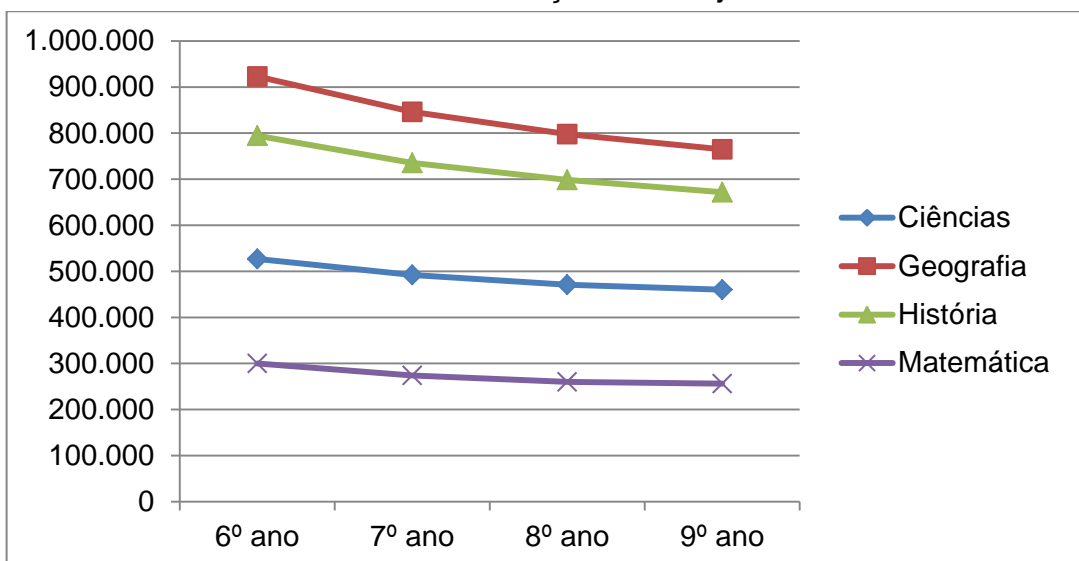
Gráfico 1 – Diferença do número de vendas entre o *Projeto Araribá História* e a coleção mais vendida no Brasil no PNLD 2014



Fonte: Ministério da Educação (2014)

De forma geral, as coleções que compõem o *Projeto Araribá*, da Editora Moderna, apresentam alto número de vendas nas quatro áreas de conhecimento – Ciências, Geografia, História e Matemática (Gráfico 2). O *Projeto Araribá Geografia* é o mais vendido, totalizando mais de 3.330 milhões de exemplares, número total da coleção mais vendida em História.

Gráfico 2 – Número de vendas das coleções do *Projeto Araribá* no PNLD 2014



Fonte: Ministério da Educação (2014)

Tendo em vista o acentuado número de vendas, procurou-se compreender a composição do livro didático *Projeto Araribá* (2010). Ele foi editado por Maria Raquel Apolinário, bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP), mas a elaboração do livro didático transitou por outros autores, que respondem como “elaboradores dos originais”: Fábio D. Joly, Nubia de Cassia de Moraes A. e Silva, Carlos Eduardo de A. Ogawa, Rafaela Lunardi, Maria L. V. Aguilar, Alvaro H. Allegrette (somente no livro para o 6º ano), Pâmela S. Goya, Eduardo A. Guimarães, Thelma C. F. de Oliveira, dentre outros. Em sua maioria, são bacharéis e licenciados em História, além de sujeitos com outras formações, como Ciências e Filosofia.

A análise da composição do grupo que elaborou o livro possibilita concluir que se trata de uma equipe interdisciplinar, com profissionais com formações especializadas, atuantes na sala de aula. Além disso, Bittencourt (2004a) aponta as transformações na autoria dos livros didáticos advindas com a compra ou associações de editoras estrangeiras às nacionais.

Para agilizar a produção e criar padrões uniformes para o livro didático, dilui-se a figura do autor por intermédio da compra de textos de vários escritores, textos que se integram em um processo de adaptações nas mãos de técnicos especializados. Desse modo, não se pode mais identificar quem efetivamente escreveu o texto. (BITTENCOURT, 2004a, p. 477).

No caso do *Projeto Araribá*, nota-se essa diversidade de colaboradores na autoria da obra e, conforme aponta Bittencourt (2004a), os textos de autoria individual são reunidos pela Maria Raquel Apolinário, de maneira a se assemelhar com outros livros didáticos em sua seleção de conteúdos e abordagens.

A propósito, a pesquisa de Cassiano (2007), intitulada *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do PNLD à entrada do capitalismo internacional espanhol (1985-2007)*, vinda da PUC-SP, debruçou-se sobre essa transição dos grupos editoriais familiares aos oligopólios grupos empresariais, o que teve início no governo Fernando Henrique Cardoso, quando a economia foi aberta para o capital externo, motivando ainda mais os investidores espanhóis. Assim sendo, grupos já instalados na América Latina e no Caribe encontraram, no Brasil, um mercado com alta demanda – governamental – de livros didáticos.

Essa pesquisa evidencia as mudanças nas editoras e sua influência nas transformações dos livros didáticos, as quais geraram conglomerados de editoras

internacionais, levando a uma padronização cultural em torno dos materiais didáticos, conforme resultado obtido por Cassiano (2007), que comparou materiais da Espanha e do Brasil.

Cassiano (2007) constatou, também, a circulação entre continentes de livros didáticos muito semelhantes, tratando o conteúdo de maneira homogênea e globalizada. Essa conclusão oferece subsídios para se pensar uma possível homogeneidade de conteúdos presentes em diferentes livros didáticos e suas propostas.

Como Bittencourt (2004b) sublinha, o livro didático tornou-se uma mercadoria à disposição de um mercado lucrativo, resultado da evolução das técnicas de fabricação, de edição e de comercialização. Munakata (2012), por sua vez, aponta os diferentes colaboradores – que vão desde a autoria até a influência dos pais de alunos que recebem o material –, além das etapas na construção do livro didático, configurando-se como uma mercadoria.

Assim sendo, os livros didáticos são produtos do mercado editorial, instrumentos pedagógicos, depositários de conteúdos escolares e portadores de valores de uma cultura. O conteúdo deles corresponde a configurações advindas de propostas curriculares e políticas públicas sobre a educação. No mais, contêm conhecimentos e técnicas de determinada sociedade em uma época, influenciados pela relação entre saber acadêmico e escolar.

E, por fim, tais livros têm um vocabulário próprio, com uma função específica no ensino: dar suporte à aprendizagem na sala de aula (BITTENCOURT, 2004a), “Nesta medida qualquer documento cujo discurso baseia-se em explicações históricas para justificar-se adquire um interesse historiográfico significativo.” (JANOTTI, 1982, p. 3).

Com isso, serão analisados alguns aspectos em torno de livro didático *Projeto Araribá* concernente à disciplina de História. Conforme já foi apontado, existem outros livros didáticos, para outras disciplinas, que também fazem parte da proposta do *Projeto Araribá* (Geografia, Ciências e Matemática). No geral, eles apresentam um alto índice de escolha por parte dos professores, levando em consideração a demanda de compra desse material a partir do índice de vendas em 2014 (Gráfico 2).

É possível inferir que a “experiência didática” (BITTENCOURT, 2004a, p. 490) – ou seja, as formações dos profissionais envolvidos na elaboração dos textos

originais que compõem a obra – possibilita estabelecer um diálogo entre a obra e os professores em sala de aula. Tal experiência dos autores da obra, assim como a editora, podem facilitar as percepções tidas em sala de aula a partir das expectativas dos professores de História que receberam o material.

Em seguida, está o sumário sintético da coleção, a partir do Guia do PNL D 2014 (BRASIL, 2013b, p. 103), a saber:

6º ano (264 páginas) – Introdução aos estudos históricos; Unidades: 1 – As origens do ser humano; 2 – O povoamento da América; 3 – A Mesopotâmia, o Egito e a Núbia; 4 – China e Índia; 5 – Fenícios, hebreus e persas; 6 – A civilização grega; 7 – A civilização romana; 8 – A crise do Império Romano.

7º ano (264 páginas) – Unidades: 1 – A formação da Europa feudal; 2 – Mundos além da Europa; 3 – A baixa Idade Média; 4 – Mudanças na arte, na religião e na política; 5 – Os povos pré-colombianos; 6 – As grandes navegações e a colonização da América Portuguesa; 7 – Espanhóis e ingleses na América; 8- O Nordeste colonial.

8º ano (272 páginas) – Unidades: 1 – A expansão da América Portuguesa; 2 – A época do ouro no Brasil; 3 – Das revoluções inglesas à Revolução Industrial; 4 – Revoluções na América e na Europa; 5 – A era de Napoleão: na Europa e na América; 6 – A independência do Brasil e o Primeiro Reinado; 7 – Revoluções na Europa e a expansão dos Estados Unidos; 8 – Brasil: da Regência ao Segundo Reinado.

9º ano (296 páginas) – Unidades: 1 – A era do imperialismo; 2 – A República chega ao Brasil; 3 – A Primeira Guerra e a Revolução Russa; 4 – A crise do capitalismo e a Segunda Guerra Mundial; 5 – A Era Vargas; 6 – Os anos da guerra fria; 7 – Democracia e ditadura na América Latina; 8 – A nova ordem mundial.

A obra se compõe da história desde a Antiguidade até o Brasil no século XXI, tratando do governo de Dilma Rosseff e do sistema de cotas do Ensino Superior. São quatro volumes, cada qual com oito unidades, o que se traduz em quase 300 páginas por volume, um considerável cabedal de temas a serem tratados em sala de aula. Um fator positivo à coleção são as abordagens textuais, formadas por pequenos textos distribuídos ao longo de capítulos. Tais recortes de textos podem ajudar na seleção do conteúdo, que pode ser realizada pelos professores e pelos alunos, considerando a quantidade de conteúdos e o tempo disponível.

Uma dificuldade aparece em decorrência dos aspectos gráficos. Esse livro didático conta como uma série de subdivisões que se encerram e interrompem a leitura e, visualmente, podem até atrapalhar a interligação de conteúdo. Tais aspectos gráficos, então, não são tão favoráveis a alunos e professores, não

estabelecem uma boa relação com o aluno, pois, para isso, é importante “[...] dirigir-se a ele explicitamente, pode-se explicar a perspectiva escolhida para a interpretação [...]” (RÜSEN, 2010b, p. 117).

Em outro aspecto, percebe-se que a variedade e a quantidade de conteúdos constituem preocupação de vários pesquisadores: “[...] os livros escolares materializam o que uma sociedade considera valioso transmitir às gerações novas [...]” (GARCIA, 2013, p. 72). Considerando essa afirmação, pode-se pensar na grande quantidade de conteúdos históricos colocada para um ano letivo. Caberá ao professor, em conjunto com seus alunos, fazer os recortes sobre os conteúdos. Ou, então, esses indivíduos ficam à mercê do tempo para “vencer” o grande volume do livro didático. Tudo depende da formação do professor (GARCIA, 2013).

Outros autores já apontam para uma acomodação por parte da autoria e da editora “[...] a um modelo de livro didático que se transformou em um padrão. [...] Os autores/editores ampliam gradativamente a massa de conhecimentos sem efetuar os necessários cortes de conteúdos da primeira edição das obras” (OLIVEIRA; COSTA, 2014, p. 17). Muitas são as atribuições e as influências que sofrem esses livros por meio de legislações, gestores, editores e consumidores.

Explorando as seções do livro didático em questão, tem-se:

Quadro 3 – Seções do livro didático *Projeto Araribá História* (2010)

<p><i>Em Foco</i></p> <p>“Para os 6º e 7º anos, o destaque se deu sobre temas em torno de mitos e cultura material, e para 8º e 9º ano, o tema dos textos destacaram o trabalho e o poder, os meios de comunicação e a resistência contra a ditadura.” (APOLINÁRIO, 2010).</p>	<p>Ao final das unidades do livro didático, foi abordado um tema na História, como a Antropologia, a preservação patrimonial, os direitos do cidadão, com o objetivo de fazer o aluno observar, extrair e interpretar continuidades, permanências em nossa sociedade.</p> <p>Esta seção ganhou destaque não só pela abordagem de temas que relacionam o passado e presente, mas também por relacionar, abordar e comparar diferentes suportes de fontes, juntamente com um questionário que envolve o aluno a analisá-</p>
--	--

	<p>las criticamente. E, não há somente trechos de artigos, livros, documentos, testemunhos, mas também imagens de esculturas, pinturas e fotos. Estimulou o olhar do aluno e do professor para os temas atuais e para os conteúdos estudados ao longo da unidade.</p>
<p><i>Ampliando conhecimentos</i></p>	<p>Apareceu em seis capítulos do livro para o 6º ano e do 7º ano; em quatro para o 8º livro; e cinco vezes no livro para o 9º ano. Tem como foco a leitura de imagens e infográficos tratando de temas divergentes dos conteúdos estudados, se orientando para temáticas sobre a arte, cotidiano – por exemplo, trouxe o tema da higiene na Roma antiga, a partir dos termas e banhos públicos.</p>
<p><i>Personagem, Ontem e Hoje, Arte e História, Edifícios daquele tempo, Ciência e Tecnologia</i></p> <p>“Exploram um ponto particular da história, o qual não foi desenvolvido ou foi parcialmente introduzido no texto didático.” (APOLINÁRIO, 2010).</p>	<p>São apresentadas oito vezes no livro do 6º ano, nove no 7º ano, oito vezes no livro para o 8º ano, e sete no livro para o 9º. Centrou-se na compreensão por meio de textos de novas informações em torno do tema, um objeto, uma técnica desenvolvida que se relaciona com o capítulo.</p>
<p><i>Compreender um texto</i></p>	<p>A seção apareceu ao final das unidades dos livros. Trazendo trechos de livros, monografias ou artigos de jornais ou revistas científicas para o aluno interpretar, aliando com temas que dialogam com o capítulo, mas indo além, pois se tratam, em sua</p>

	maioria, de temáticas sobre o presente.
<i>Vocabulário em contexto</i>	Ao final do livro didático, esta seção apresentou atividades com diferentes recursos (charges, trechos de textos, fotos) relacionando-os, confrontando-os para explicar conceitos, como democracia, império, Estado.

Fonte: a própria autora

Vê-se que essas seções do livro marcam temas que ampliam o conhecimento, caracterizando uma abordagem historiográfica, interdisciplinar e atual. Apesar dos diferentes nomes, tais seções apresentam o mesmo objetivo, o qual rompe com a cronologia, as datas e as descrições, direcionando para um olhar crítico sobre uma temática, tendo em vista evidências e análises.

Em relação às atividades ao final dos temas, com as quais se pretende retomar conteúdos, tem-se: *Organizar o conhecimento; Aplicar, Pesquisar, Debater, Produzir um texto; Na Linha do Tempo*. As tarefas são: analisar pequenos textos e imagens, elaborando textos, gráficos e esquemas, no sentido de trabalhar a comparação e a formulação de hipóteses (APOLINÁRIO, 2010). Apresenta a seção *Desafio!*, com questões de vestibulares e do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) para resolução pelo aluno.

Além disso, há a seção *Trabalho em equipe*, estimulando a interação e o desenvolvimento de trabalhos utilizando a internet, por exemplo: redigir um manifesto – trabalho apresentado ao final da unidade 4 para o 9º ano. Nessa sugestão de atividade, foi proposta a divisão da turma em grupos, a pesquisa na internet sobre o nazifascismo, além da discussão e o registro das características e opiniões a partir da discussão.

Conseqüentemente, o aluno precisa pesquisar sobre o gênero textual “manifesto” e seus tipos, instigando-os a escolherem um formato a ser desenvolvido, definindo os aspectos, as denúncias e as opiniões a serem colocados. Além de redigir o manifesto, os alunos também poderiam fazer cartazes expondo os principais pontos encontrados, mostrando para a turma e discutindo sobre. Tem-se, portanto, uma atividade com um roteiro completo, contando, também, com uma autoavaliação sobre o trabalho em equipe.

Em uma entrevista realizada por Jeferson R. da Silva (2012b)¹⁰, que também pesquisou sobre essa coleção, a editora responsável apontou que a obra se destaca por sua linguagem acessível, com textos curtos. A coleção não tem como objetivo formar historiadores, mas apreciadores dos conteúdos de História, que argumentam, formulam hipóteses, opiniões e conclusões. Destacou-se, nessa perspectiva, a seção *Em foco*, que traz temáticas atuais e interessantes, ligadas ao cotidiano dos alunos, sendo um ponto forte da coleção. A complementar, outra explicação para o grande número na escolha da obra vem da ampla divulgação que a editora faz em torno disso.

Na análise da obra aqui apresentada, é possível perceber aspectos positivos e significativos na coleção. E, também, a proposta de promover a leitura e a análise de fontes históricas, em diferentes partes e seções, como por exemplo nas seções *Em Foco* e *Ampliando conhecimentos*.

Em seu estudo, Silva (2012b) aborda o significado do nome do livro, que se remete a origens indígenas, dado para árvores nativas brasileiras de grande porte. Trata-se de um detalhe importante, que consiste em remeter à cultura indígena brasileira. Entretanto, a visibilidade sobre os indígenas, no volume para o 6º ano, restringiu-se somente ao nome da coleção, pois não tratam do tema em nenhum momento do Livro do Aluno. Assim permanece até o 9º ano, quando os indígenas são apresentados no Brasil contemporâneo juntamente com questões em torno da demarcação de suas terras. No Manual do Professor, também não apontam para a Lei nº 11.645/2008, a qual embasa e exige a promoção dessa cultura (BRASIL, 2013).

“Até o momento, foram lançadas três edições desta coleção com modificações significativas, a primeira em 2003; a segunda em 2007; e a terceira em 2010. Além destas, foram publicadas diversas reimpressões com correções e ajustes [...]” (SILVA, 2012b, p. 94). Trata-se, aqui, de uma terceira edição, reformulada em 2010, apresentando como opção teórica a história cultural percebida por meio da valorização da memória e da identidade culturais. Conforme constante na resenha do Guia PNLD 2014:

¹⁰ Esta dissertação contém análises das várias edições da obra, além de aprofundamento em torno de seus autores, editores, produção e circulação.

A história narrada nos volumes incorpora temáticas clássicas e atuais da historiografia que inter-relacionam a dimensão política, econômica, social e cultural, ressaltando vínculos entre o passado e presente, as mudanças e permanências. A história ambiental é incorporada com incentivo ao estudo de temas transversais e do meio. Os textos e atividades oportunizam o trabalho com fontes diversas que promovem o confronto entre diferentes pontos de vista. (BRASIL, 2014, p. 102).

O foco na relação entre ser humano e natureza ganhou destaque no livro do 8º ano, trabalhando a Revolução Industrial. Outros temas também relacionam o passado e o presente, como a preservação do patrimônio cultural, uma constante no livro didático para os 6º anos; além de outras questões, como o preconceito, o racismo e a intolerância, abordados juntamente com o início do movimento negro e as permanências dos direitos conquistados, um tema presente no livro do 9º ano.

Se fizermos um retrospecto em toda a concepção historiográfica do livro didático analisado, veremos que ele contempla aspectos políticos, socioeconômicos e culturais, dialogando uma História de acontecimentos de ampla repercussão com aspectos do cotidiano e da vida privada em dado momento histórico. (SILVA, 2012b, p. 131).

Ao valorizar o trabalho com a identidade cultural, apresenta o conceito de alteridade:

[...] é um dos conceitos mais importantes para a construção das identidades. Afinal, o 'olhar para dentro' é importante para que se reconheça as próprias potencialidades e limitações. Mas não existe sujeito indiferente ao olhar a si e muito do que sabemos sobre nós mesmos parte da percepção que o 'outro' tem de nós. (APOLINÁRIO, 2010, p. 9).

Percebe-se a proposta de reflexão sobre si mesmo a partir de diferentes culturas, povos e organizações políticas ao longo dos livros da coleção. Quanto à proposta do trabalho com diferentes fontes históricas, a diversidade de suportes também ganhou destaque: primárias, secundárias, bibliográficas (entendidas como recortes de monografias, artigos científicos ou jornalísticos). Ademais, “[...] são de natureza bastante variada: gravuras, fotos, objetos, edifícios, cartas, depoimentos e textos literários de época; fotos, ilustrações, textos de historiadores, jornalísticos e literários atuais e muitas outras” (APOLINÁRIO, 2010, p. 7).

O trabalho com essas fontes se realiza na seção *Em Foco*, ao final de cada unidade do livro didático, dialogando com os objetivos da coleção (APOLINÁRIO, 2010, p. 10):

Compreender sobre a atualidade, em suas dimensões políticas, econômicas, ambientais; Clarear sobre os acontecimentos e sua localização temporal; Trabalhar com os conceitos de simultaneidade, anterioridade e posterioridade; Valorizar o patrimônio social e cultural; Promover o questionamento e o compromisso social da realidade atual, defendendo os valores da solidariedade, paz e cidadania; Desenvolver a competência leitora, a observação, a interpretação, a argumentação sobre diferentes textos e fontes.

Tal comprometimento com a leitura advém da influência de vários instrumentos de avaliação nacionais e internacionais, como: PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes); Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica); Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), conhecida como Prova Brasil. Essas avaliações englobam o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Fundamentaram a atenção da coleção para a competência leitora pois:

Por compreensão entendemos a capacidade de apropriar-se do conhecimento e aplicá-lo em situações novas. [...] que permita ao aluno apropriar-se dos referenciais básicos que o capacitam a se relacionar ativa e criticamente com a cultura e a sociedade em que está inserido. (APOLINÁRIO, 2010, p. 18).

A coleção pretende desenvolver a apropriação do conhecimento histórico a partir da leitura de texto relacionada ao mundo e ao contexto desse aluno. Outro objetivo da coleção se assemelha à base teórica deste trabalho de pesquisa e o que se entende como fundamental para o ensino de História: a problematização das fontes e suas relações com questões sobre a sociedade atual.

A construção do pensamento histórico fundado na argumentação, na interpretação, na experiência e/ou na vivência humana passada baseia a construção de uma identidade e uma alteridade positivas, por meio da valorização da empatia, da tolerância, da sensibilidade e do respeito.

Além disso, constrói junto ao aluno uma estrutura, uma “literacia histórica” (LEE, 2006), no sentido de ter compromisso com a indagação de um objeto; promover o trabalho com conceitos como situação, evento, mudanças

transformações e permanências; desenvolver a perspectiva da explicação histórica contingente e condicional, ou seja, pautada em uma perspectiva, a partir de uma evidência histórica, relacionando-se com os agentes.

A busca é por um ensino de História que promova o aprofundamento de conceitos históricos, sendo esse um dos objetivos da coleção, que intenta trabalhar com conceitos como simultaneidade, anterioridade e posterioridade. Além desses, percebem-se outros conceitos tratados na seção *Vocabulário em contexto*, como cultura, cultura de massa, capitalismo e crise.

Desse modo, desenvolve-se o pensamento histórico para que o aluno possa se orientar no tempo e utiliza-se do pensamento histórico para olhar o mundo e se colocar frente a isso. Para tanto, considera-se fundamental o trabalho de aprofundamento dos conhecimentos prévios dos alunos, aliado à análise de fontes, à leitura e à argumentação. Vê-se, então, um dos grandes pontos de partida e de ancoragem para o desenvolvimento desse pensamento não contemplado como objetivo da coleção.

A coleção destacou seu objetivo de desenvolver temas que se relacionam com a promoção da cidadania democrática, participativa e mais igualitária, os direitos civis políticos e sociais. Visou passar a importância da paz, da democracia, da solidariedade, da valorização do patrimônio e da pluralidade cultural: “As mudanças aceleradas das últimas décadas provocaram o surgimento de novas demandas sociais, como direito à memória, os direitos específicos de grupos étnicos e grupos etários [...] E o direito à liberdade de orientação sexual.” (APOLINÁRIO, 2010, p. 8).

Os principais autores de referência para a coleção *Projeto Araribá* (2010) são Circe Bittencourt, Marc Bloch, Peter Burke, Roger Chartier, Lynn Hunt e Marcos Silva. Serviram de base também, conforme esperado, os Parâmetros Curriculares Nacionais. No entanto, os autores utilizados como referência pela coleção não são utilizados no Livro do Aluno e não são colocados excertos de seus trabalhos no Manual do Professor. Infere-se, pois, que nem sempre os autores mencionados foram realmente centrais para a obra.

Para exemplificar, a obra conta com indicações de filmes ao final do Livro do Professor e do Livro do Aluno. São colocados resumos dos filmes e os momentos que ilustram certo conteúdo ou discutem questões apresentadas, mas não é

abordado, por exemplo, o conceito de representação, conceituado por Chartier (1990) e presente nas referências do livro didático.

O livro didático mostra, também, os diferentes níveis das competências – do básico ao global – a serem desenvolvidas pelos alunos. Como nível básico de aprendizagem dos alunos, os organizadores da obra compreenderam: aprender a pesquisar, observar gráficos, comparar e identificar diferentes textos e seus suportes. Por nível operacional o livro tratou como aquele a desenvolver e interpretar diferentes materiais, inferir e sintetizar o conteúdo encontrado neles e ordenar de maneira cronológica. O terceiro nível seria o global, no qual o aluno teria autonomia para avaliar informações, comparar com outros conhecimentos, julgar, solucionar e argumentar (APOLINÁRIO, 2010).

Não se compactua, neste trabalho, com a lógica da gradação no desenvolvimento dos alunos, pois há uma variação em cada indivíduo e em suas diferentes faixas etárias. Encontram-se esses diferentes níveis imbricados nos diferentes volumes da coleção, por exemplo: a seção *Em Foco*, em todos os volumes, apresentou o enfoque sobre a observação, a interpretação e a comparação de diferentes fontes.

Para analisar esses recortes metodológicos e temáticos, Miranda e Luca (2004), ao escreverem sobre o conjunto dos manuais didáticos avaliados no PNL D 2005, apresentam três possibilidades sobre os projetos editoriais para a História ensinada, tendo em vista aspectos cognitivos e de aprendizagem: alguns livros dão ênfase na problematização de fontes, valorizando e caracterizando a ação do historiador, sendo assim uma possibilidade procedimental. Outros se caracterizam pela valorização do acontecimento e da cronologia, sendo designada uma perspectiva acontecimental. Já o terceiro grupo possui uma “visão global”, valoriza-se a informação histórica e o acontecimento, mas também se busca problematizar as fontes.

Faz-se notável que essa coleção se aproxima de uma “visão global”, ou seja, incorporou tanto os acontecimentos e os eventos históricos quanto os procedimentos, em uma seção intitulada *Em Foco*.

Analisando os livros sobre o viés da apresentação de seus conteúdos, formas, exercícios e atividades, Miranda e Luca apresentam o informativo, que não procura dialogar com os saberes dos alunos, pois “[...] centram-se na obtenção da informação e do conteúdo histórico [...]” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 137). É outra

vertente, a “cognitivista”, quando o enfoque encontra-se no diálogo com os saberes dos alunos, e o recorte é significativo para o aluno, tanto no que se refere ao recorte temático quanto às possibilidades de explicação e estabelecimento de analogias (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 137).

Também há, nesses livros, a “visão renovada”, que se propõe a novos recortes e diálogos com os alunos, visando ao procedimento e à cognição. E, por fim, tem-se um grupo de “livros ecléticos”, que ainda contém um caráter informativo e acontecimental, mas busca problematizar fontes e acompanhar a renovação historiográfica (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 137).

Constata-se, dessa forma, que o *Projeto Araribá* possui elementos tanto da “visão renovada” quanto “eclética”. Compõe-se de unidades subdivididas em temas. Neles, como exemplo, dois são de caráter questionador ou abordam o aspecto da vivência e da experiência humanas no tempo: *Como vivem os primeiros americanos*, na unidade 2, do livro para o 6º ano, e *Uma experiência dolorosa: o nazismo alemão*, na unidade 4, para o 9º ano.

Outro aspecto em que o livro se assemelha a essa “visão renovada” é a ênfase no caráter procedimental e cognitivista da História, por meio da seção *Em foco*, colocada ao final de todas as unidades do livro didático.

Nessa seção, diferentes materiais são tratados como fontes: imagens, depoimentos, trechos de livros, entrevistas etc, as quais giram em torno de um determinado assunto, por exemplo: no livro para o 6º ano, na unidade 6, tem-se como título da seção *O corpo na Grécia e no mundo atual*. Nela, há imagens de esculturas gregas antigas, vasos, textos dos organizadores do livro, trecho de *O banquete*, de Platão, uma pintura do século XIX e outra do século XX, imagens de maratonistas e atletas.

Ao final das quatro páginas, são apresentadas perguntas que exploram a análise sobre cada uma das fontes, por meio de comparação, descrição e contextualização, provocando o aluno a elaborar sua argumentação, além de formular suas hipóteses e uma opinião.

Portanto, pode-se afirmar que a seção *Em Foco* apresenta um estímulo para a interpretação de diferentes fontes históricas, tendo importância em fazer os alunos desenvolverem argumentos e crítica:

[...] à interpretação podem prevalecer sobre o elemento dos textos de autores, de modo que os alunos [...] devem elaborar sua própria exposição [...] Todavia a exposição tem que ser acompanhada de materiais que não sejam meras ilustrações e confirmações da exposição. Como regra geral, o livro didático deve oferecer a possibilidade de verificar as interpretações dadas e de elaborar interpretações próprias, ou melhor, mediante a própria documentação dada (junto à exposição de autores concretos ou complementares a ela). (RÜSEN, 2010b, p. 118).

O livro didático se aproxima da tendência “ecclética” ao se organizar de forma cronológica, dando ênfase aos acontecimentos. Entretanto, também busca questionar fontes, como se viu no exemplo acima, e atualiza o professor por meio de um Manual do Professor denso de textos de especialistas sobre cada assunto de cada unidade.

Em relação ao estabelecimento dessa relação, há uma tentativa pouco enfática de promover o conhecimento prévio do aluno a partir das páginas iniciais de cada unidade. Tentativa tímida, pois só se recorreu ao conhecimento do aluno nessas primeiras páginas, não está ao longo dos temas nem foi explorado nas atividades buscando aprofundá-lo. Para aguçar o olhar do aluno e explorar seu prévio conhecimento, nessas páginas iniciais das unidades, usaram recursos visuais, tais quais pinturas, gráficos e infográficos.

Defende-se, nesta pesquisa, que as imagens, assim como os *boxes* ou as caixas de textos não devem ser meramente ilustrativos: “[...] devem admitir e estimular interpretações, possibilitar comparações, mas, sobretudo, fazer compreender aos alunos [...] a singularidade da estranheza e o diferente do passado em comparação com a experiência do presente” (RÜSEN, 2010b, p. 120). Tratando-as como documentos, as imagens e as fotografias precisam ser localizadas e compreendidas pelo que mostram, além de terem sua autoria apontada, a qual realiza recortes em torno do que deseja retratar (CARDOSO; MAUAD, 1997).

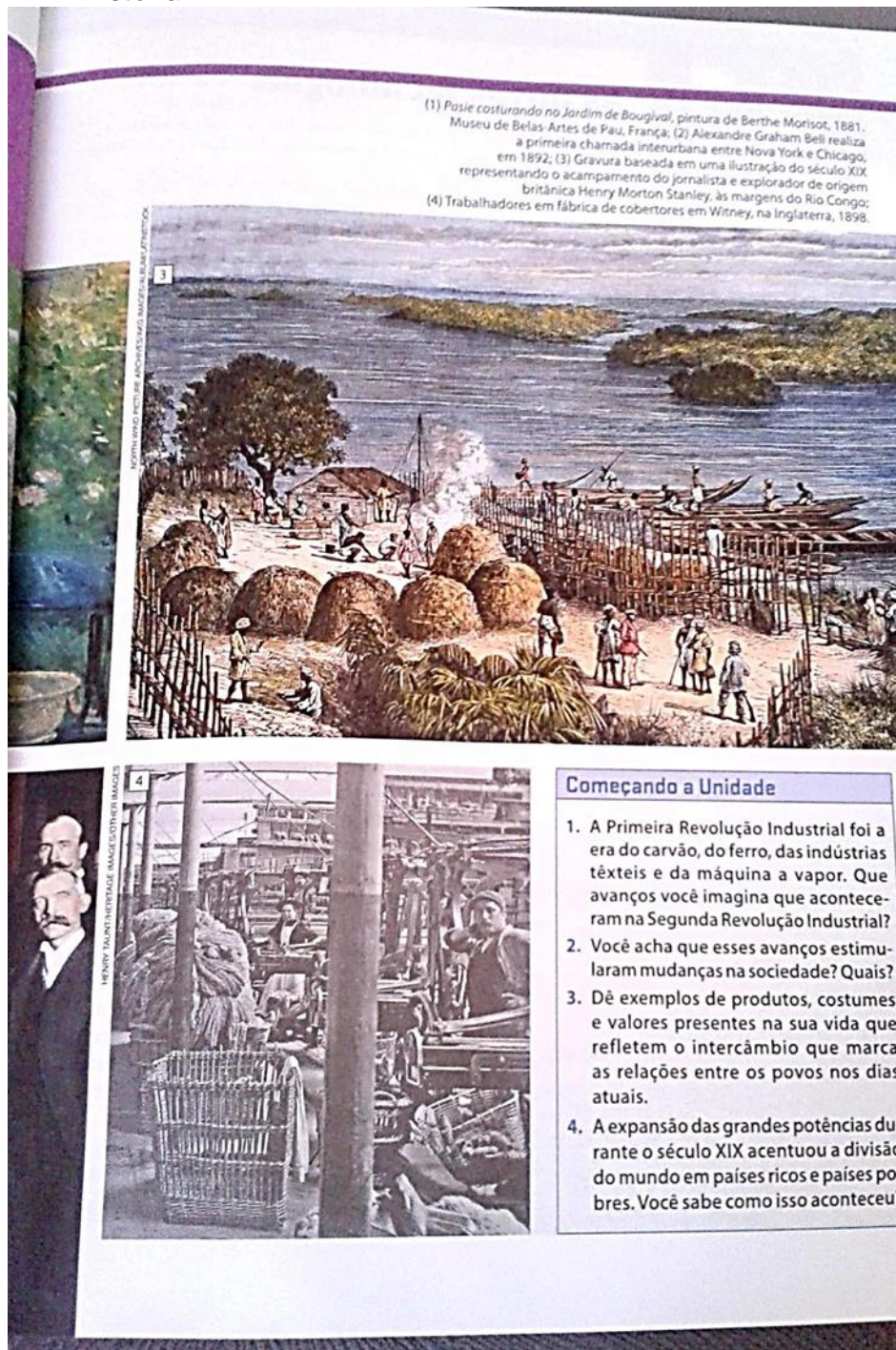
Na abertura da primeira unidade do livro para o 9º ano está *A era do imperialismo*, em que são encontradas imagens de uma pintura, uma gravura e mais duas fotografias.

Figura 2 – Página inicial da unidade 1, do livro do 9º ano, do *Projeto Araribá História*



Fonte: APOLINÁRIO (2010, p. 10)

Figura 3 – Página seguinte da unidade 1, do livro do 9º ano, do *Projeto Araribá História*



Fonte: APOLINÁRIO (2010, p. 11)

Na Figura 3, veem-se trabalhadores em uma fábrica têxtil; na Figura 2, Graham Bell realizando a primeira chamada interurbana. Há, também, uma pintura, que retrata uma mulher costurando, além de uma gravura, a qual mostra uma vila de exploradores na África. Junto a essa variedade visual, colocaram um texto apontando as mudanças atuais na cultura em decorrência da globalização. Assim

sendo, procuram estimular esse aluno a pensar sobre determinado assunto, por meio das imagens, sempre coloridas e em tamanhos grandes.

Nesse âmbito, Jörn Rüsen afirma que, para se ter um bom livro didático, é necessário ter um formato claro com títulos e indicações dos conteúdos, assim como um glossário, um índice com explicação dos termos mais importantes (RÜSEN, 2010a, 2010b). O livro não apresenta um glossário, mas a seção *Vocabulário em contexto* serve para explorar e esclarecer conceitos trabalhados nos textos.

Essa seção analisa determinadas palavras, expressões e conceitos, que são aprofundados por meio de atividades, com o uso de charges, trechos de diversos tipos de textos e imagens. Tal explicação de conceitos se dá ao final do livro didático, mas em alguns momentos aparece, ao lado do texto em questão, uma chamada para a explanação, indicando a seção, como se entende pela Figura a seguir:

Figura 4 – Página do *Projeto Araribá* indicando a seção *Vocabulário em contexto*

O levante dos jacobinos negros

Em 1791, durante o processo revolucionário na França, a Assembleia Constituinte do país aprovou a igualdade de direitos entre toda a população de São Domingos, mas manteve a escravidão. No mesmo ano, diante das péssimas condições de vida a que estavam submetidos, os escravos africanos no norte da colônia iniciaram uma rebelião. Eles abandonaram as plantações, atearam fogo nos canaviais, destruíram engenhos e executaram proprietários brancos.

Quando o governo jacobino aboliu a escravidão nas colônias francesas, no período do Terror, o clima revolucionário se disseminou por São Domingos. Em pouco tempo, a rebelião espalhou-se para o restante da colônia defendendo os ideais revolucionários de **liberdade**, igualdade e direito à propriedade.

Três anos após o início dos levantes, um ex-escravo aderiu ao movimento: François-Dominique Toussaint L'Ouverture. Ele acabou liderando as revoltas dos escravos africanos e organizou um exército disciplinado de combatentes.

Em 1801, Napoleão Bonaparte decidiu intervir na ilha para conter a revolta e restabelecer a escravidão, enviando cerca de 25 mil soldados à região. Após diversos conflitos, Toussaint foi capturado e levado à França, onde morreu na prisão em abril de 1803. Apesar da morte de Toussaint, a resistência na ilha continuou.

Liderados agora pelo ex-escravo Jean-Jacques Dessalines, os escravos prosseguiram os combates e conseguiram expulsar o exército francês da região. Em 31 de dezembro de 1803, a Declaração de **Independência** do novo país foi aprovada e a colônia de São Domingos foi proclamada independente, recebendo o nome de **Haiti**. Dessalines tornou-se o primeiro chefe de Estado do país, sendo coroado imperador em outubro de 1804.

Toussaint L'Ouverture, gravura de François Seraphin Delpuch e Nicholas Eustache Maurin, século XIX.

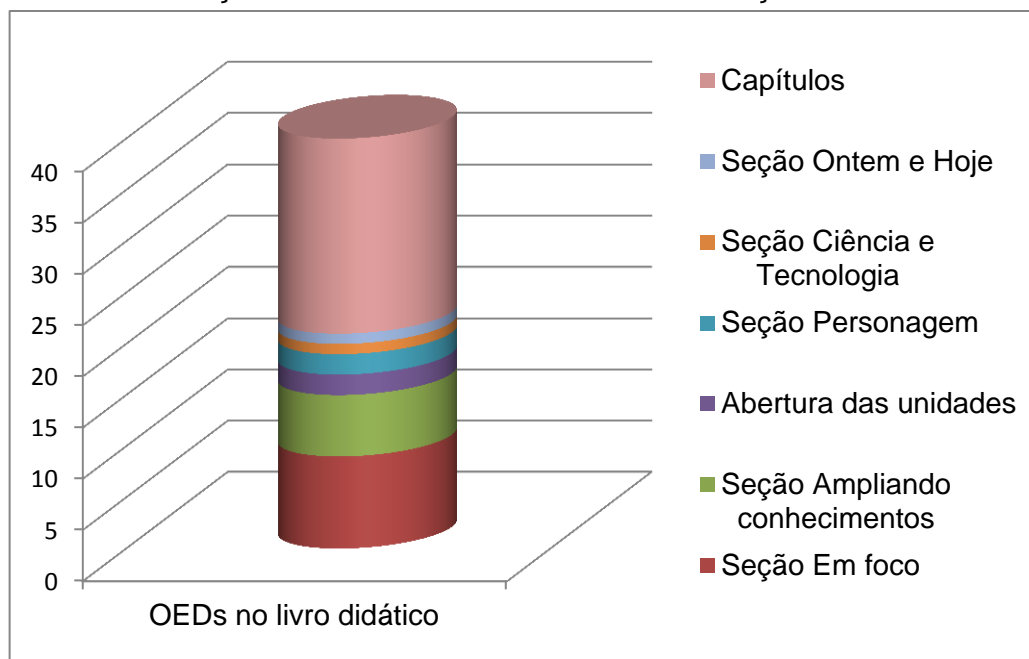
Vocabulário em contexto
Aprenda mais sobre as palavras **liberdade** e **independência** no final do livro.

Gravura do século XIX representando a revolta de escravos na colônia francesa de São Domingos, em 1791. Como os escravos foram representados na imagem? Eles possuem a mesma atitude que os da gravura da página anterior?

Fonte: APOLINÁRIO (2010, p. 133)

Direcionando o olhar sobre as TICs, o livro didático apresentou questões sobre a pesquisa na internet, o *Cyberbullying* e houve o incentivo, em algumas atividades – como na seção *Em Foco*, *Organizar o conhecimento* e *Trabalho em equipe* – para a realização de pesquisas online. Além disso, apresentam-se, no Gráfico 3 a seguir, as partes em que os OEDs foram colocados no livro didático:

Gráfico 3 – Indicações do total de OEDs em toda a coleção



Fonte: a própria autora

As seções em que mais aparece a articulação entre OED e livro didático impresso são aquelas nas quais se trabalha análise de fontes e aprofundamento de algum conceito ou tema. Essas partes do livro têm o objetivo de “[...] ampliar a percepção do aluno em relação à produção histórica e às diferentes interpretações possíveis sobre o tópico estudado, mostrando-lhe as várias fronteiras que o saber histórico pode explorar” (APOLINÁRIO, 2010, p. 22). Entre o OED e o livro didático do aluno, infere-se que os Objetos foram localizados em momentos de aprofundamento de conceitos, de metodologias e de trabalho com fontes.

Sobre a relação entre o impresso e os OEDs, não se encontrou no Manual do Professor nenhuma menção, indicação ou sugestão em relação ao material digital. Tal ausência suscita o fato de que toda a organização do conteúdo digital foi pensada para o aluno. Outra hipótese que se pode levantar frente a essa ausência de orientação sobre os OEDs no Manual do Professor seria de que a edição

apresentada é de 2010, e os OEDs foram organizados e confeccionados em 2013. Assim, apenas somaram essa produção digital ao livro já editado.

E, para o professor, a orientação para o uso desse material digital foi colocada nos próprios DVDs, direcionados para os professores, por meio das *Sugestões de atividades*. No DVD, cada conteúdo digital apresenta seu título e sua paginação no livro didático do aluno.

Desse modo, os OEDs foram destacados em momentos em que se pretendeu um aprofundamento e um enriquecimento do livro didático. Isso também pôde se confirmar quando os organizadores colocaram esse recurso entre os capítulos, procurando relacionar conteúdo digital e impresso, na tentativa de explorar assuntos que não caberiam e não se encaixariam de maneira satisfatória no suporte impresso. Entretanto, cada objeto digital contém especificidades frente ao seu conteúdo, e esses recursos serão tratados com mais detalhes no próximo tópico.

4.1 OS OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS E AS CONSIDERAÇÕES INICIAIS: DESCRIÇÕES, TEMAS, ANÁLISES GERAIS

A partir dessas leituras, empreende-se a investigação sobre os OEDs, buscando compreender como funcionavam e sua acessibilidade em relação à configuração digital. Nota-se a relação (ou não) com a nossa base teórica e formação. Tecem-se, com isso, discussões sobre as propostas para o ensino de História que os organizadores lançaram nos OEDs, a partir dos conteúdos digitais, das atividades, da construção e da seleção de recursos visuais, além de informações colocadas nas legendas e em áudio.

Neste capítulo, então, serão apresentadas análises gerais sobre os OEDs do 6º, 7º, 8º e 9º anos, procurando detalhar como os DVDs funcionam, abordando aspectos do DVD para o professor e os elementos audiovisuais que compõem os OEDs. Por meio de quadros, foram trazidas algumas descrições e análises sobre eles.

O Edital que trata das especificações sobre os OEDs (BRASIL, 2011) os definiu como recursos com imagens contendo sons ou não, podendo ser animações, trechos de filmes ou documentários. Tais Objetos Digitais são divididos em: audiovisual, jogo eletrônico educativo, simulador ou um infográfico animado ou,

ainda, uma hipermídia – um objeto digital que congrega todas ou algumas das categorias anteriores.

Quadro 4 – Classificação dos OEDs: suas configurações digitais no Edital do MEC 2011

Audiovisual	Jogo eletrônico educativo	Simulador	Infográficos animados
Transmissão de imagens com sons ou não.	Resolução de desafios a partir da interação.	Situação que promova a interação.	Recurso gráfico com explicações resumidas.
Filmes, animações ou documentários.			<ul style="list-style-type: none"> • Lineares: sem interação: explicações de processos e fenômenos. • Multilinear: conta com diferentes recursos visuais. • Base de dados: apresenta dados adicionais.

Fonte: BRASIL (2011, p. 77)

Há, ainda, a classificação em graus de interatividade, possuindo três parâmetros: alta interatividade, podendo ter três ou mais possibilidades de interferência do aluno no objeto de aprendizagem; média interatividade, os quais possuem apenas duas possibilidades de interferência do aluno no objeto; e, por fim, os de baixa interatividade, com apenas um parâmetro de interferência.

Por meio do Edital, ainda se deve considerar que esse material foi instruído a funcionar *off-line*, ou seja, sem precisar da internet para o seu acesso, bastando o professor ter em seu computador o dispositivo para a leitura de DVD. Sendo assim, os OEDs são autoexecutáveis a partir do DVD (DIAS, 2016; BRASIL, 2011). A abertura do material na tela do computador se dá automaticamente, quando contém o *software* “Flash” instalado.

Toda a configuração foi feita em “Flash”, uma especificidade trazida pelo Edital técnico sobre os OEDs, sendo que a maioria dos computadores não suporta mais esse programa, pois é um *software* que não acompanha mais os novos

computadores. Assim, tal especificidade está desatualizada em relação às mudanças nas configurações dos computadores atuais¹¹.

Buscando entender melhor o que seria o recurso infográfico, encontra-se a pesquisa *Infográficos interativos como material escolar: um estudo sobre a utilização de infográficos digitais interativos para a compreensão de conteúdo escolar no ensino médio*, desenvolvida por Gabriele M. S. dos Santos, na Universidade Federal de Pernambuco, em 2015. Santos pesquisou os materiais digitais escolares para o ensino médio tendo como objetivos: analisar o material, percebendo o seu uso em sala de aula; avaliar a aprendizagem dos alunos frente a esses objetos. Os materiais digitais analisados foram da matéria de Física, e aqueles que tinham menos interação influenciaram para uma melhor aprendizagem dos alunos.

Na dissertação de Santos (2015), os infográficos ganham várias definições:

Quadro 5 – Definições em torno de infográficos a partir de Santos (2015)

Método de comunicação	Intenção de comunicação	Estrutura de navegação	Estilo de navegação
<ul style="list-style-type: none"> Estáticos Informação em um plano, de uma só vez.	<ul style="list-style-type: none"> Narração Explicação a partir de um ponto de vista.	<ul style="list-style-type: none"> Linear Informações em sequência, interdependentes.	<ul style="list-style-type: none"> Instrução Mostra como e o que se deve fazer.
<ul style="list-style-type: none"> Dinâmico Progressivo na apresentação da informação.	<ul style="list-style-type: none"> Instrução Sequência em informação do que se deve fazer.	<ul style="list-style-type: none"> Não-linear Leitor/navegador toma as decisões na navegação	<ul style="list-style-type: none"> Manipulação Navegador/leitor pode modificar o infográfico.
<ul style="list-style-type: none"> Interativo Informação apresentada a partir da interação.	<ul style="list-style-type: none"> Exploração A partir da interação, as informações se apresentam.		<ul style="list-style-type: none"> Exploração Inserção em 3D do navegador/leitor no fenômeno ou acontecimento.
	<ul style="list-style-type: none"> Simulação O navegador/leitor experimenta um acontecimento ou fenômeno.		

Fonte: adaptado de SANTOS (2015, p. 76-78)

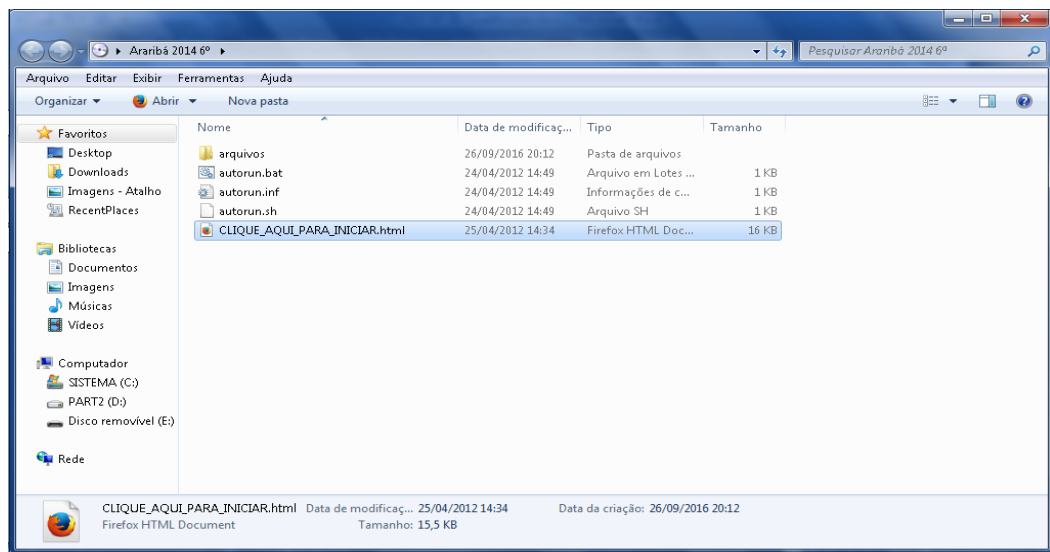
¹¹ Para que a pesquisa fosse realizada, meu computador, comprado em 2011, possibilitou a leitura dos materiais. Já em meu outro computador, adquirido em 2013, não foi possível fazer a leitura do material digital.

Esses DVDs constavam na contracapa do livro didático do aluno e do professor. Para acessá-lo, deve-se utilizar a entrada para DVD do computador ou comprar esse componente e conectá-lo ao computador.

Aqui, o foco de análise se dirigiu para o DVD para o professor. Nele, além dos OEDs, também havia orientações sobre o trabalho, a fim de serem aplicadas aos alunos em sala e para fazerem em casa.

A Figura 5 mostra como é a tela para se ter acesso aos OEDs:

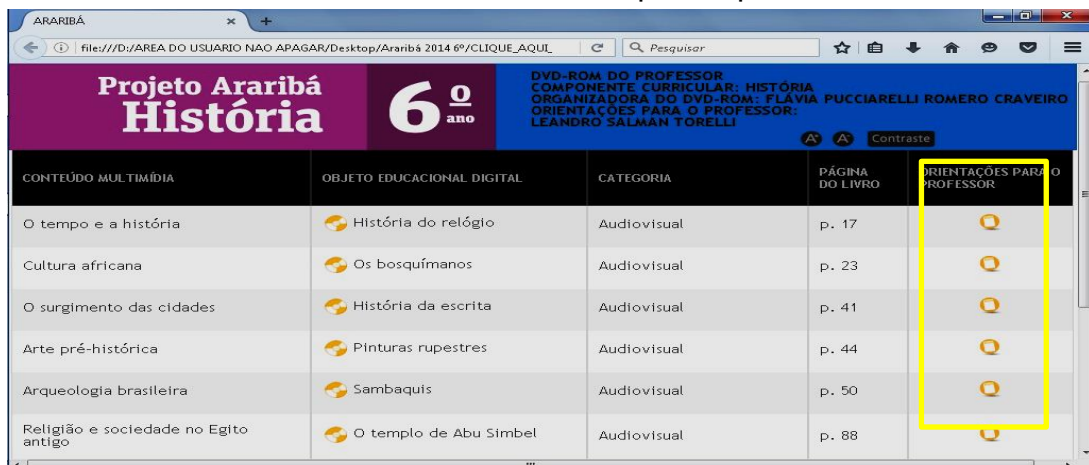
Figura 5 – Tela de abertura do DVD



Fonte: a própria autora a partir de Apolinário (2010)

Para se ter acesso aos OEDs, aparece a tela seguinte:

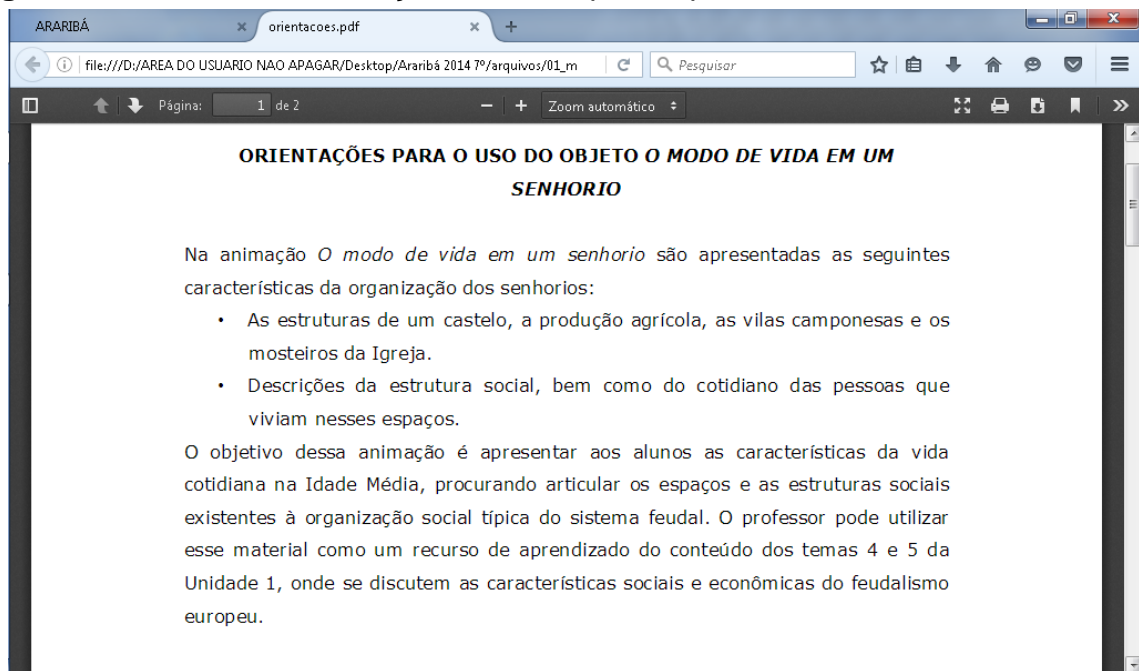
Figura 6 – Tela de acesso aos OEDs do DVD para o professor



Fonte: a própria autora a partir de Apolinário (2010)

Na imagem da tela do DVD para o professor, observam-se orientações para o professor para cada OED. Apresentam os objetivos e os aspectos abordados da animação. De maneira geral, essas orientações se direcionam para a análise do Objeto em sala de aula, para todos, em um único momento. Ademais, valorizam o trabalho em grupo em sala de aula e o individual para ser feito em casa. Também é enaltecida a pesquisa na internet, em alguns casos são sugeridos *sites* e, em outros, livros. No mais, todas as orientações indicam o momento de relacionar livro didático e material digital.

Figura 7 – Tela de orientações no DVD para o professor



Fonte: a própria autora a partir de Apolinário (2010)

Nas orientações para uma atividade individual, solicita-se uma pesquisa na *internet* ou pede-se ao aluno para recordar a animação vista em sala, em algumas sugestões, ainda, propõe-se repetir a visualização em casa. Em todos os OEDs, apresentam-se questionários, o que seria uma segunda ou terceira possibilidade de atividade, individual e para casa.

Figura 8 – Atividades propostas para o OED *O modo de vida em um senhorio*



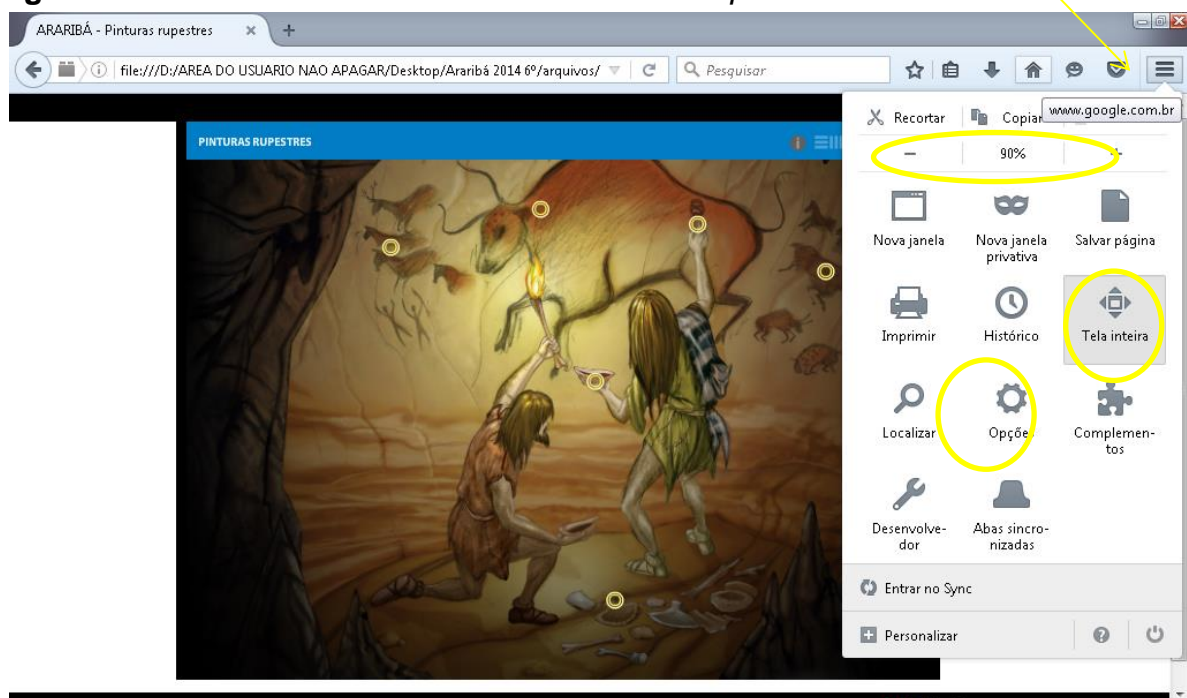
Fonte: a própria autora a partir de Apolinário (2010)

Essa diferenciação nas atividades em grupo e individual aparentou elencar níveis de dificuldades para a realização das atividades propostas, primeiro em grupo, depois individual e, ao final, os questionários. O Objeto se apresenta do mais difícil, com realização em grupos e interdisciplinar (sugere-se o apoio de outro professor, de maneira geral), para o mais fácil, propondo aos alunos as perguntas sobre a animação, para que respondam sozinhos.

Realmente, é mais fácil, a depender da turma, desenvolver atividades individuais para se compreender um conteúdo. Contudo, tendo em vista a base teórica desta pesquisa, é necessário trabalhar além da memorização, com a experiência, a interpretação e a narrativa dos alunos.

A seguir está uma tela que se abre ao clicar no OED *Pinturas rupestres*, cuja orientação (ou *links* para manuseio) é padrão e se encontra em todos os outros:

Figura 9 – Recursos na tela do OED *Pinturas rupestres*



Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM)

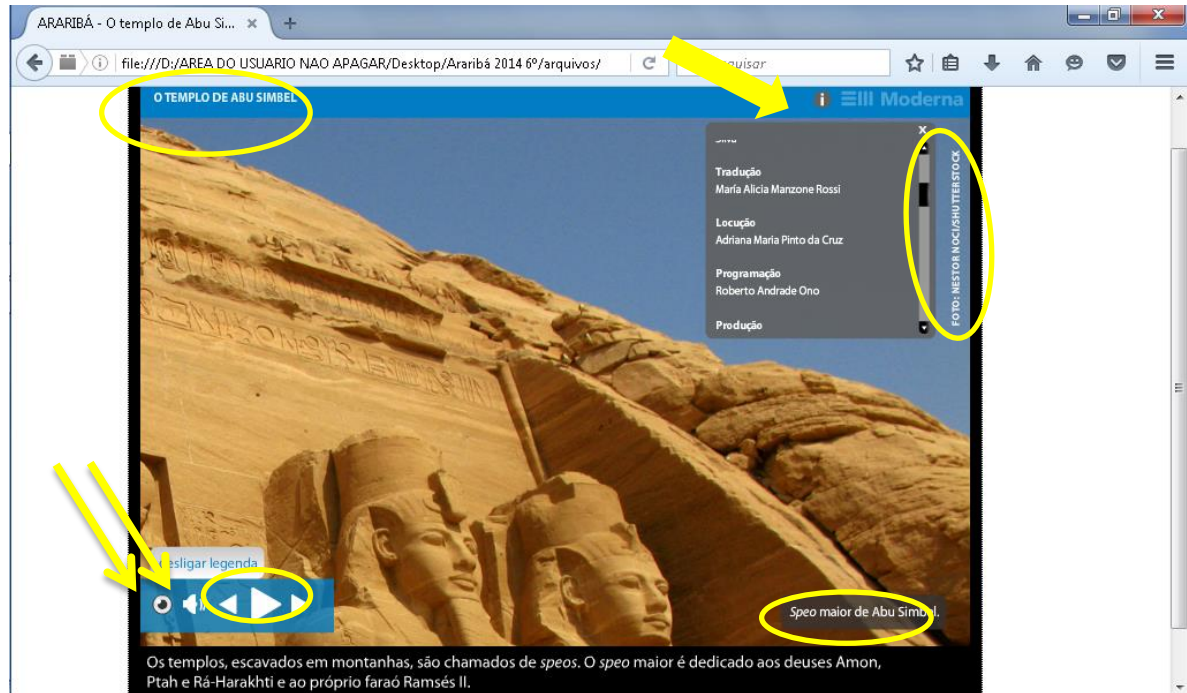
Nas páginas que abrem os OEDs, é possível configurar para tela cheia, acessar o *Google*, recortar, copiar e ampliar a imagem. Vale ressaltar que o acesso à página inicial do *Google* somente se dá se o computador estiver conectado à internet. Mesmo sem esse recurso, a visualização mais ampliada, com possibilidade de recorte, facilita a compreensão dos detalhes e das legendas. Por meio do ícone *Localizar*, não é possível procurar palavras-chave, informações das legendas ou qualquer outra, sendo um ícone desnecessário e não utilizável.

Outros recursos internos que são gerais, tanto para alunos como professores, são: a legenda do áudio; o título do OED; a pausa, o retroceder ou o adiantar das cenas; o “botão” de informações; a possibilidade de sair da animação e voltar à tela de acesso aos OEDs, por meio do SAIR; o uso ou não do som e, em todas as imagens, há legenda, fonte, localização ou autoria.

Todos esses recursos proporcionam a retomada de determinadas cenas, a pausa na explicação para complementar ou sanar dúvidas. Para melhor compreensão, o recurso da legenda se torna fundamental, caso o som não seja ouvido muito bem em toda a sala ou em outro ambiente, sendo também uma forma de acessibilidade para deficientes auditivos. É um recurso muito importante para esclarecer dados trazidos pelo OED, como nomes, datas e conceitos.

Além disso, por meio das informações na tela, é possível ter mais detalhes de quem produziu o OED, de quem fez a narração, sobre a editora e de como explorar os recursos em tela: o avançar, o pausar e a legenda.

Figura 10 – Elementos que compõem a tela do OED (apresentação e comandos)



Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM)

Os OEDs serão, adiante, discutidos com maior profundidade por meio das descrições desenvolvidas nos quadros e em breves análises sobre os Objetos destinados a cada ano, tendo em vista os temas selecionados, os recursos, a narração, a relação com o livro didático e as atividades propostas.

Quadro 6 – Os OEDs do *Projeto Araribá História* para o 6º ano

OED	UNIDADE/ TEMA NO LIVRO DIDÁTICO	DESCRIÇÃO DO OED	OBJETIVOS DE APRENDI- ZAGEM	PROPOSTAS DE ATIVIDADES
História do relógio	<i>Introdução aos estudos históricos;</i> Tema 2: <i>O tempo e a história;</i> p. 17	Mostrou os diversos relógios ao longo do tempo. Narração de maneira cronológica em relação às mudanças	Reconhecer mudanças na marcação do tempo por meio dos objetos.	Em grupo: construir diversos relógios. Em conjunto com outras disciplinas. Pesquisa na internet e em livros.

		nos objetos de marcar o tempo.		Individual: elaborar um calendário mensal contendo atividades diárias. Questionário com quatro perguntas.
Os bosquímanos	Seção <i>Personagem</i> , com texto que se assemelha com a narração do OED. p. 23	Contou com diversas imagens, fotos do cotidiano desse povo. Com narração e foco na organização social, cultural e econômica. Valoriza a relação com a natureza.	Compreender modo de vida humano; experiência no tempo; relativismo cultural;	Em grupo: debate e pesquisa sobre outras sociedades caçadoras e coletoras. Interdisciplinar: trabalho com mapas sobre as regiões que residem esse povo. Questionário com cinco perguntas.
História da escrita	Unidade 1. <i>As origens do ser humano</i> ; Tema 4: <i>O surgimento das cidades</i> . p. 41	Com imagens de mapas, fontes antigas – tabletes de argila, pinturas egípcias; Com narração sobre o desenvolvimento e as funções da escrita em diferentes sociedades antigas.	Compreender a simultaneidade na origem da escrita; cronologicamente; relação com o presente.	Pode ser utilizado em outras unidades do livro didático; Individual: produção textual sobre a importância da escrita atualmente; Em grupo: escrever por meio de figuras. Questionário com quatro perguntas.
Pinturas rupestres	Unidade 1. <i>As origens do ser humano</i> Seção: <i>Em foco: Arte rupestre: o ser humano sensível</i> . p. 44	Composto por ilustrações e um mapa. Casal desenhando em uma caverna, com destaque para outras informações	Observar prática/técnica do homem pré-histórico. Discutir sobre a preservação do patrimônio histórico.	Em grupo: pesquisar essa forma de arte no Brasil, nos sítios arqueológicos sugeridos; fichamento das informações

		na narração.		recolhidas (modelo de ficha), sugestões de <i>sítes</i> ; Individual: Interdisciplinar: desenhar no estilo pré-histórico. Questionário com quatro perguntas.
Sambaquis	Unidade 2. <i>O povoamento da América</i> ; Início da unidade com infográfico p. 50	Contou com ilustrações de escavações, imagem de mapa. Com narração cronológica.	Abordar a preservação do patrimônio cultural; cultura material; arqueologia.	Pode ser utilizado em outras unidades do livro didático. Em grupo: Maquete. Interdisciplinar. Questionário com quatro perguntas.
O templo de Abu Simbel	Unidade 3. <i>A Mesopotâmia, o Egito e a Núbia</i> ; Início do tema 4: <i>A sociedade no Egito antigo</i> . p. 88	Com narrativa oral e imagens do templo e mapa. Detalhes da construção, importância, função, preservação do patrimônio.	Refletir sobre funções e importância de um templo. Preservação patrimonial; cultura material.	Pode ser utilizado em outras unidades do livro didático. Em grupo: pesquisa sobre os templos sugeridos; Individual: trabalho no laboratório de informática, sobre os deuses egípcios. Com sugestão de <i>site</i> . Questionário com quatro questões.
A religião Hindu	Unidade 4. <i>China e Índia</i> ; Final do tema 4: <i>A Índia do período védico</i> . p. 127	Com imagens e ilustrações sobre símbolos, devotos e rituais do hinduísmo.	Apresentar símbolos e rituais do hinduísmo; religiosidade.	Em grupos: confecção de um painel; Individual: pesquisar sobre princípios do hinduísmo.

				Escrita de uma biografia fictícia que relacione o indivíduo com essa religiosidade. Questionário com seis perguntas.
O shabat	Unidade 5. <i>Fenícios, Hebreus e Persas.</i> Seção <i>Ampliando conhecimentos: O calendário e as festas judaicas.</i> p. 150-151	Ilustrações do templo, de uma família e de símbolos judaicos.	Conhecer a cultura judaica; religiosidade.	Em grupo: entrevista com um judeu. Interdisciplinar. Individual: pesquisa de cerimônias cristãs e judaicas. Questionário com quatro perguntas
Deuses do Olimpo	Unidade 6. <i>A civilização grega;</i> Início do tema 5: <i>Mito e religião na Grécia Antiga.</i> p. 178	Ilustração de deuses com seus trajes e funções. Narrativa com mais informações a partir dos destaques na ilustração.	Abordar a mitologia grega.	Em grupos: Sarau interdisciplinar. Individual: resolução do questionário com cinco perguntas.
As moradias na Roma antiga	Unidade 7. <i>A civilização romana;</i> Início do tema 5: <i>A sociedade e a cultura.</i> p. 211	Ilustrações de casas romanas.	Comparar os modos de vida; organização social e econômica; cultura material; cotidiano.	Em grupo: pesquisa sobre as diferentes moradias de vários grupos sociais ao longo do tempo. Individual: redação sobre as vivências nas casas romanas. Questionário com cinco perguntas.

Fonte: a própria autora

De maneira geral, percebe-se que os organizadores do material procuram dialogar com o livro didático, com narrativa oral em todos e a interatividade também presente. Um dos temas que mais despontam se dá em torno da religião e das crenças, como o judaísmo, o hinduísmo, o paganismo e a mitologia. Já o conceito de cultura material perpassa os OEDs, mas não é diretamente discutido, e é sobre ele que esta pesquisa se debruça, destacando os OEDs: *Sambaquis*, *Templo de Abu Simbel* e *Moradias Romanas*. Além disso, serão considerados os OEDs *A religião hindu* e *O shabat*, discutindo o destaque do digital para as duas religiões bastante presentes no mundo na atualidade.

As propostas de trabalho procuram dialogar com outras disciplinas como: Língua Portuguesa, Geografia, Artes e Ciências. Atividades de pesquisas apontam para questões do presente, como a preservação do patrimônio cultural. Indicam, também, o uso da internet e livros nessas pesquisas. Sobre o que se apresenta pelos OEDs nos volumes dos diferentes anos (6º ao 9º):

O volume do 6º ano contém objetos dedicados à origem da escrita, a fontes arqueológicas e monumentos e à diversidade religiosa no mundo antigo. O volume do 7º ano apresenta produções relativas ao mundo medieval, ao renascimento e ao mundo colonial americano a partir dos indígenas e do trabalho escravo. O volume do 8º ano discute a revolução industrial, o trabalho infantil, a poluição gerada pela revolução industrial e as grandes revoluções técnicas e científicas do século XXI. O volume do 9º ano contém audiovisuais sobre a destruição gerada pelas guerras mundiais do século XX, a guerra fria, a crise ambiental, a promoção dos direitos humanos. (BRASIL, 2013, p. 104).

Para o 7º ano, 10 OEDs foram aprovados e apresentados no DVD:

Quadro 7 – Os OEDs do Projeto Araribá História para o 7º ano

OED	UNIDADE/TEMA NO LIVRO DIDÁTICO	DESCRIÇÃO DO OED	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	PROPOSTAS DE ATIVIDADES
O modo de vida em um senhorio	Unidade 1. <i>A formação da Europa feudal</i> . Início do tema 5 <i>A economia feudal</i> . p. 26	Apresentam, por meio de ilustrações, as divisões nas terras, as casas dos servos, o castelo do senhor e a igreja. Com destaques na tela e sem narração.	Compreender a organização social e econômica.	Coletivo: ferramenta ilustrativa e explicativa; Individual: resolução do questionário com quatro perguntas. O aluno também deverá assistir, em sua casa, ao recurso.
A religião	Unidade 2.	Vídeo com imagens,	Apresentar	Pode ser utilizado em

islâmica	<i>Mundos além da Europa. Seção Ontem e Hoje. A peregrinação a Meca.</i> p. 49	fotos e ilustrações sobre ritos e símbolos islâmicos. Narrativa oral apresentando tais aspectos.	aspectos, símbolos e rituais do islamismo.	outros capítulos do livro. Debate em classe, abordando a relação com práticas cristãs. Em grupo: exposição com objetos que se relacionam com a cultura islâmica. Questionário com cinco perguntas.
O comércio caravaneiro.	Unidade 2. <i>Mundos além da Europa. Seção Em Foco: O comércio caravaneiro</i> p. 58	Ilustrações de mapas, imagens das caravanas e narração com foco na importância, localização e relação com o islamismo.	Compreender a história da África pré-colonial; economia e expansão islâmica.	Em grupo: elaboração de rotas das caravanas. Aula expositiva; questionário com cinco perguntas.
As cruzadas	Unidade 3. <i>A Baixa Idade Média</i> No tema 2. <i>As Cruzadas.</i> p. 73	Vídeo desenvolvido a partir de imagens de pinturas do século XV e XIX de Jerusalém, Rei Ricardo, papa Urbano II, da luta. Também apresenta uma ilustração de um confronto e, a partir dos destaques, mostra em áudio informações dos símbolos e das lutas.	Compreender um confronto cultural, religioso e econômico entre oriente e ocidente.	Em grupos: pesquisa sobre a ordem religiosa ou militar, como os Templários, os Hospitalários, entre outros. Individual: fichamento de cada grupo envolvido nas Cruzadas, a partir da animação. Questionário com quatro perguntas.
Leonardo da Vinci	Unidade 4. <i>Mudanças na arte, na religião e na política.</i> Final do tema 2 <i>A arte no Renascimento.</i> p. 101	Vídeo com ilustrações de inventos de Leonardo da Vinci, com narrativa e a possibilidade de cliques.	Compreender alguns aspectos da vida desse indivíduo; relação entre inventos e o Renascimento; técnicas.	Coletivo e interdisciplinar: elaborar uma exposição sobre as realizações no Renascimento. Pesquisa em grupos, em casa, sobre outros artistas do Renascimento. Com sugestões de sites e livros. Questionário com quatro perguntas.
Machu Picchu	Unidade 5. <i>Os povos pré-colombia-</i>	Apresenta, com de imagens e uma ilustração, sua localização, o	Refletir sobre a importância e a função de uma cidade para a	Em grupo: relatório de viagem a partir de pesquisas na internet sobre a cidade e os

	<p>nos. Tema 5: <i>A civilização inca.</i> p. 143</p>	<p>descobridor da cidade e, por meio de cliques, aborda mais informações, trazendo mais imagens do estado da cidade atual.</p>	<p>sociedade antiga.</p>	<p>locais apontados no vídeo. Interdisciplinar. Outra sugestão em grupo: dividir a sala em três grupos, para tratar cultura, política e economia dos incas, com síntese em um texto sobre esses tópicos. Questionário com quatro perguntas.</p>
<p>Viagens em um galeão</p>	<p>Unidade 6. <i>As grandes navegações e a colonização Da América portuguesa.</i> Início do tema 2: <i>A expansão espanhola.</i> p.160</p>	<p>Por meio da ilustração de um navio, apresenta em destaques informações sobre ele.</p>	<p>Observar aspectos do cotidiano em um navio.</p>	<p>Em grupo: responder as questões solicitadas no questionário ao final das Orientações. Individual: texto sobre uma viagem marítima. Questionário com quatro questões.</p>
<p>Povos Tupi</p>	<p>Unidade 6. <i>As grandes navegações e a colonização Da América portuguesa.</i> Seção <i>Em Foco</i>: Os povos indígenas do Brasil. p. 173</p>	<p>Vídeo que traz pinturas e imagens-fotos atuais desse povo. Aponta aspectos cotidianos, culturais e movimentos atuais de demarcação de terra.</p>	<p>Compreender a organização social e cultural de um povo.</p>	<p>Coletivo: painel com as transformações desse povo ao longo do tempo. Individual: pesquisa sobre uma tribo indígena brasileira: antes da colonização, durante e depois. Sugestão de <i>sítes</i>. Questionário com quatro perguntas.</p>
<p>A produção açucareira</p>	<p>Unidade. 8: <i>O nordeste colonial</i> Seção <i>Ampliando conhecimentos: O processo de produção açucareira.</i> p. 213</p>	<p>Vídeo que traz ilustrações sobre o processo de fabricação do açúcar.</p>	<p>Compreender as etapas da produção de açúcar.</p>	<p>Coletivo: maquete de um engenho. Individual: animação em casa, corrigir as questões propostas no questionário. Questionário com três perguntas.</p>
<p>O tráfico de escravos no período colonial.</p>	<p>Unidade. 8: <i>O nordeste colonial.</i> Tema 3: <i>Escravidão, resistência</i></p>	<p>Vídeo que apresenta um mapa sobre os domínios portugueses, com sons e pinturas retratando o</p>	<p>Perceber o processo de escravidão entre indígenas e negros.</p>	<p>Em grupo: exposição sobre a influência africana na cultura brasileira. Sugestão de livros. Exposição em sala e</p>

	<i>e trocas culturais.</i> p. 217	processo de aprisionamento e escravidão.		realização de atividades. Questionário com seis perguntas.
--	--------------------------------------	--	--	---

Fonte: a própria autora

Por meio desse quadro, pode-se sinalizar para algumas propostas de História. Cinco dos OEDs – metade deles – são constituídos por infográficos: *O modo de vida em um senhorio*, *As Cruzadas*, *Leonardo da Vinci*, *Machu Picchu* e *Viagens em um galeão*, aliados à exposição de imagens e ilustrações produzidas pelos próprios organizadores do material, com destaques na tela e cliques trazendo mais informações sobre os temas.

Encontra-se, neste material, uma variedade de temas: economia, cultura, história de vida, religiosidade. Prevalece a valorização do trabalho, tendo em vista a servidão, a escravidão, o comércio, a produção do açúcar, o confronto religioso, as Cruzadas, as quais se destacam pela abertura econômica.

Tais conteúdos dos que ainda se apresentam como problemas no presente, as diferentes formas de trabalho e de escravidão.

O confronto cultural entre europeus e muçulmanos, entre ocidente e oriente, perpassam as notícias atualmente, por meio de relatos e fotos de bombardeios, massacres e terrorismo.

Já a cultura material e imagética destacou-se por meio de ilustrações de fazendas, navios, símbolos religiosos, pinturas de época; e outros materiais mais contemporâneos, como os objetos e as técnicas desenvolvidos por Da Vinci, que têm impacto até hoje, além de fotos de Machu Picchu. Isso remete à “Materialização da experiência vivida, doce lembrança do passado, memórias de uma trajetória de vida, flagrantes sensacionais, ou ainda, mensagens codificadas em signos. Tudo isso, ou nada disso, a fotografia pode ser.” (CARDOSO; MAUAD, 1997, p. 573-574). Essas experiências materializadas devem servir para análise, questionamento e conhecimento, não somente como ilustração, tal qual foram utilizadas nos OEDs.

No próximo capítulo, a propósito, receberá destaque a abordagem sobre a cultura material, em diferentes OEDs: a vestimenta de um “soldado” cristão e de um muçulmano – materiais que foram destacados no OED *As Cruzadas*; e, também, o OED *Machu Picchu*, o qual mostra fotos dos vestígios arqueológicos de uma cidade para relacionar espaço, materiais e suas funções sociais e econômicas.

Procura-se, além disso, destacar as relações entre os temas do passado com os do presente, como o confronto religioso e econômico nas Cruzadas e as funções sociais de uma cidade. Outro OED analisado foi *A religião islâmica*, o qual trouxe elementos da religião no presente, muito importante para se entender a atualidade e as relações internacionais.

Por meio do Quadro 8, a seguir, serão analisados os OEDs para o 8º ano:

Quadro 8 – Os OEDs do Projeto Araribá História para o 8º ano

OED	UNIDADE/ TEMA NO LIVRO DIDÁTICO	DESCRIÇÃO DO OED	OBJETIVOS DE APRENDIZA- GEM	PROPOSTAS DE ATIVIDADES
A vida nas missões	Unidade 1. <i>A expansão da América Portuguesa.</i> Seção: <i>Ampliando conhecimentos:</i> <i>A vida nas missões.</i> p. 15	Vídeo com pinturas, mapas e planta das missões, além de mostrar os indígenas.	Compreender a estrutura e a rotina de/em uma missão.	Em grupo: reconstruir a vida nas missões. Pesquisa em <i>sites</i> sugeridos. Individual: pesquisa de imagens, pinturas sobre a relação entre indígenas e jesuítas. Como análise de fontes. Questionário com quatro perguntas.
Os doze profetas de Aleijadinho	Unidade 2. <i>A época de ouro no Brasil</i> Seção <i>Em foco:</i> <i>O Barroco mineiro.</i> p. 53	Vídeo desenvolvido com fotos da cidade e das esculturas em detalhes.	Compreender sobre a arte barroca e sobre as esculturas de Aleijadinho.	Em grupo: analisar obras de arte barrocas mineiras como fontes. Sugestão de <i>sites</i> . Individual: após exibição em sala, pesquisar sobre os profetas retratados por Aleijadinho. Questionário com quatro perguntas.
As locomotivas a vapor	Unidade 3. <i>Das revoluções inglesas à Revolução Industrial.</i> Tema 3: <i>A Revolução</i>	Vídeo que apresenta a história desse meio de transporte por meio de desenhos,	Compreender sobre as transformações no meio de transporte em torno da locomotiva.	Em grupo: pesquisa sobre transportes coletivos. Análise como fontes. Individual: pós- -

	<i>Industrial.</i> p. 70	imagens de jornais da época e ilustração em cliques.		exibição em sala, em casa, pesquisa sobre os transportes presentes na cidade, com perguntas. Questionário com quatro perguntas.
Rio Tâmis	Unidade 3. <i>Das revoluções inglesas à Revolução Industrial.</i> Seção: <i>Ampliando conhecimentos: O rio Tâmis.</i> p. 73	Por meio de desenhos e animações, construiu-se a história da poluição e do uso comercial desse rio e sua despoluição.	Compreender as consequências ambientais relacionadas à economia e ao crescimento urbano; homem e natureza.	Em grupo: pesquisa dos rios da região da escola, com orientação de perguntas. Interdisciplinar. Individual: em casa, elaborar redação sobre impactos ambientais provocados pelo homem. Sugestão de <i>sites</i> . Questionário com quatro perguntas.
Energia Eólica	Unidade 3. <i>Das revoluções inglesas à Revolução Industrial.</i> Seção: <i>Ciência e tecnologia: fontes energéticas.</i> p. 75	Por meio de imagens e desenhos, a narrativa é construída oferecendo os pontos positivos e negativos dessa energia.	Compreender sobre as vantagens e as desvantagens desse tipo de energia.	Em grupo: exibição em sala de aula; diálogo com outras disciplinas. Exposição sobre problemas climáticos: energia, água, cidades, alimentos e preservação. Sugestão de <i>sites</i> . Em casa e individual: pesquisa sobre o uso da energia eólica no mundo. Perguntas como roteiro. Questionário com quatro perguntas.
O trabalho infantil na Revolução	Unidade 3. <i>Das revoluções inglesas à</i>	Por meio de pinturas da época e a partir	Analisar a rotina de trabalho de crianças na	Em grupo: manifesto contra a exploração do

Industrial	<i>Revolução Industrial.</i> Seção: <i>Em foco: A exploração do trabalho infantil.</i> p. 87	de uma animação, mostrou-se a rotina de trabalho de crianças nesse período.	Inglaterra industrial.	trabalho infantil. Relacionar com a atualidade. Individual, em casa: resolução do questionário depois de ver o OED em sala de aula. Questionário com quatro perguntas.
Revolução Francesa	Unidade 4. <i>Revoluções na América e na Europa.</i> Tema: <i>Do terror à reação termidoriana.</i> p. 108	Por meio de pinturas da época, desenhos e caricaturas, foram apresentados os primórdios e as consequências das revoluções.	Compreender as causas, o desenvolvimento e as consequências da revolução.	Debate teatral: grupos representando cada segmento social da França revolucionária. Pesquisa para aprofundar argumentos. Individual, em casa: biografia sobre um agente da revolução. Questionário com quatro perguntas.
História da Fotografia	Unidade 7. <i>Revoluções na Europa e a expansão dos Estados Unidos.</i> Tema: <i>Novas formas de ver o mundo.</i> p. 200	Utilizando de ilustrações e pinturas de época, foi contada a história da fotografia a partir das transformações nos objetos de captação de imagens. Apontam-se os aspectos positivos dessa evolução.	Compreender as transformações em torno dos objetos da fotografia.	Exposição fotográfica: escolha de um tema para se fotografar. Sugerem a própria cidade, em festividades, problemas e personagens. Individual, em casa: pesquisa sobre fotografias de temporalidades diferentes de um mesmo local. Elaboração de um pequeno texto, apontando mudanças. Em sala: trocar os textos entre os colegas. Questionário com quatro perguntas.
Charles Darwin	Unidade 7. <i>Revoluções na</i>	Vídeo com imagens do	Perceber como se deram os	Exposição: pesquisar, em

	<i>Europa e a expansão dos Estados Unidos.</i> Seção: <i>Em foco:</i> <i>Charles Darwin e a Teoria da Evolução.</i> p. 204	cientista, desenhos de seu cotidiano e mapa de seu roteiro de viagem.	estudos de Darwin, sua trajetória e sua Teoria.	grupos, sobre algum aspecto da vida e da carreira de Darwin. Montar um mural e apresentá-lo. Sugestão de <i>sítes</i> . Individual, em casa: realizar as atividades propostas do questionário, com quatro perguntas.
Fazenda de café	Unidade 8. <i>Brasil: da Regência ao Segundo Reinado</i> Tema: <i>A expansão cafeeira no Brasil.</i> p. 222	Ilustração de uma fazenda de café. Trouxe as etapas de processamento do café a partir da exploração em tela. Informações adicionais em meio à exploração. Sem áudio.	Compreender o processamento do café, sua função para a economia do Brasil Imperial e sua área de maior produção.	Exposição do conteúdo: o professor pode explicar tal temática interrompendo o vídeo, pois não apresenta áudio. Solicitar que se façam as atividades (o questionário). Individual, em casa: pesquisa sobre a mudança da mão de obra escrava para a livre nas fazendas. Com sugestões de temas. Questionário com quatro perguntas.

Fonte: a própria autora

Nota-se que a exposição se tornou a estratégia mais utilizada nesses OEDs, a fim de transmitir conteúdo. Somente dois OEDs são infográficos: *As locomotivas a vapor* e *Fazendas de café*.

Foram considerados como temas a arte e a fé, a vida jesuítica, seu cotidiano e sua relação com os indígenas. Em dois OEDs, apresentam a temática da relação entre homem e meio ambiente, destacando a sustentabilidade por meio da “despoluição” de rio na Inglaterra e de uma energia alternativa por meio dos ventos (eólica). Também se destaca o tema sobre o trabalho em relação às crianças na Revolução Industrial.

Nas sugestões de atividades, evidenciam-se as sugestões de *sites* para a pesquisa, direcionando o aluno e o professor, além de serem propostos trabalhos que relacionam o contexto do aluno com o tema estudado, como, por exemplo, os meios de transporte, os problemas e os rios da cidade. Promove-se, dessa maneira, um diálogo entre passado e presente, estimulando o indivíduo a perceber sua realidade e discuti-la, fundamentando-a por meio da pesquisa de fotos e mapas.

Destacam-se OEDs que sinalizam os conceitos recortados para a investigação: a cultura material e o presente, totalizando quatro OEDs: *Os 12 profetas*, *As locomotivas a vapor*, *Energia eólica* e *Rio Tâmis*. Destaca-se a cultura material presente na arte de Aleijadinho entrelaçada com a religiosidade.

E no desenvolvimento de locomotivas, as quais desencadearam transformações no meio de transporte, na forma de comercializar e comunicar e na relação com a natureza.

Em relação aos OEDs para o 9º ano:

Quadro 9 – Os OEDs do Projeto Araribá História para o 9º ano

OED	UNIDADE/ TEMA NO LIVRO DIDÁTICO	DESCRIÇÃO DO OED	OBJETIVOS DE APRENDIZA- GEM	PROPOSTAS DE ATIVIDADES
Partilha colonial	Unidade 1. <i>A Era do Imperialismo</i> . Seção: <i>Ampliando conhecimentos: A divisão do grande bolo colonial</i> . p. 33	Vídeo que tece, por meio de pinturas, gravuras e imagens, uma amostra da dominação de diversos países europeus em diferentes regiões do mundo.	Compreender a dominação de países europeus e asiáticos sobre a África, a América e a Ásia.	Em grupo: pesquisa sobre uma das colônias do século XIX. Roteiro com questões. Apresentação em <i>slides</i> . Individual: pesquisa sobre um país africano atual que foi uma colônia. Sugestão de leitura para o professor. Questionário com cinco perguntas.
O legado de Oswald Cruz	Unidade 2. <i>A República</i>	Por meio de imagens	Analisar as transformações	Em grupo: elaboração de

	<p><i>chega ao Brasil.</i> Seção: <i>Em foco: A reforma urbana do Rio de Janeiro.</i> p. 70</p>	<p>dos(as) principais cidades/ estados dos séculos XVII e XVIII (RJ e BA), uso de charge, foto do cientista, o vídeo tece sua narrativa em torno das principais doenças acometidas, as condições sanitárias e considerações sobre a saúde hoje. Contém gráfico em cliques sobre o aumento da expectativa de vida no Brasil, de 1910 a 2010, que apresenta outras imagens e mais informações em torno de doenças e da saúde da população.</p>	<p>em torno de epidemias e da saúde pública no Brasil entre os séculos XVII e XXI.</p>	<p>gráficos e tabelas sobre as condições de saúde dos brasileiros em determinado período. Interdisciplinar. Sugestão de temas. Comparar entre os colegas os diferentes períodos analisados e suas relações com o presente. Individual: pesquisa sobre as mudanças na cidade do Rio de Janeiro, no século XIX, e sua influência sobre a população. Questionário com quatro questões.</p>
<p>A vida nas trincheiras</p>	<p>Unidade 3. <i>A Primeira Guerra e a Revolução Russa.</i> Tema: <i>A Primeira Guerra Mundial.</i> p. 85</p>	<p>Por meio de imagens do período, retrataram o cotidiano nas trincheiras.</p>	<p>Compreender a rotina dos soldados em meio à Guerra,</p>	<p>Em grupo: pesquisa de relatos de soldados. Individual: relato sobre algum fato da Primeira Guerra. O aluno vai criar uma narrativa baseando-se no conteúdo visto e lido. Questionário com quatro questões.</p>
<p>A bomba atômica de Hiroshima</p>	<p>Unidade 4. <i>A crise do capitalismo e a</i></p>	<p>Contém imagens das ruínas da</p>	<p>Perceber a extensão do bombardeio</p>	<p>Pesquisa sobre outros conflitos contemporâ-</p>

	<i>Segunda Guerra Mundial.</i> Início da unidade. p. 107	cidade, sua reconstrução e pessoas afetadas. Ilustrações da bomba, localização do bombardeio.	sobre Hiroshima.	neos. Em grupos, montar um memorial sobre os temas escolhidos. Pesquisa individual sobre as atuais bombas atômicas. Questionário com quatro perguntas.
O rádio na Era Vargas	Unidade 5. <i>A Era Vargas.</i> Seção: <i>Em foco: Nas ondas do rádio.</i> p. 162	Contém imagens sobre as principais figuras do rádio, de São Paulo, em 1950, e uma charge. Aponta as transformações no rádio no Brasil até chegar à era digital.	Compreender as transformações nas comunicações de massa brasileiras.	Grupo: criação de um programa de rádio a partir dos diferentes gêneros jornalísticos. Uso de gravador ou não. Pesquisa em casa, individual: a música nas rádios entre 1930 e 1940, relacionando letras com contexto político. Questionário com quatro perguntas.
A vida do astronauta no espaço	Unidade 6. <i>Os anos finais da Guerra Fria.</i> Seção: <i>Ampliando conhecimentos: Guerra fria nas estrelas.</i> p. 173	Imagens sobre órbita, roupas, espaço para o astronauta. Ilustração de treinamento para eles enfrentarem a vida na espaçonave. Com cliques sobre o traje, traz mais informações e detalhes.	Compreender a preparação e a vida do astronauta em meio às condições do espaço.	Em grupo: pesquisa sobre a corrida espacial. Sugestão de livro. Individual, em casa: pesquisa sobre as atuais missões espaciais. Questionário com três perguntas.
A luta pelos direitos civis dos negros norte-americanos	Unidade 6. <i>Os anos finais da Guerra Fria.</i> Seção: <i>Personagem:</i>	Fotos dos locais de segregação racial e das figuras que contestaram a	Compreender e analisar os conflitos raciais nos EUA, no século XX.	Em grupo: pesquisa sobre os conflitos raciais no Brasil, em torno

	<i>Martin Luther King.</i> p. 181	divisão racial: King, Parks. Malcolm X. Discute a discriminação e a luta dos negros. Também apresenta imagens das manifestações, marchas e do funeral de Martin Luther King, além da eleição de Obama.		das políticas públicas para afrodescendentes. Sugestão de <i>sites</i> . Individual, em casa: pesquisa sobre as figuras de destaque do movimento negro que aparecem na animação. Questionário com quatro perguntas.
A criação do Estado de Israel e a questão da Palestina	Unidade 6. <i>Os anos finais da Guerra Fria.</i> Tema: <i>A questão judaico-palestina.</i> p. 190	Em desenhos e imagens sobre um mapa, apontaram cronologicamente os conflitos em torno dos hebreus e dos judeus. Utilizaram um desenho de um mapa do globo para apontar a dispersão dos judeus no mundo.	Compreender os inúmeros conflitos e guerras em torno de um território reivindicado por diferentes culturas.	Em grupo: debate – grupo 1: os israelenses; grupo 2: os árabes. Por meio de pesquisa, baseiam os argumentos. Com sugestões de temas para debate. Individual, em casa: produção de um artigo sobre a questão judaico-palestina. Questionário com cinco questões.
Kuarap	Unidade 8. <i>A nova ordem mundial.</i> Tema: <i>Um balanço do Brasil contemporâneo.</i> p. 252	Imagens do ritual de homenagem aos mortos dos índios Kalapalo.	Compreender a importância de um ritual indígena.	Em grupo: pesquisa sobre outros rituais indígenas brasileiros, a fim de compor uma reportagem. Sugestão de <i>sites</i> . Individual, em casa: responder o questionário, com quatro perguntas.
Cenários do	Unidade 8. A	Em imagens do	Compreender e	Em grupos:

Novo Milênio	<i>nova ordem mundial.</i> Seção: <i>Em foco: Desafios do Novo Milênio.</i> p. 258	bombardeio na 2ª Guerra e da pobreza em vários países, discutiram sobre as desigualdades sociais e a exploração ambiental. Imagens de guerras, sobre o processamento da reciclagem, da agricultura e da energia eólica. Defesa da sustentabilidade e da igualdade, por meio das novas técnicas em todos os campos, além do intercâmbio entre os povos.	perceber as mudanças em nosso cotidiano e mundo.	<i>workshop</i> - os alunos vão oferecer um curso sobre um tema, com vários recursos digitais, em torno da relação entre humano e natureza. Sugestão de temas. Debate: em grupos, identificar problemas urbanos, ambientais e sociais locais e formular soluções. Questionário com três perguntas.
---------------------	--	--	--	--

Fonte: a própria autora

Por meio da análise do Quadro 9, vê-se, em seis OEDs, o enfoque para vivências no tempo em guerras, de grupos indígenas e de negros, com perspectivas para o futuro. São eles: *A partilha colonial*, mostrando como o imperialismo do século XIX era sustentado pelos cientistas e governantes; *A vida nas trincheiras*, *A vida do astronauta*; *A luta dos negros*; *A questão da Palestina*; *Kuarup*.

As atividades direcionam o pensamento a um contexto mais global por meio da pesquisa sobre outros contextos urbanos, países e conflitos internacionais. Na análise aqui colocada, tem destaque o OED intitulado *O rádio na Era Vargas*. Por meio dele, foram explorados a cultura material e o conhecimento de técnicas de comunicação e de dominação. Outro Objeto analisado foi *Cenários do Novo Milênio*, o qual apresenta perspectivas para o futuro a partir de problemas atuais, como a desigualdade social, a sustentabilidade e o esgotamento do meio ambiente.

Por tudo isso, evidencia-se a cultura material presente nos OEDs. Essa discussão será detalhada no capítulo subsequente, a partir dos recursos digitais e visuais utilizados, a relação deles com o livro didático e a análise sobre as atividades

sugeridas. Também recebem foco OEDs que dialogam com questões da atualidade, importantes para relacionar com o contexto do aluno.

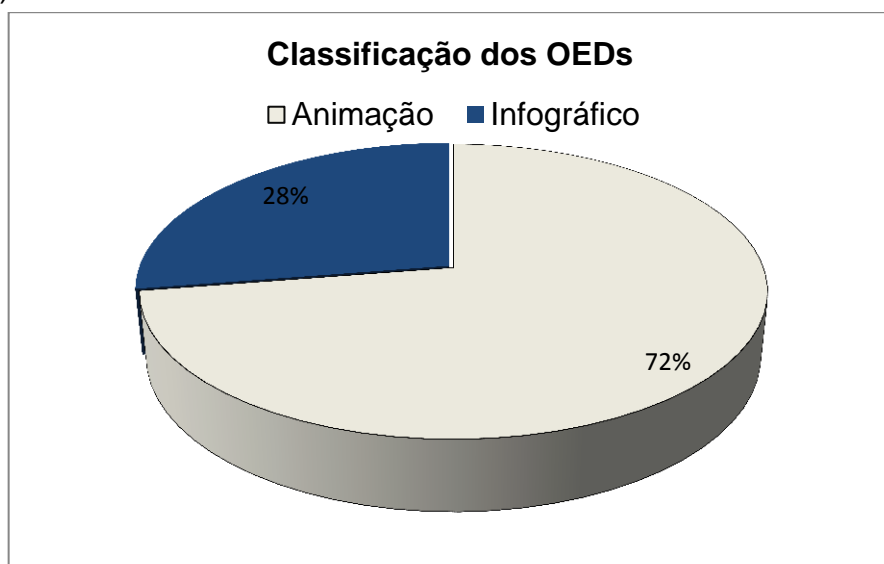
5 A CULTURA MATERIAL, O PRESENTE E A INTERSUBJETIVIDADE NOS OEDS: ENTRE INFOGRÁFICOS E ANIMAÇÕES

Neste capítulo, serão analisados os OEDs sobre os recortes selecionados a partir dos conceitos de cultura material, a relação com o presente e a intersubjetividade. Além disso, os Objetos que abordam a temática que se relaciona com o presente, com demandas do século XXI apresentadas por Rösen (2012).

Objetivou-se, também, entender o enfoque da configuração digital, entre animações e infográficos. Para isso, foi utilizado o Edital do MEC, o qual traz diretrizes para a configuração desse material, e a pesquisa realizada por Gabriele Santos (2015), a fim de que se entenda a ótica dos infográficos sobre os OEDs.

A partir do Edital do Guia do PNLD 2014, os OEDs do *Projeto Araribá* foram definidos como audiovisuais. Essa definição mostra que os Objetos transmitem, em sua maioria, imagens, como foi colocado no capítulo anterior. Mas, são encontrados infográficos, os quais apresentam mais informações a partir da exploração do OED. O gráfico abaixo aponta para essas categorias.

Gráfico 4 – Classificação dos OEDs a partir das categorias eleitas (Animação e Infográfico)



Fonte: a própria autora

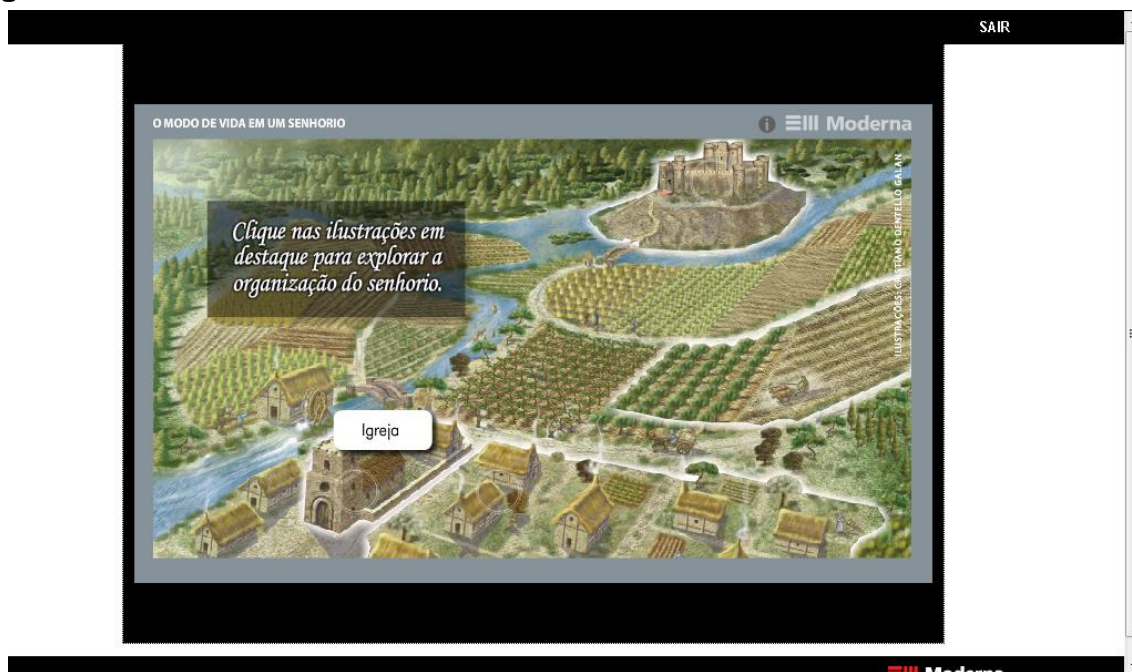
Como se nota, no material, há um enfoque para a exposição, tendo em vista que somente 11 OEDs, do total de 40, apresentam um diferencial com a interatividade na tela, outras informações e imagens.

Os infográficos (28%) – compreendidos como interativos – permitem a relação entre o Objeto e o navegador. Suas estruturas de navegação não são lineares, ou seja, há liberdade para o indivíduo “navegar” no Objeto com instrução (SANTOS, 2015). Ademais, não transmitem imagens em sequência somente, mas uma ilustração ou uma imagem da qual se desprendem outras informações a partir da interação, sendo o navegador conduzido por meio das instruções na tela.

Nove OEDs, do total de 40, fizeram uma introdução do assunto, utilizando a transmissão de imagens e de mapas em conjunto com a narração para, depois, apresentarem a ilustração com os destaques. Outros dois – *O modo de vida em um senhorio* e *Fazenda de café* – têm textos na tela em vez da narração, para, em seguida, indicarem a exploração em tela, a fim de fazerem surgir outras informações em formato de texto.

Para visualizar como seriam esses infográficos que procuraram não utilizar o áudio como recurso principal – e sim textos em tela, em conjunto com a exploração do aluno –, tem-se a tela de *O modo de vida em um senhorio* a seguir.

Figura 11 – Tela inicial do OED *O modo de vida em um senhorio*



Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM)

O OED acima não apresenta áudio, e a indicação da exploração na tela se deu na forma de texto. Em seguida, clicando em um destaque, a seguinte tela foi mostrada:

Figura 12 – Tela após clique do OED *O Modo de vida em um senhorio*



Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM)

Outros textos aparecem na tela, e os organizadores ainda colocaram mais destaques sobre a ilustração, apontando o nome de cada construção que faz parte do mosteiro.

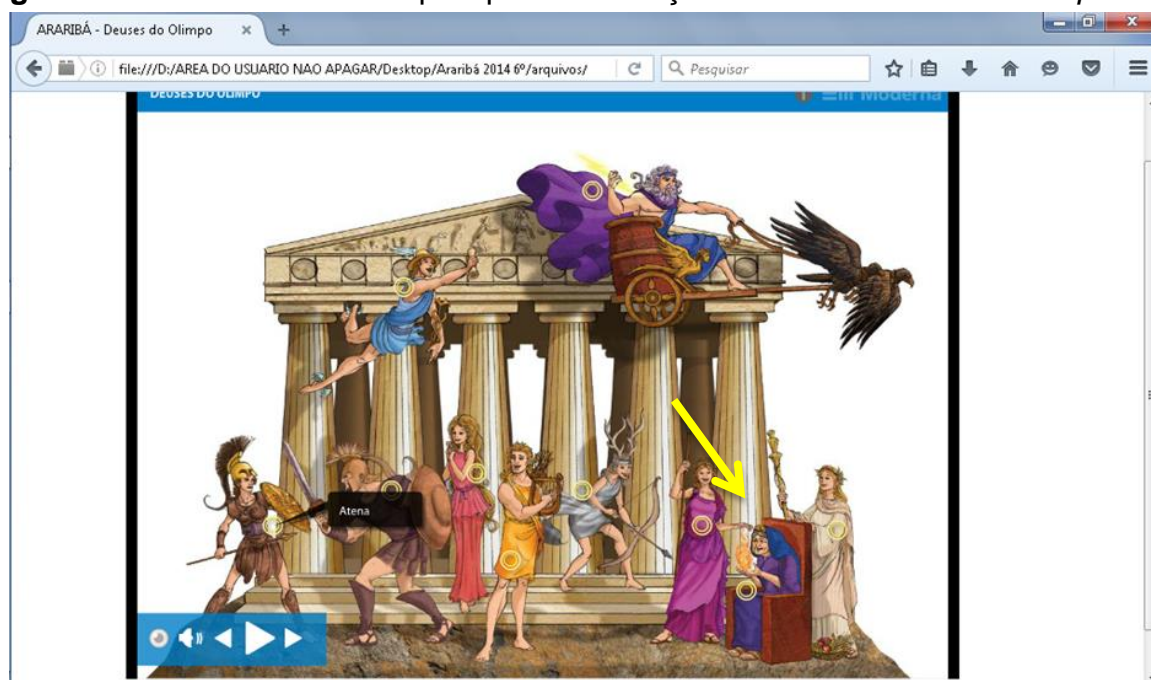
Figura 13 – Tela do OED *O Modo de vida em um senhorio* com o destaque



Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM)

Neste próximo infográfico, tem-se uma breve introdução sobre a religião grega e, depois, apresentam os destaques para a exploração do aluno. Trata-se do OED *Deuses do Olimpo*.

Figura 14 Tela com destaques para a interação do OED *Deuses do Olimpo*



Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM)

Nesse OED, ao se clicar, não aparecem mais informações, outras imagens ou textos na tela, somente uma narrativa oral com informações específicas do deus destacado. Elaboraram uma breve introdução da temática e, em seguida, evidenciaram os elementos da tela, acrescentando informações mais específicas. É um formato utilizado por seis infográficos da coleção.

Observa-se, também, que a coleção elaborou infográficos, como no OED *Oswald Cruz*, em que, ao clicar em um destaque apresentado, outras informações e imagens aparecem. Nele, apresentaram informações sobre a saúde pública na cidade do Rio de Janeiro, no século XIX, e sobre a campanha sanitária, chegando a apontar os problemas atuais. Ao final, colocaram um gráfico que complementou as informações da introdução e aprofundou a relação entre expectativa de vida e promoções para melhorias na saúde pública.

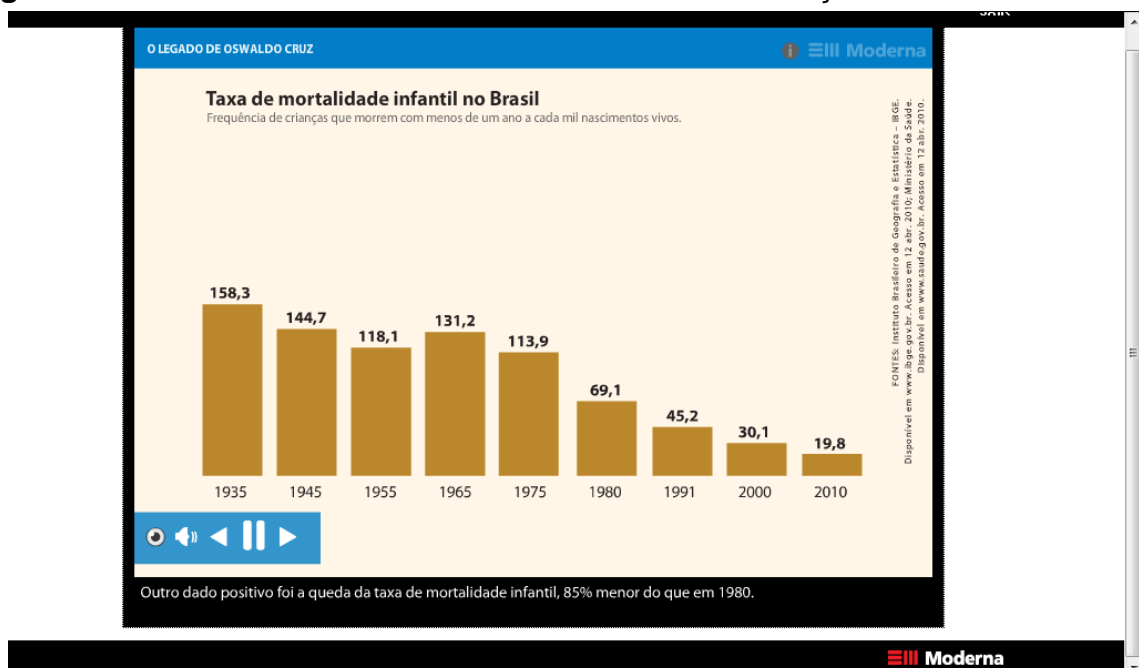
Figura 15 – Tela do OED *Oswald Cruz*



Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM)

Ao clicar “no ano de 2010”, por exemplo, aparecem, na tela, a imagem de uma família e um gráfico com dados sobre a mortalidade infantil e sua relação com as melhorias na saúde pública brasileira.

Figura 16 – Tela do OED *Oswald Cruz* com mais informações



Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM)

Por tudo isso, percebe-se um esforço dos organizadores em trazerem infográficos com mais informações e dados para a análise, mas, somente no material para o 7º e o 9º anos, o que poderia ter repercutido em toda a coleção. Poderiam ter valorizado ainda mais imagens dos próprios locais, como os sítios arqueológicos com pinturas rupestres ou, ainda, pinturas e esculturas que buscaram representar os deuses do Olimpo, contribuindo para se ir além de um material para a exposição ou ilustração de um conteúdo, guiando o olhar para imagens que serviriam de fontes.

Esse seria um meio de comparar ilustrações e pinturas, textos e imagens, enriquecendo o ensino de História. Ademais, vê-se que os infográficos do livro didático impresso, em sua maioria, serviram para fixar informações e expor temáticas, sendo até mais bem elaborados e ricos em informações e imagens que dos digitais analisados.

5.1 A CULTURA MATERIAL: A EXPERIÊNCIA DO HOMEM NO TEMPO A PARTIR DE OBJETOS E EDIFICAÇÕES

A partir dos *Annales* – Escola dos *Annales* – um grupo de historiadores dos séculos XIX e XX, ao criar uma revista, mudou a perspectiva sobre a ciência histórica ou a historiografia. Ademais, proporcionou uma ampliação na variedade de fontes para a História. Tal perspectiva incorporou estudos sobre o cotidiano, problematizando sociedade, vivências, sentimentos, pensamentos e crenças (VAINFAS, 1997). Essa renovação na História contrapôs à perspectiva positivista, com o enfoque voltado para os grandes nomes e as figuras políticas, além de estudar e pesquisar sobre os acontecimentos políticos a partir de fontes documentais e oficiais apenas.

Nesse momento, amplia-se o olhar sobre fontes, acolhendo não só documentos oficiais, mas também outras fontes, até imateriais. Funari (2010, p. 85, grifo do autor) abordou a importância das fontes materiais: “[...] *cultura material*, que deve ser entendida como *tudo que é feito ou utilizado pelo homem*”. Sendo assim, edifícios, pinturas, artefatos arqueológicos ganharam, desde o século XIX, a importância de fontes históricas.

Mary del Priore (1997) afirmou, na mesma direção, que, graças a essa renovação nos estudos históricos, ampliando a diversidade de fontes, pode-se

conhecer a vida trabalhadora e o cotidiano a partir de seus instrumentos e utensílios. Com isso, avalia-se a cultura material trazida pelos OEDs, enraizada por imagens de cidades, construções de moradias, vestimentas, esculturas, máquinas a vapor e comunicações.

As imagens acerca dessas culturas materiais ganharam ênfase em diversos OEDs. No 6º ano, *Sambaquis*, *Templo de Abu Simbel* e *Moradias romanas antigas* apresentam destaque para os objetos e as construções do mundo antigo. Do 7º ano, foram evidenciados os OEDs *As cruzadas* e *Machu Picchu*, uma amostra da importância de uma cidade antiga devido a suas funções, em uma temporalidade diferente, mas que, ainda assim, pode servir para analisar e comparar com o contexto atual. No mais, relacionaram-se com temáticas do presente, como questões e conflitos religiosos.

Em relação aos OEDs do 8º ano, foram selecionados *Os doze profetas de Aleijadinho* e *As locomotivas a vapor*. A arte, a religião e a História se cruzam na abordagem de um dos OEDs que tratam do barroco mineiro; outro abordou as transformações no transporte – tanto de cargas quanto de pessoas –, proporcionadas pelas locomotivas a vapor. Já o OED selecionado do 9º ano é *O rádio na era Vargas*, o qual refletiu sobre a importância do rádio, seu surgimento e seu desdobramento frente a outras tecnologias da comunicação.

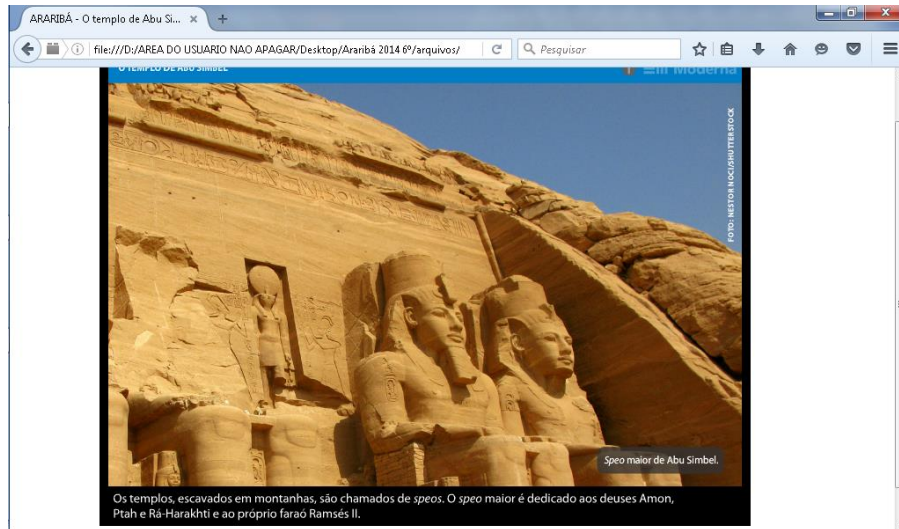
Nesta análise, haverá mais detalhes sobre os OEDs selecionados, a abordagem empreendida a partir dos recursos visuais, os temas escolhidos, como foram indicados no livro didático do aluno e breves análises das sugestões de trabalho.

O OED *O templo de Abu Simbel* (6º ano) apresentou imagens e fotos atuais da construção egípcia, tornando possível analisá-la. A narrativa tem como foco o caráter técnico e a importância pessoal dessa construção para o faraó. Por meio de um mapa ilustrado, localiza essa construção, o Egito Antigo e as principais cidades com seus rios.

Apresentam, também, informações sobre as escavações feitas nas montanhas, das quais foram construídos vários templos egípcios. Destacam a fachada do templo, apontando as figuras ali esculpidas por meio de uma imagem atual da construção, mostrando também a deterioração e as ações para a preservação, como a inundação de um rio que destruíra o templo e todo o processo

de mudança de lugar desse templo, além da união do governo do Egito com a UNESCO e com outras organizações que proporcionaram a preservação.

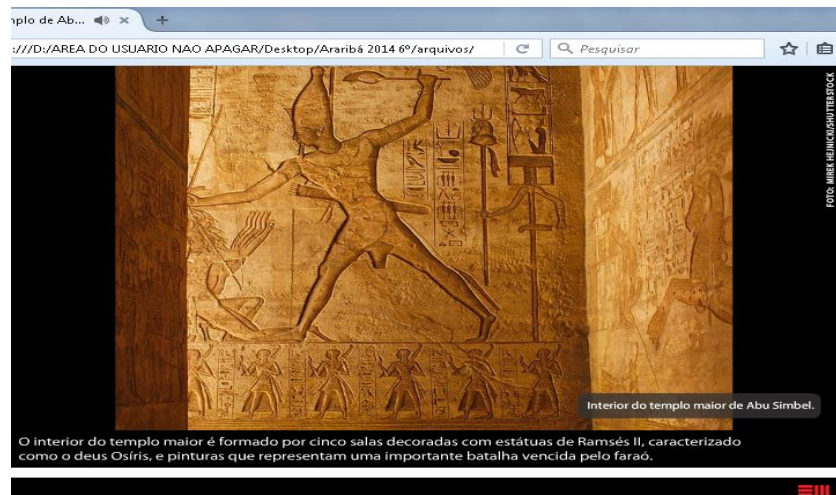
Figura 17 – OED O Templo de Abu Simbel: vista externa



Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM).

Adentrando o templo, mostra-se uma pintura de batalha do faraó Ramsés II, narrando a existência de vários espaços no interior do templo. Além disso, voltam para o exterior destacando as estátuas em outra fachada da construção. Nela, apontam as figuras de uma deusa, do próprio faraó e de sua esposa. Nessa imagem, também atual, é possível visualizar os hieróglifos na parede do templo, os quais não são citados na narração. Por meio de uma ilustração do interior do templo, apresentam as pinturas de deusas e, mais uma vez, do faraó com sua esposa.

Figura 18 – OED O templo de Abu Simbel: pinturas



Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM).

Observa-se um material que apresenta possibilidades para o trabalho, que amplia o olhar sobre as experiências do homem no tempo por meio das construções, da preservação cultural e da religião. Mas, somente é possível a partir de um cuidadoso trabalho de aprofundamento em conjunto com os alunos. Por meio das orientações para o professor, sugerem-se atividades que direcionam para a pesquisa sobre outros templos egípcios e sua importância, com indicação dos nomes. Também há a indicação de *sites* para a pesquisa sobre a religião egípcia.

No livro didático, o OED foi colocado no início do capítulo sobre os faraós egípcios, estabelecendo vínculo político com o templo e a figura desse faraó, que o mandou construir, sem priorizar a religião e os deuses retratados.

Nesse OED, valorizaram os aspectos de construções de um templo antigo, em forma de uma grande estrutura ainda presente, mas que requer preservação. Destacaram, nas sugestões, o tema religioso, oportunizando conhecer outros templos. Fez-se importante o enfoque na preservação e nos detalhes que são mostrados sobre o templo, valorizando a arte e o significado da construção para o aspecto político do Egito Antigo.

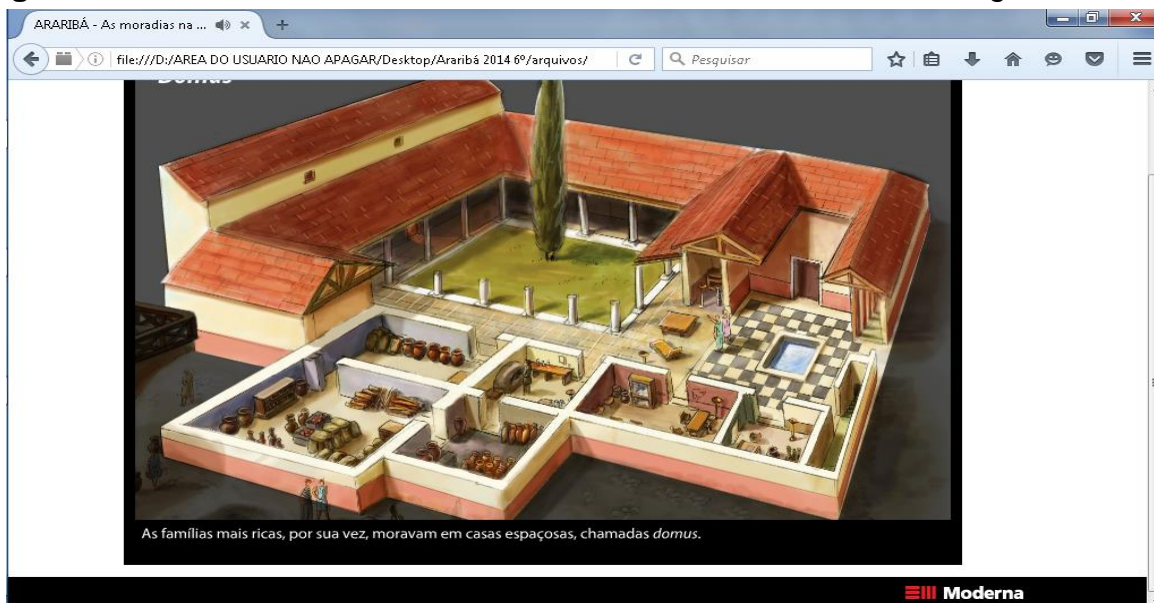
Lévy (1999) nos alerta:

Esperamos muitas vezes das artes do virtual um fascínio espetacular, uma compreensão imediata, intuitiva, sem cultura. Como se a novidade do suporte devesse anular a profundidade temporal, a espessura de sentido, a paciência da contemplação e da interpretação. (LÉVY, 1999, p. 68).

As imagens não foram valorizadas no sentido de proporcionarem uma observação mais detalhada, com pausa, contextualização e aprofundamento. O OED não foi tratado como fonte primária, não se sugere conhecer sobre o próprio templo, os construtores e o faraó em questão. Ou, ainda, sobre os detalhes do templo, que podem ser mais bem visualizados por meio da tela cheia, podendo ser discutidos e retomados, explorando e analisando o contexto político e religioso.

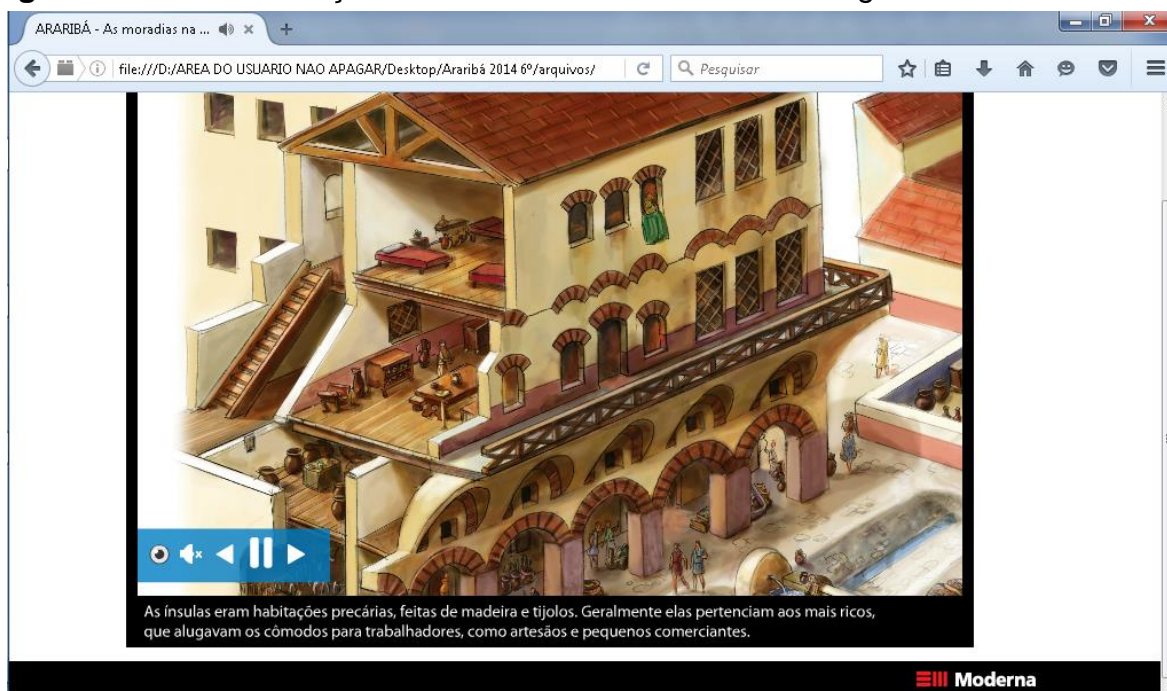
Outro OED que se destacou em razão de seu enfoque para a cultura material foi *Moradias romanas antigas*. Configura-se por um vídeo com ilustrações de moradias mais simples e os *domus*, que seriam as casas dos aristocratas e grandes comerciantes na antiguidade. São apresentados detalhes desses dois tipos de moradias, como a divisão dos cômodos, o destino de cada parte da casa, sua função e seus objetos.

Figura 19 – A casa dos aristocratas e ricos romanos no Período Antigo



Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM)

Figura 20 – As habitações dos trabalhadores romanos antigos



Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM)

Além disso, a ilustração apresentou os comércios e a atividade em torno da praça, com os poços para a captação de água, mostrando um pouco do trabalho escravo no mundo antigo.

A proposta de promover a comparação e a relação entre dois grupos sociais, assim como suas moradias, seus trabalhos e suas funções sociais foi evidente e

bem trabalhada. Detalhes do cotidiano de um romano antigo podem ser evidenciados por meio das construções da narrativa desse OED. Ele aponta, então, uma história “vista por baixo”, com o cotidiano à mostra, abrindo espaço para que outros indivíduos – como pobres, camponeses e mulheres – somem à história (SHARPE, 1992).

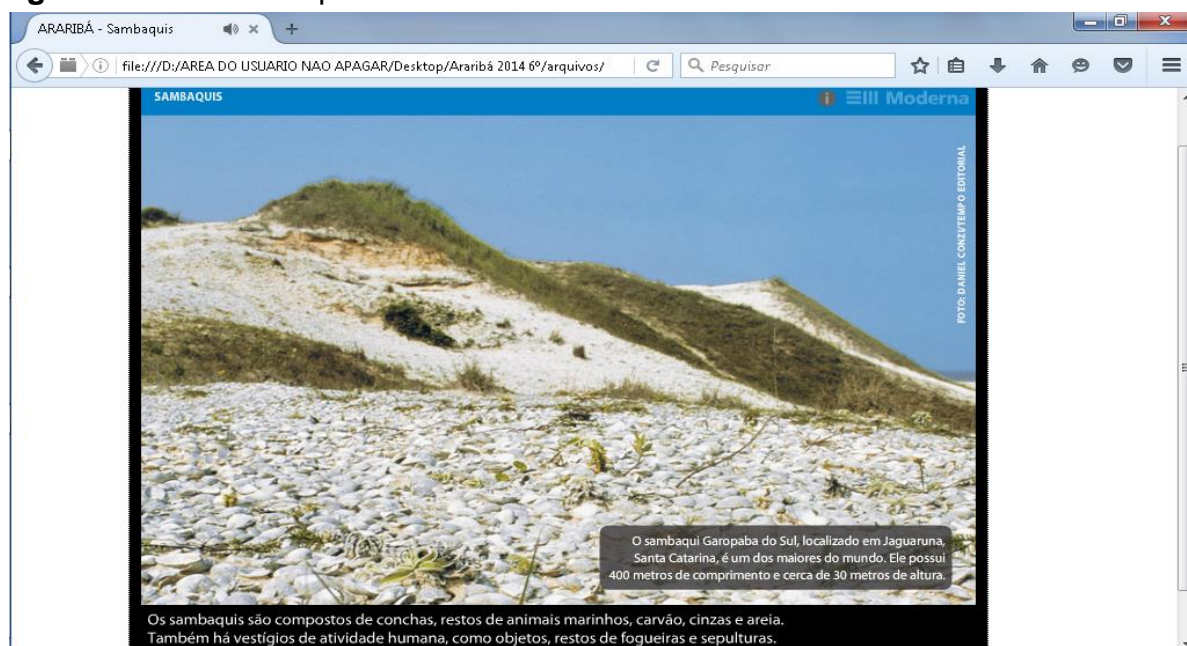
No trabalho do professor sobre o OED, sugere-se uma pesquisa comparativa sobre as diferentes moradias ao longo do tempo, relacionando o contexto atual no qual vive o aluno com diferentes moradias de tribos indígenas, por exemplo. E, também, promove a produção textual sobre a vivência nessas casas romanas.

No livro didático impresso, o ícone que remete a essa OED foi colocado no tema sobre a sociedade e a cultura romanas, com a perspectiva de se ir além do livro didático, abordando um aspecto de vivência romana que não estava nele: as casas antigas.

Vê-se, portanto, um OED interessante para promover uma análise com a realidade do aluno, fazendo com que perceba as diferenças e as semelhanças com a sua cidade e a sua casa. A sugestão de trabalho do OED propõe pensar em outras moradias, tal qual a indígena. Serve, assim, para relacionar presente e passado, além de ser fonte para relacionar aspectos do cotidiano ligados à economia e à arquitetura.

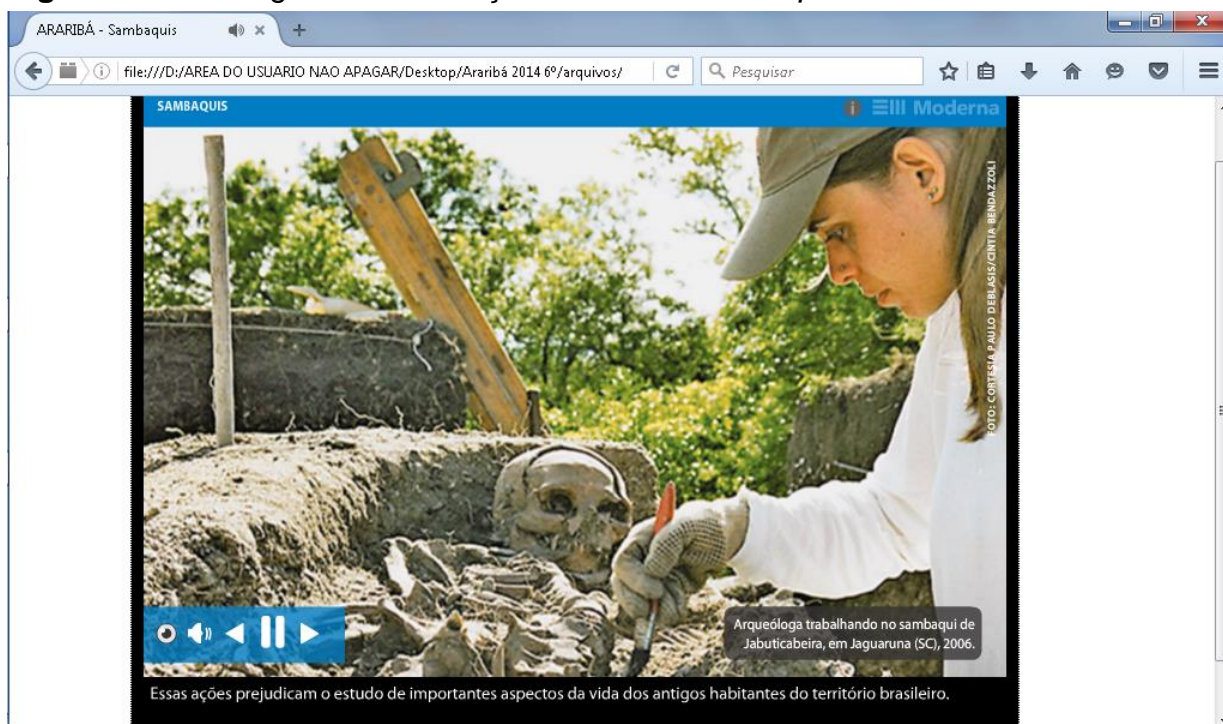
No OED *Sambaquis*, tem-se, por sua vez, a valorização da cultura pré-histórica brasileira. Por meio de fotos de locais de escavações arqueológicas, de uma ilustração que reconstrói camadas que formam os Sambaquis, de um mapa que mostra os locais de sítios arqueológicos brasileiros, abordam-se aspectos da arqueologia e dessa cultura. Destaca-se, além disso, a importância da preservação do patrimônio cultural e dos estudos arqueológicos.

Figura 21 – Sambaquis em OED



Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM)

Figura 22 – Imagem de escavações no OED Sambaquis



Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM)

A sugestão de trabalho presente no OED é a construção de uma maquete para a representação de um sambaqui. Apresentaram também, como em todas as sugestões, um questionário.

No livro, a abertura do tema promove o enfoque por meio de grande ilustração, a qual utiliza as mesmas imagens presentes no OED. Infelizmente, não ocorre um aprofundamento sobre a arqueologia e a questão da preservação patrimonial. Mas, esses pontos podem ser deflagrados por meio desse OED, já que se trata de um tema que se relaciona com a atualidade.

Tendo em vista as imagens e as ilustrações apresentadas, que são idênticas às do livro didático, assim como as informações trazidas pela narrativa oral no Objeto, faz-se pertinente afirmar que esse OED não foi além do apresentado no material impresso. Apenas as atividades poderiam retomar o tema, pois, por meio das perguntas, nota-se a valorização dos sambaquis como fontes para a arqueologia e para a história.

Já para o 7º ano, destaca-se o OED *As Cruzadas*, que foi constituído por meio de pinturas do período do conflito. No Objeto, apresentaram legendas com informações de autoria e datação sobre tais pinturas, possibilitando um trabalho investigativo sobre elas.

Figura 23 – OED *As Cruzadas*

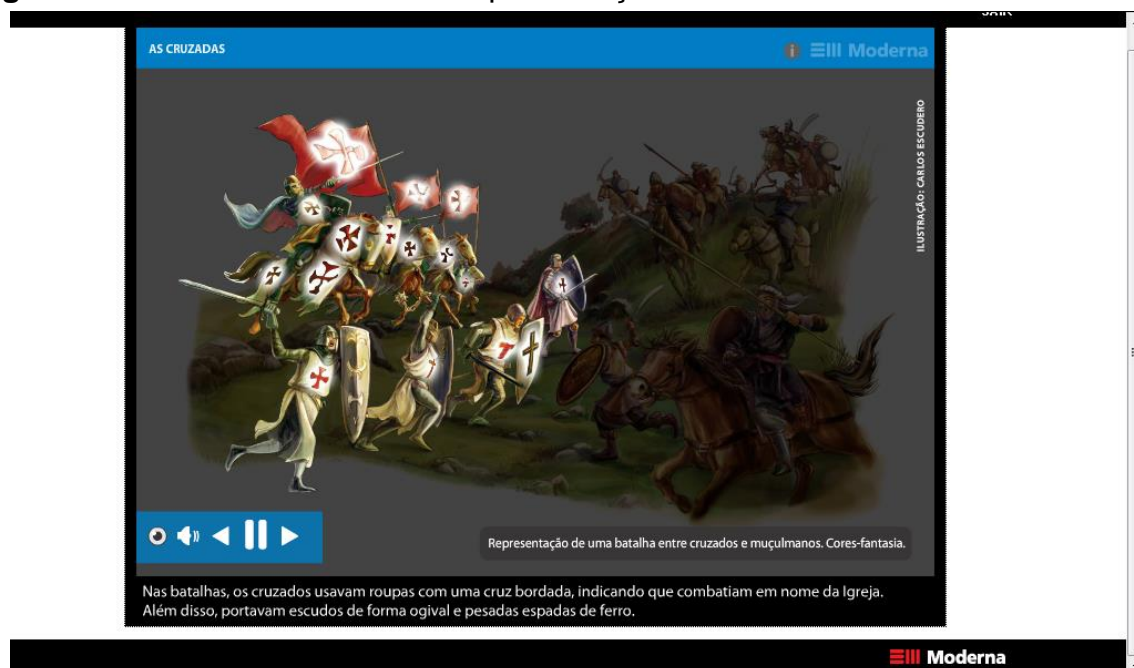


Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM)

Em meio às pinturas, a narrativa vai destacando as figuras e desenvolvendo informações sobre a reunião papal, as lutas e os acordos. Promoveu, por meio da

ilustração de um confronto, o conhecimento sobre os símbolos e os líderes dos soldados cristãos, muçulmanos e turcos, os quais buscavam a dominação de ou o acesso a Jerusalém. Os organizadores desse OED apontaram, ainda, os interesses econômicos e as três Cruzadas ocorridas. Apresentaram um mapa da cidade de Jerusalém, do século XII, com algumas divisões, mas não foi dado enfoque.

Figura 24 – OED *As Cruzadas*: representação do conflito



Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM)

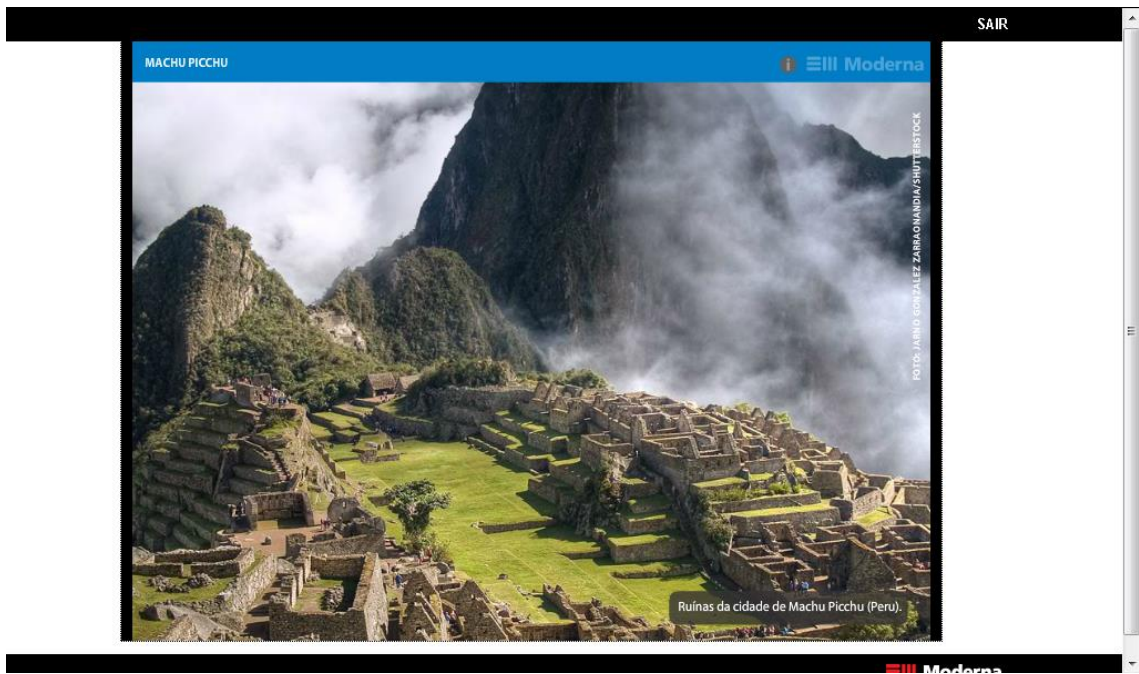
As orientações para o trabalho com esse material têm como foco o movimento cristão de reconquista de Jerusalém. Por meio da pesquisa, intenta-se que haja investigação sobre a ordem, os combatentes e os grupos envolvidos, os quais aparecem na animação.

No livro didático impresso, o ícone do Objeto foi colocado no capítulo sobre as Cruzadas. Porém, diferentemente do OED apresentado antes, *As Cruzadas* se tornou um meio de aprofundar os confrontos, os grupos envolvidos e os símbolos empregados nas lutas. O livro direcionou a compreensão de aspectos econômicos e as consequências para toda a Europa.

Constata-se que esse OED contribui para aprofundar a cultura em meio às pinturas, trazendo à tona os elementos culturais de que cada grupo envolvido na luta se apropriava, possibilitando, também, a percepção da cultura material por meio das vestimentas, espadas, entre outros fatores significativos do momento.

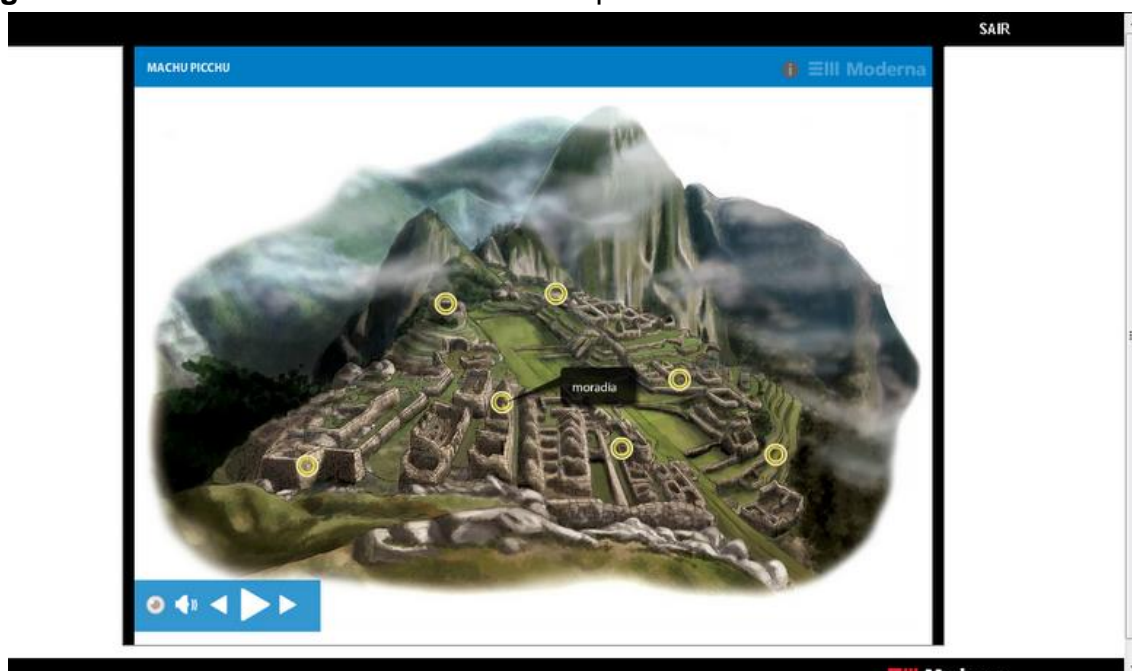
Outro OED (para o 7º ano) que se destacou em torno da cultura material foi *Machu Picchu*. Nele, mostraram uma foto – a qual aparenta ser recente – da cidade de Machu Picchu (ver Figura 25), mas não foi posta a devida legenda, que poderia contar as diversas funções dessa cidade para o Império Inca. Em seguida, apresentaram uma ilustração sobre a cidade inca e, a partir de cliques nos destaques da tela (ver Figura 26), tem-se acesso a imagens dos vestígios e a informações sobre suas funções, como o traçado das ruas e os terraços para a agricultura.

Figura 25 – OED *Machu Picchu*



Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM)

Figura 26 – OED *Machu Picchu* com destaque



Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM)

Como sugestão de atividades, propõem a produção de um relato de viagem que passa pelos locais apontados no infográfico. Também solicitam que os alunos busquem outros locais da cidade por meio de uma pesquisa na internet, a fim de que se tenha a composição textual.

Outra atividade proposta pelo OED seria feita a partir da divisão da turma em três grupos de alunos, os quais ficariam responsáveis por um dos temas, sendo eles a economia, a cultura e a sociedade incas. Cada grupo apresentaria, após a pesquisa, uma síntese do conteúdo encontrado, entretanto não são sugeridas formas de apresentação.

No livro didático impresso, o OED foi indicado quando se trata de Machu Picchu, mas somente abordando aspectos gerais: quando foi descoberta, por quem e qual sua função ritualística.

O enfoque para os vestígios da cidade e para as funções sociais que desempenharam no passado tornou o OED interessante para tratar de questões atuais, como a preservação, a função de uma cidade, os locais importantes ou os mais lembrados dela. Sendo assim, serve para discutir sobre o presente, contudo isso não é sugerido nas atividades. Além disso, o OED complementou as informações do livro didático, que trata de maneira muito superficial a importância de Machu Picchu.

Analisando os OEDs para o 8º ano, foi selecionado *Os doze profetas de Aleijadinho*. Esse Objeto foi composto a partir de fotos de um palácio em estilo barroco, da cidade de Congonhas e de Ouro Preto, e de esculturas desse grande artista brasileiro. Por meio da narrativa oral, contextualizaram sobre o nascimento do barroco na Europa, relacionando com o estilo presente nas esculturas.

As esculturas, por sua vez, foram apresentadas por meio de fotos recentes, em seu próprio local, e de trechos da Bíblia que narram os profetas esculpidos, abordando apenas três, como, por exemplo, o profeta Daniel. Também destacaram um pouco da história de vida do artista, a função das esculturas para o contexto do século XVIII e a matéria prima com a qual foram esculpidas: pedra-sabão.

Figura 27 – OED *Os doze profetas*



Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM)

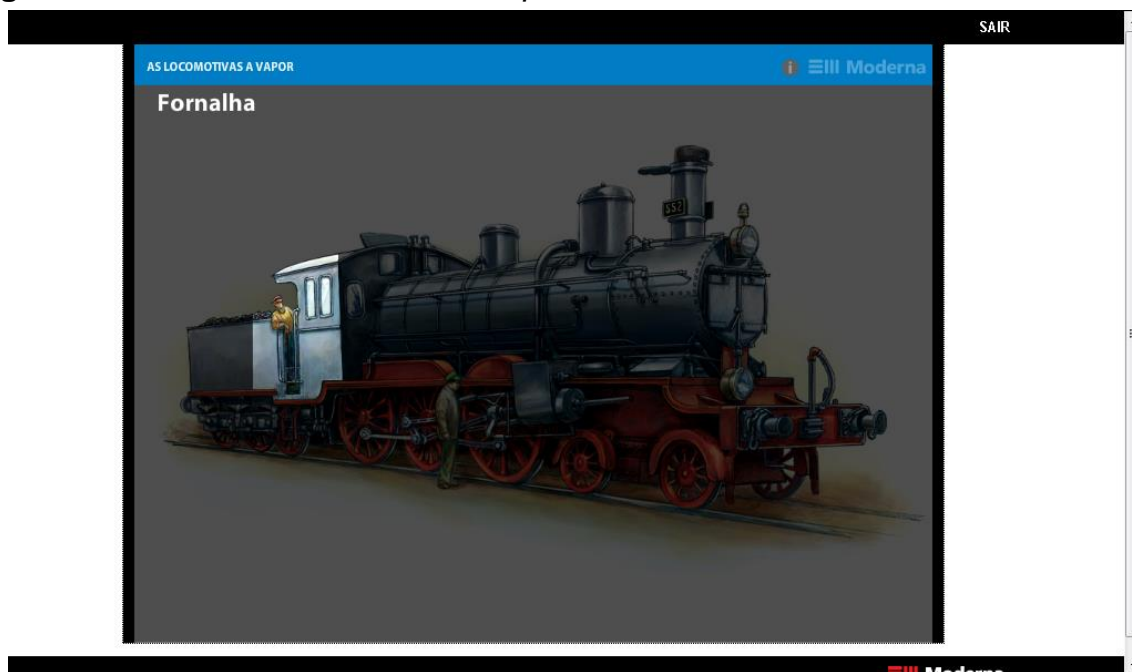
Nas orientações, sugerem a pesquisa sobre duas pinturas ou esculturas barrocas em Minas Gerais, comparando-as. Elaboram um roteiro de questões para que o professor relacione às pesquisas a serem desenvolvidas, também apresentam *sites*. Como forma de apresentação, sugerem cartazes. Outra atividade vem a ser a pesquisa sobre os profetas ausentes na animação, o que promove a troca entre os colegas para compararem as informações, se pesquisaram sobre o mesmo profeta (ou não) e se têm detalhes parecidos (ou não) para compartilhar.

No livro didático, esse recurso digital foi indicado na seção *Em foco: O Barroco mineiro*, com diversos textos e relatos sobre a relação da arte com a Igreja Católica e sobre a biografia do artista brasileiro. Além disso, na seção seguinte – *Compreender um texto* –, apresenta-se uma história em quadrinhos da Turma da Mônica se encontrando com o Aleijadinho.

Esse OED proporcionou recursos diferentes do livro impresso, permitindo visualizar, de maneira muito próxima, as esculturas. Suas atividades e sua exposição empreenderam-se no sentido de se analisar a arte como fonte histórica, a partir da autoria, do contexto de produção, da forma e da preservação. Constituiu-se um material que complementou e enriqueceu a abordagem sobre a temática.

Em *As Locomotivas a vapor*, outro OED para o 8º ano, foram elencadas ilustrações sobre os diferentes meios de transporte ao longo dos anos de 1800. Contou, para tanto, com imagens das locomotivas de jornais da época, além de uma ilustração com interatividade, apresentando mais informações sobre cada parte de uma locomotiva a vapor.

Figura 28 – OED *As Locomotivas a vapor*



Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM)

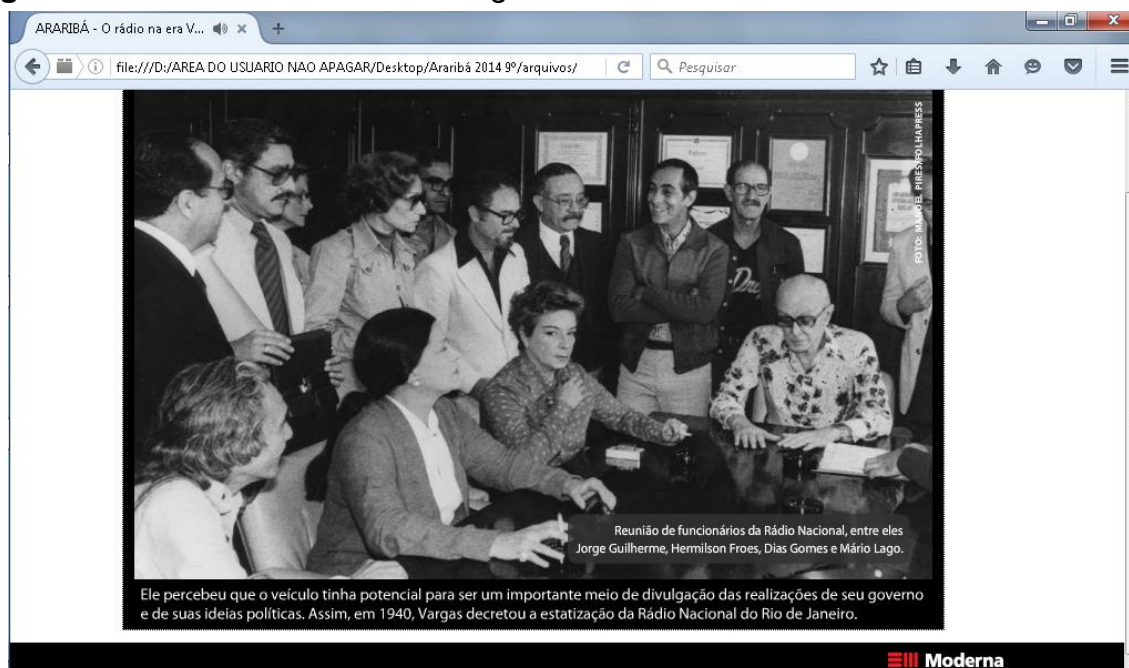
Aparecem, então, orientações de atividades de pesquisa sobre os diferentes meios de transporte, com questões em torno de seus impactos ambientais e sociais

e sua importância. Pedem-se também uma pesquisa sobre os meios de transporte da cidade do aluno.

No livro didático, o OED foi indicado para ser visto em meio ao tema da Revolução Industrial, na discussão sobre as diferentes técnicas produzidas para as fábricas e a produção em massa. O enfoque se deu na importância de um meio de transporte. As transformações e a contextualização desse meio de transporte foram empregadas tanto no OED quanto nas atividades.

Para o 9º ano, destaca-se o OED *O rádio na Era Vargas*. Em meio à cultura digital atual, evidencia-se uma tecnologia da informação e da comunicação do século passado, a qual teve muita importância no cenário anterior e durante a guerra. A partir disso, lançou-se a questão sobre a importância da comunicação e suas diferentes tecnologias em determinada época. Prestou, então, à discussão sobre o contexto atual das comunicações dos estudantes. Assim sendo, o OED contribuiu para realçar as transformações no rádio e nas comunicações em geral.

Figura 29 – OED *O rádio na era Vargas*

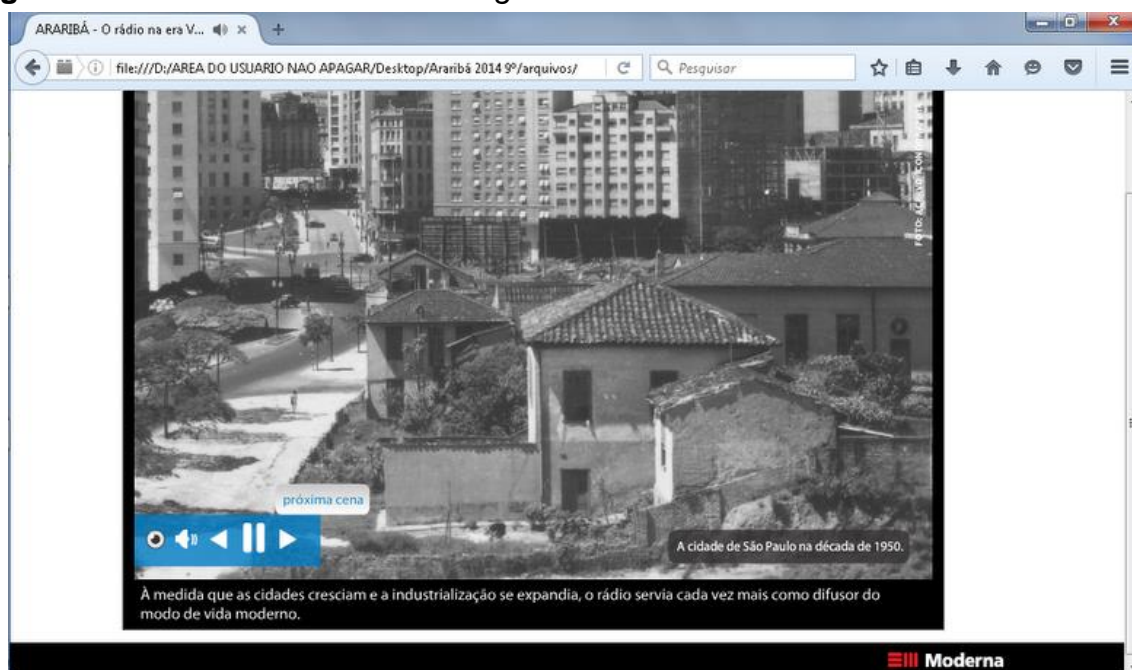


Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM)

Por meio de imagens de São Paulo, assim como das principais figuras atuantes nesse meio, na época de 1950, o OED apontou o contexto promissor do rádio, sua importância para a política e para o cotidiano urbano. O enfoque se deu para notícias, radionovelas e para a perda de espaço para os computadores.

Tornou-se necessário questionar essa “perda de espaço”, assinalando a transformação na comunicação de massa por meio da internet, com o rádio ganhando em outro espaço, o da música.

Figura 30 – OED *O rádio na Era Vargas* e a cidade de São Paulo



Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM)

As sugestões de trabalho com o OED foram direcionadas de maneira a se criar um programa de rádio, abarcando seus temas e tendo alunos atuantes na montagem e na gravação dos textos. Outra atividade foi pesquisar as músicas das décadas de 30 e 40, relacionando as letras com o contexto social e político. Reflete-se, aqui, que cabe ao professor, nesse caso, aprofundar a abordagem de tais apresentações.

No livro didático, esse OED foi sinalizado na seção *Em foco: Nas ondas do rádio*. Realçaram a criação do rádio na Itália e procuraram trazer trechos de textos de especialistas sobre músicas, além de imagens de cantores no rádio nas décadas de 30 e 40. Exploraram as transformações do rádio e suas funções, em determinados contextos políticos e econômicos, por meio de questões de análise de imagens e de textos. Nas páginas seguintes, em *Compreender um texto*, com o Cinejornal, apresentaram curtas-metragens sobre o governo de Vargas exibidos nas salas de cinema na década de 30.

Trata-se de um exemplo de OED que trouxe um objeto entrelaçado em torno de seu contexto e de suas funções sociais, com uma abordagem para além do livro didático, já que houve aprofundamento sobre o rádio no Brasil. Já as atividades podem ser respondidas pelo livro didático, além de possibilitarem uma experiência em torno desse meio de comunicação. Percebe-se que as imagens empregadas nesses OEDs visam complementar o livro didático, como ponto de partida para atividades de pesquisa em torno do tema, relacionando-o com o presente.

Assim, nota-se o esforço dos organizadores em não tratarem os OEDs tendo em vista somente a exposição e a fixação de um conteúdo, mas abordando-os como elementos a fim de dispararem outros temas e diferentes questões. De maneira geral, houve uma contribuição positiva para o desenvolvimento da aprendizagem histórica crítica, do trabalho em grupo, do papel do professor como orientador e organizador dos temas por meio de sugestões e aprofundamentos.

Além disso, faz-se pertinente realçar a interdisciplinaridade presente no tratamento das informações e nas atividades, um diálogo que pode ser promovido a critério do professor, de maneira informal e, ainda, tendendo somente para o tema em História, não sugerindo um tema em outra área.

Com isso, a partir da análise sobre aspectos do material pautados no conceito de cultura material e a partir da progressão das séries, a direção aqui estabelecida aponta para a percepção dos conceitos históricos eleitos e implícitos nesse material: transformações, mudanças, fontes, evidências, análise, argumentação. Por meio dessas reflexões sobre os recursos visuais e digitais, suas atividades e sua relação com o livro didático, analisam-se aspectos para além do livro didático, levando em conta as contribuições para o ensino de História.

5.2 OS OEDS E O PRESENTE: A DIVERSIDADE RELIGIOSA E O MEIO AMBIENTE

Neste recorte, relacionam-se algumas considerações sobre a cultura histórica atual, com demandas do século XXI, que Rüsen (2012, p. 20) apontou em seu texto de 2011, publicado em 2012:

[...] decorrente da densidade crescente do encontro intercultural e da comunicação em todas as dimensões da vida humana [...] e, é claro, das crianças e estudantes na escola: (a) a insegurança crescente da identidade histórica, (b) uma experiência [...] relacionada à diversidade cultural, (c) um ataque contra as tradições ocidentais e (d) uma nova ameaça sobre a natureza.

O autor lança, em seu texto, a importância das novas mídias para a cultura histórica, mas não comenta sobre elas em razão do tamanho do artigo. Analisando os desafios e as demandas atuais elencadas, Rüsen (2012) destaca: “a insegurança da identidade histórica”; “as pressões da diversidade cultural” e “uma nova ameaça sobre a natureza”, relacionando com a seleção dos OEDs para esta discussão.

O contato com a diversidade cultural está cada vez mais próximo e favorecido pelas TICs, bem como pelas próprias diferenças encontradas na sociedade:

Isso levanta uma necessidade urgente de encontrar a estabilidade de sua própria perspectiva de vida vis-à-vis com uma irritante multiplicidade de possibilidades. As perguntas ‘quem sou eu, quem é o meu povo, e quem são as pessoas com quem eu tenho que viver junto?’ adquiriram uma nova qualidade de urgência. (RÜSEN, 2012, p. 20-21).

A identidade se refere ao sujeito definir quem seria ele. Em meio à “[...] multiplicidade das origens étnicas estimuladas pela imigração [...]”, à diversidade cultural e ao mundo globalizado, definir-se perde ou ganha em sua dimensão. A partir disso, tem-se [...] uma nova e radical questão do que significa ser um ser humano. [...] Todas as narrativas que nos contam sobre quem somos devem ser recontadas [...]” (RÜSEN, 2012, p. 20).

Com isso, novas formas de pensar e ver o mundo são criadas, sendo reforçado pela “crise ambiental” e pela destruição do ambiente que é propício ao desenvolvimento do ser humano. Isso reforça nossa crise de identidade frente a comportamentos e a práticas que devem ser repensados em meio à crise ambiental.

Percebe-se, ademais, que o destaque para as diferentes religiosidades do mundo antigo (que permanecem até hoje, como o judaísmo, o hinduísmo e o islamismo), tem sua pertinência para se pensar o mundo atualmente. Em meio às diferenças culturais e sociais, é possível perceber princípios e conceitos que podem servir para os alunos se identificarem com tais crenças, além de desenvolverem a empatia, o respeito e a alteridade.

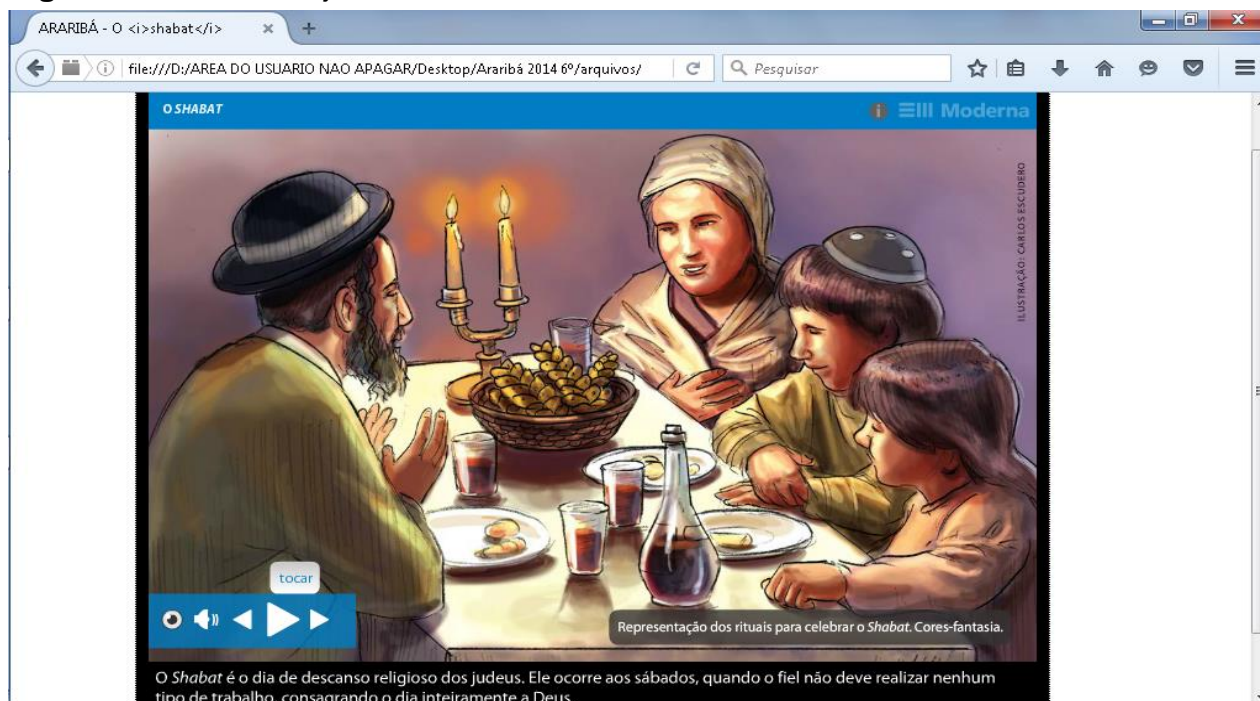
Ao colocar esses debates em relevo, comparando, analisando e conhecendo mais aspectos sobre religiões diferentes, há o debate sobre a relação em sociedade, o comportamento, os pré-conceitos, promovendo práticas de respeito e percebendo as diferenças e as semelhanças com a individualidade do cidadão.

Os OEDs *A religião hindu*, *O shabat* e *A religião islâmica* contribuem, nesse aspecto, para se pensar a diversidade religiosa no mundo contemporâneo. Além do mais, dois Objetos abordam a temática do meio ambiente: *Rio Tâmis* e *Energia eólica*. Também, em uma perspectiva geral e futura, colocam questões do milênio em *Cenários do Novo Milênio*. E, como Lévy (1999) corrobora, o digital abre a possibilidade de reapropriação e de personalização da mensagem, proporcionando uma abordagem simultânea entre os próprios OEDs, dentro de um DVD.

Para o ensino de História, desponta o trabalho com os conceitos substantivos por meio das religiões no mundo e dos conceitos de segunda ordem, aqueles que transitam no conhecimento histórico (BARCA, 2011), como transformações, culturas, entre outros.

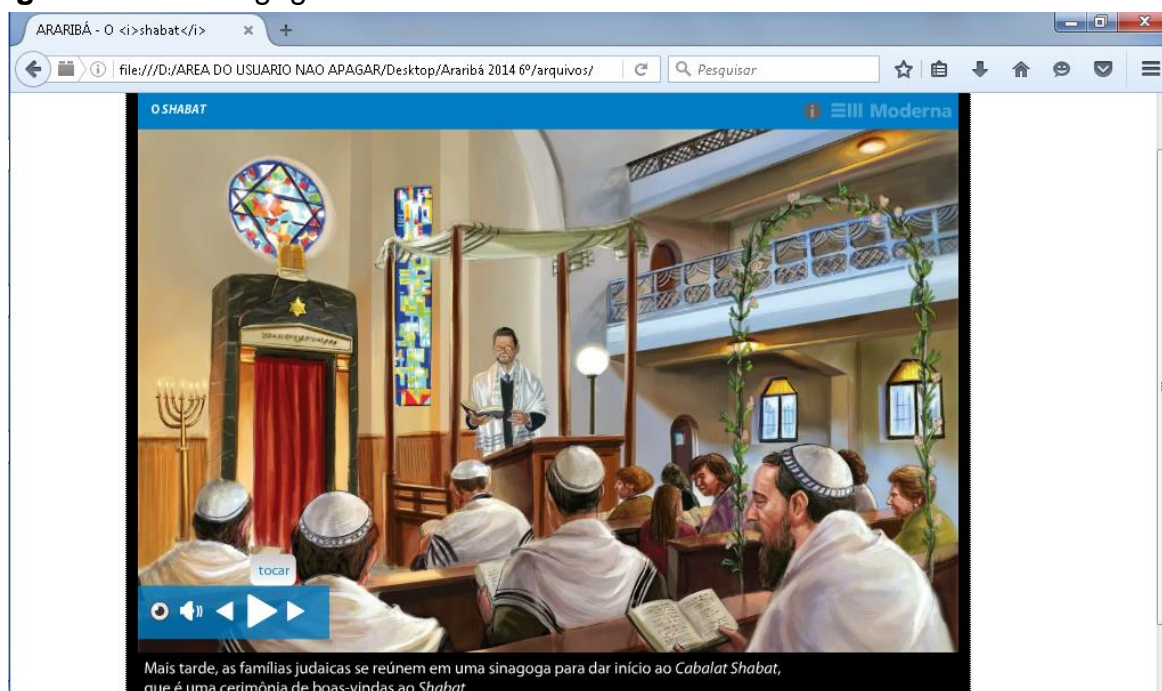
No OED *O shabat*, há duas ilustrações que embasam o conteúdo do áudio: uma sobre uma família (ver Figura 31) – com pai, mãe e duas crianças em torno de uma mesa com pão e vinho – e outra de uma sinagoga com seus membros (ver Figura 32).

Figura 31 – Um ritual judaico: o *Shabat* em OED



Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM)

Figura 32 – A sinagoga em OED



Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM)

Na narrativa, explica-se o significado de *shabat* (dia de descanso), além do significado do acendimento de vela pela matriarca (a iluminação). Também há a explicação de vários rituais judaicos na sinagoga: *cabalat shabat*, as boas-vindas, em que os homens cobrem a cabeça com o *quipá* e os ombros com o *talit*. Além disso, um membro, *jazan*, lê para o público, na *jupá*.

Além disso, destacam a divisão entre os homens e as mulheres nas sinagogas mais ortodoxas e a decoração especial para esse ritual. Ao final, volta-se à ilustração da família, com o ritual *kidush* (a bênção do vinho), feito pelo pai, e o encerramento desse período, a *havdalá* (separação) e o retorno à rotina.

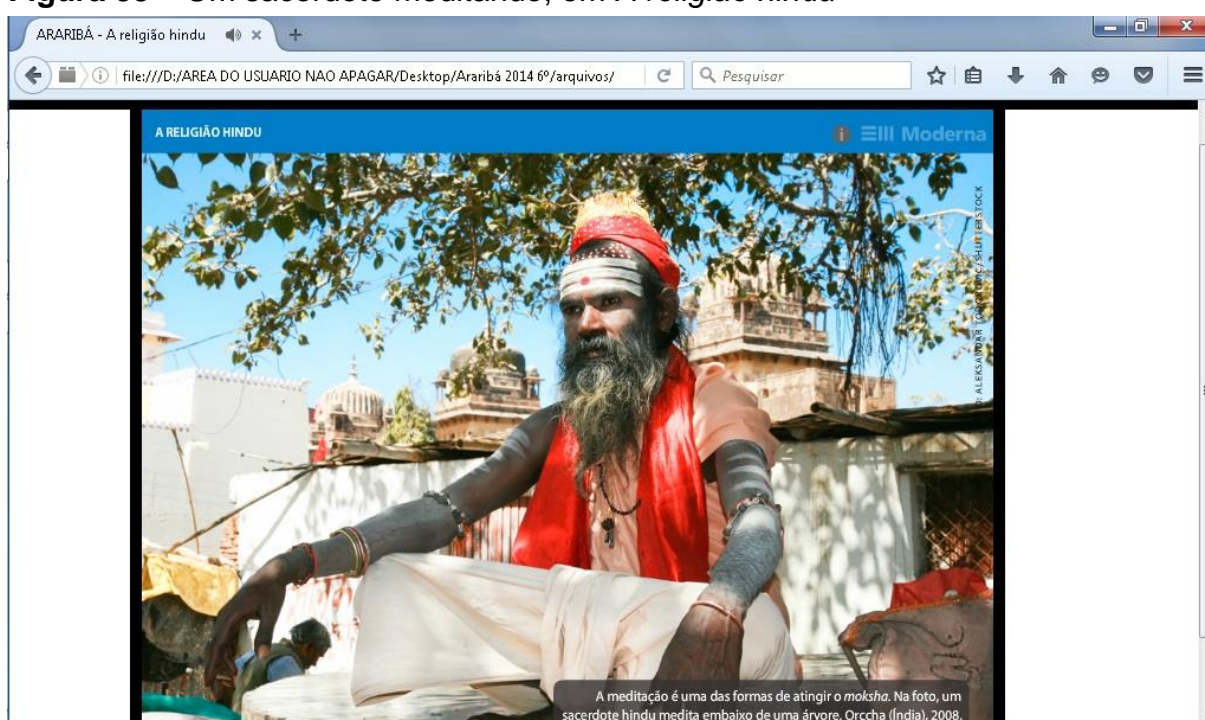
Os organizadores apresentaram como uma das propostas de atividades uma entrevista com uma pessoa ligada ao judaísmo, sem colocarem um roteiro e objetivos para tal procedimento. Outra atividade solicitada foi a realização de uma pesquisa sobre rituais e celebrações cristãs e judaicas, a fim de se conhecer mais sobre as apresentadas no vídeo e se promover a comparação. Essa atividade também foi colocada no livro didático impresso.

Ainda sobre esse tema, apresentaram para a pesquisa outros rituais judaicos a partir do calendário religioso, atividade que vai ao encontro de realizar a discussão

e a apropriação do conhecimento, possibilitando ampliar a vivência do aluno, muitas vezes cristã, em relação a outra cultura e religião.

Outro OED que se direciona para a discussão sobre religiosidade, *A religião hindu*, traz imagens da lavação de pés no rio Ganges, além da ilustração de um ritual de purificação. Apresenta, também, imagens dos deuses *Vishnu* e *Durga*. Mostra fotos das ruas de Jaipur e Rajastão, de um sacerdote meditando e de um hinduísta recebendo do sacerdote uma pintura em sua testa.

Figura 33 – Um sacerdote meditando, em *A religião hindu*



Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM)

Na narração, ouve-se sobre o surgimento dessa religião e alguns princípios como: carma, *samsara* (reencarnação), *dharma* (condutas éticas), *mokha* (meditação para atingir um estado superior), *brahman* (princípio único), a importância da peregrinação para a purificação no rio Ganges e a crença nas vacas.

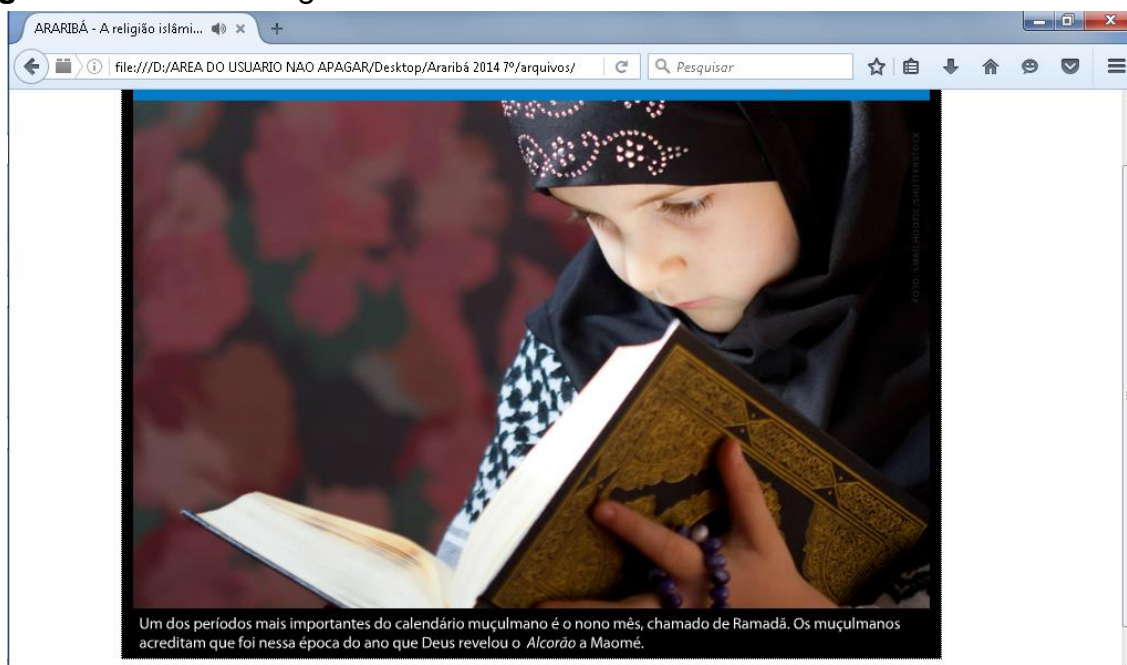
Como atividade, propõe-se a confecção de um painel, o qual visa expor elementos do hinduísmo. Também sugerem que os alunos produzam uma biografia que apresente um indivíduo hindu e seu modo de vida, além de incentivarem a pesquisa em relação aos rituais mostrados no OED. São atividades que promovem o contato com outra cultura religiosa, sendo necessário contextualizar os espaços

dessa religião, os países com mais hindus e a localização no tempo do desenvolvimento do hinduísmo nos países em questão.

No livro didático, esse material é indicado para o trabalho com a Índia, mas não se pode esquecer de outros países, até mesmo do Brasil, que também possui praticantes do hinduísmo.

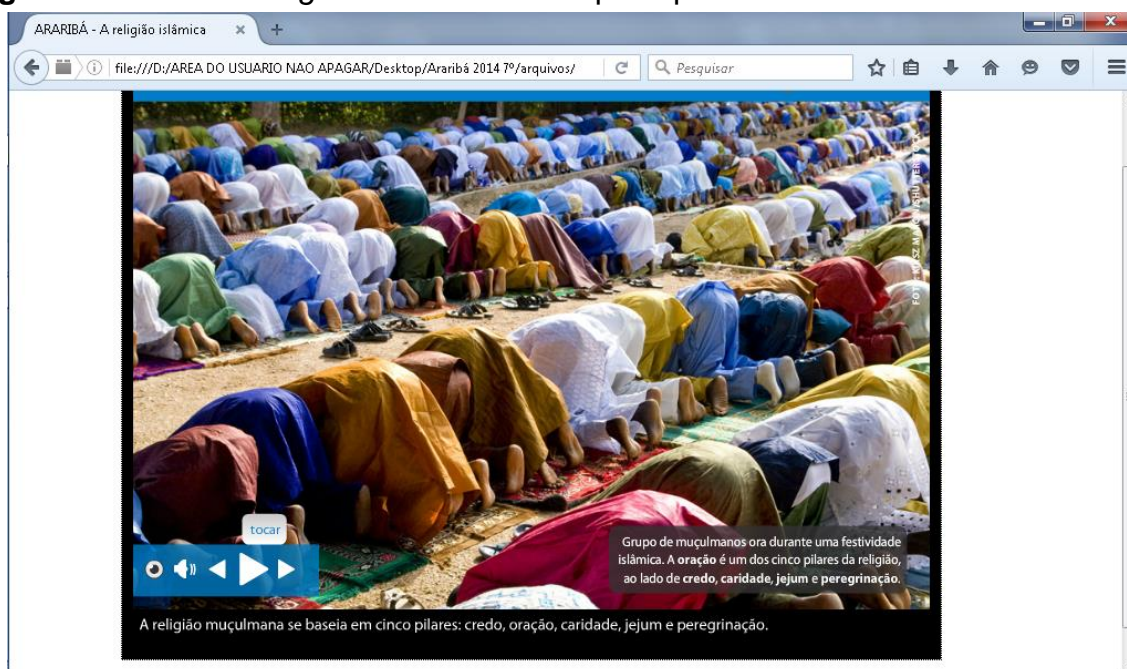
No OED *A religião islâmica*, entre imagens e ilustrações de fiéis e de rituais da religião, mostram os princípios dela: jejum, caridade, credo, oração e peregrinação. Trata-se de aspectos diários das orações e da orientação para Meca, além do Ramadã – um dos rituais islâmicos – e da importância dada à família.

Figura 34 – OED *A religião islâmica*



Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM)

Figura 35 – OED *A religião islâmica* e seus princípios



Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM)

As atividades sugeridas foram: um debate em sala para se explorar as semelhanças e as diferenças entre cristãos e muçulmanos; e, em grupos, fazer uma exposição sobre práticas islâmicas, como o Ramadã, sem deixar de pesquisar outras.

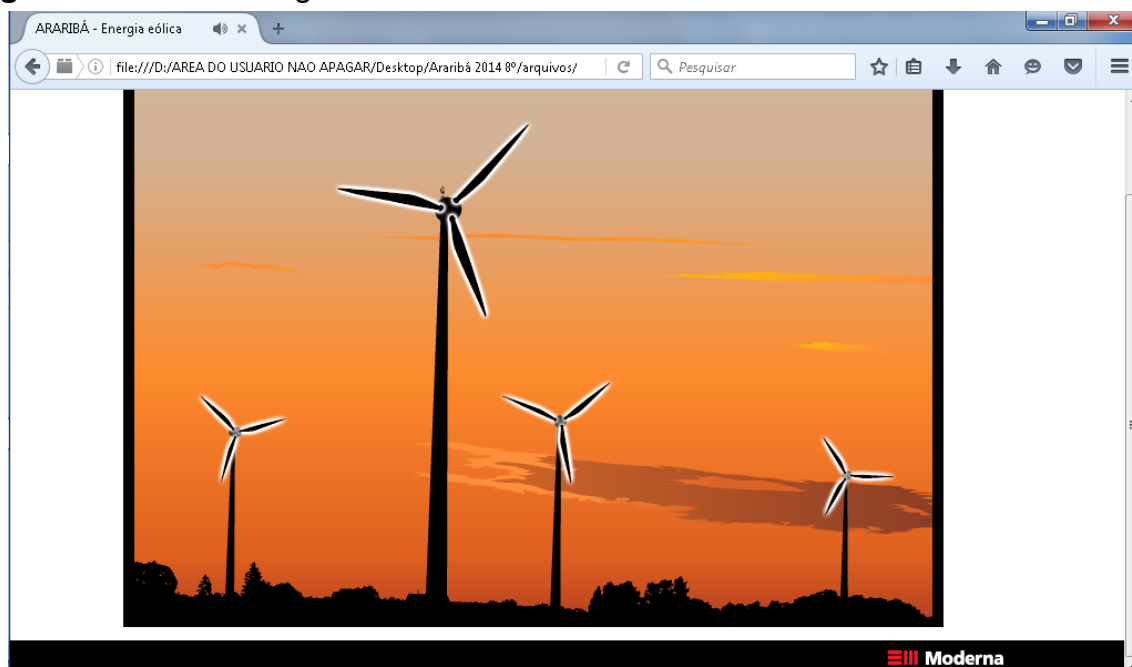
No livro didático impresso, esse OED foi indicado na seção *Ontem e Hoje: a peregrinação a Meca*. Nessa seção, detalharam os pilares do islã, também apontado no OED, mas não trabalhado. Além disso, na seção, promoveram atividades que localizam Meca, questionando as vestimentas, as semelhanças com a fé cristã e estimulando o aluno a pensar em outras religiões.

Percebe-se, portanto, que o OED *A religião islâmica* contribuiu para a reflexão sobre outra religião presente no mundo, indo além do livro didático. Foram apresentadas sugestões de atividades que estimulam o questionamento da própria vivência e o olhar sobre o mundo islâmico, desenvolvendo a empatia e a alteridade. Assim, há mostras das religiões que transitam pelo mundo por meio desses OEDs, possibilitando um trabalho de comparação e de relação com o cristianismo, levando os alunos a contextualizarem o meio em que vivem, relativizando formas de crença.

Outro tema e outra preocupação do presente é, notadamente, o meio ambiente, sobre o qual tratam os OEDs *Energia eólica* e *Rio Tâmis*, ambos para o 8º ano. No primeiro, por meio de desenhos e de fotos, evidenciam-se a importância

e o impacto na geração de energia, discutindo as vantagens e as desvantagens dessa forma de obter energia (eólica).

Figura 36 – OED Energia eólica



Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM)

Enquanto sugestões de atividades, propõem um trabalho interdisciplinar, envolvendo a pesquisa sobre problemas climáticos atuais, como: problema da água, questão energética, entre outros, com uma exposição temática. Apontam, para tanto, *sites* para a pesquisa. Além dessa, sugeriram uma atividade de pesquisa em torno da própria energia eólica, no Brasil e no mundo.

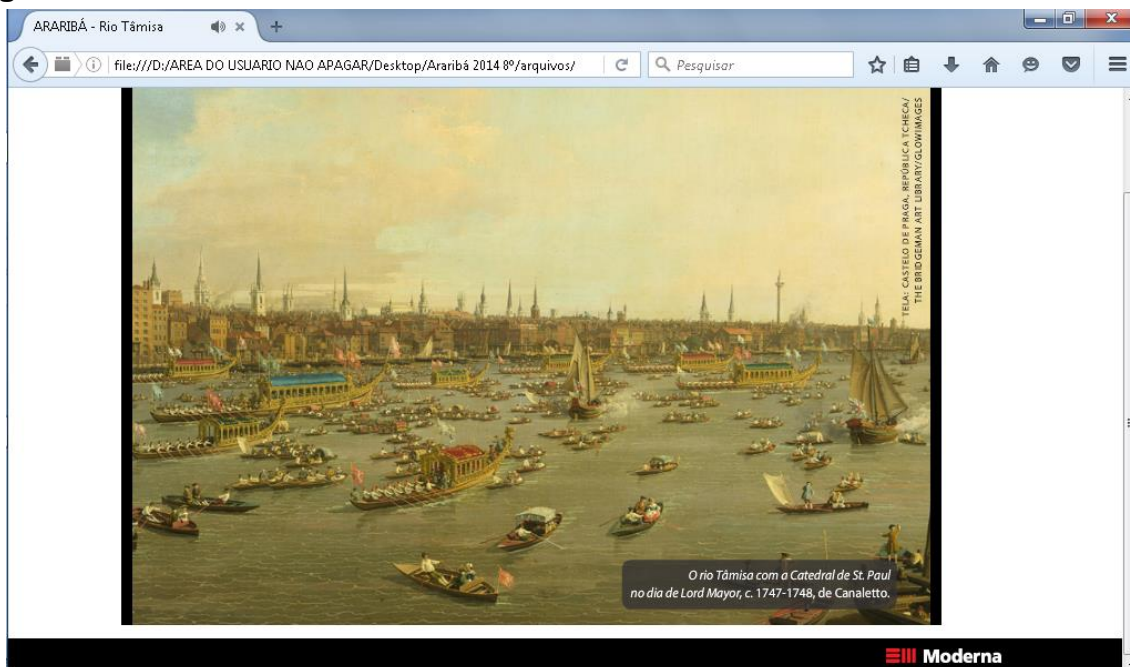
No livro didático, o OED foi indicado na seção *Ciência e tecnologia: Fontes energéticas*. Traz, de maneira geral, as possibilidades alternativas de energia frente às energias advindas do petróleo, com atividades que incentivam o aluno a pesquisar sobre outras fontes de energia, tal qual o Sol.

Vê-se, aqui, novamente, uma temática que se relaciona com problemáticas do presente, promovendo a discussão sobre o assunto e estimulando a comparação e a análise em relação a outras fontes de energia e a presença delas no país.

O outro OED selecionado que aponta para a discussão sobre o meio ambiente é o *Rio Tâmisa*, o qual abordou, em desenhos e em uma foto atual, o processo de poluição, no século XVII, e de despoluição, em conjunto com a

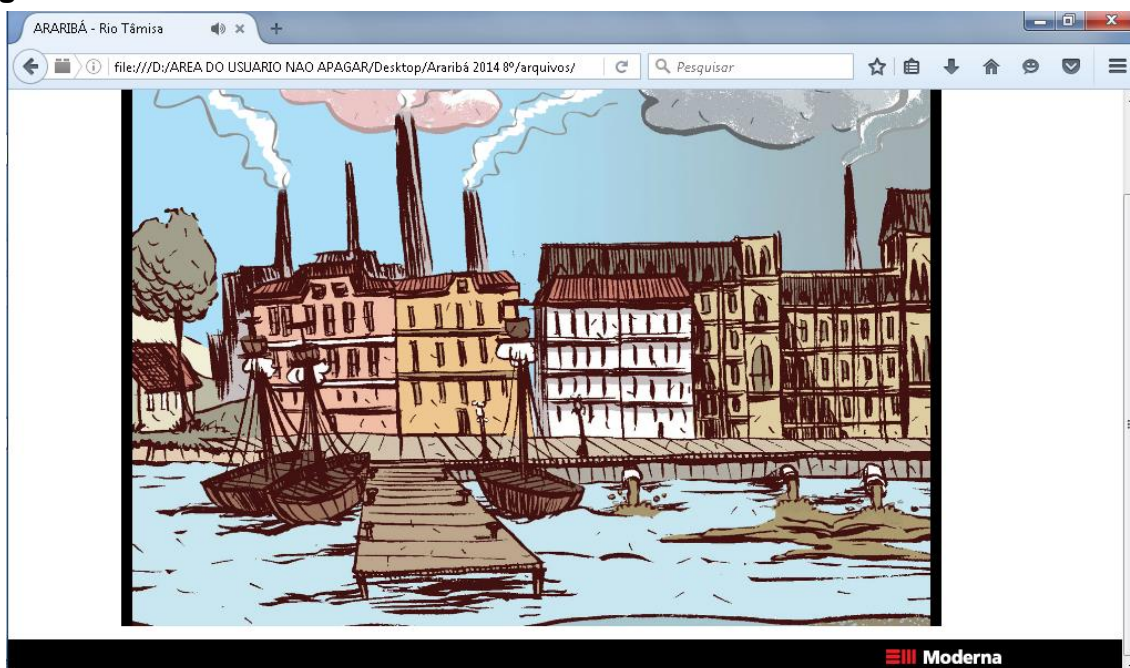
conscientização de governos e da população. Sobre esse OED, veem-se as figuras abaixo:

Figura 37 – OED *Rio Tâmis*



Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM)

Figura 38 – OED *Rio Tâmis* e suas atividades iniciais



Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM)

As atividades sugeridas exploram o contexto dos alunos, estimulando-os a pesquisar sobre um rio da região e apontar sua localização e seus problemas, apresentando um roteiro de questões para tal pesquisa. Para a apresentação, propõem o uso de fotos atuais e mais antigas, a fim de evidenciar as diferenças e os impactos em torno do rio abordado. E, também, pedem uma pesquisa mais geral acerca de impactos ambientais realizados pelo homem. Ao final, o aluno é convidado a fazer uma redação sobre a pesquisa e o problema apontado.

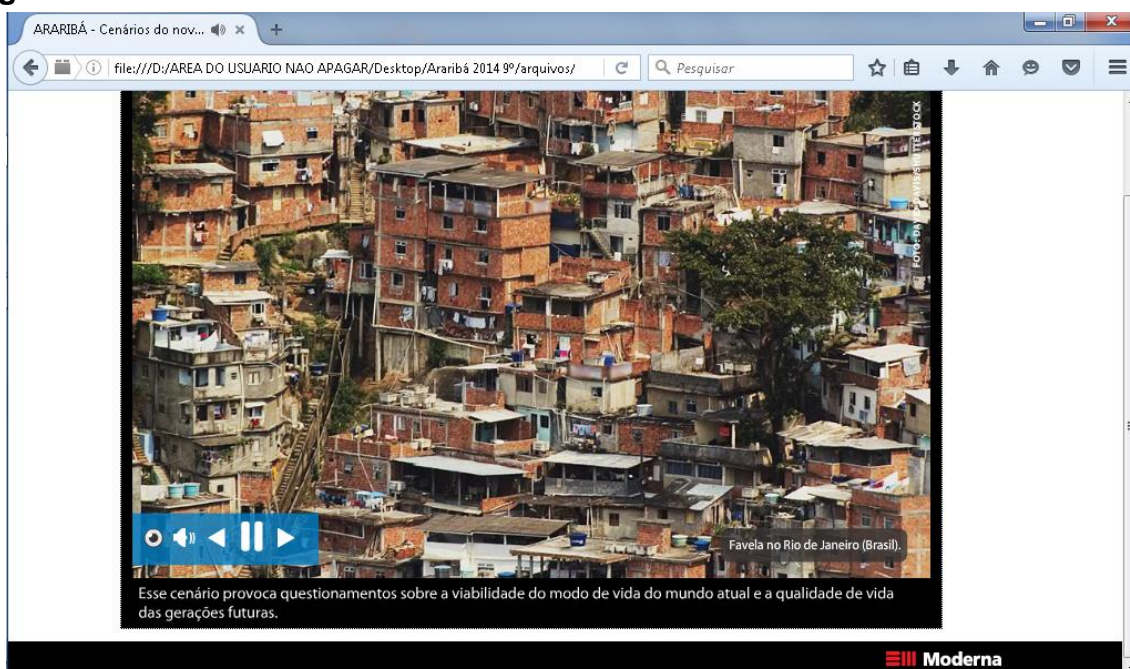
No livro didático, o OED foi indicado na seção *Ampliando conhecimentos: O Rio Tâmis*. Nessa seção, apresentam um infográfico, que, por meio da cronologia, mostra os impactos e as diferenças em torno desse rio ao longo dos séculos XVIII ao XX. Trazem, além disso, questões para que se notem as mudanças em torno do rio Tâmis e sobre um rio brasileiro.

Analisando a relação entre OED e livro didático impresso, percebe-se que o livro impresso se apresentou mais completo, abordando o processo de impactos e da ação humana em torno do rio tratado. Ademais, evidencia as datas e os edifícios com a mesma ilustração mostrada no OED. As atividades do OED, como mencionado, foram interessantes para se investigar, baseadas em um roteiro, algo próximo do aluno, com questões que lhe permitem refletir de maneira mais aprofundada sobre o entorno.

Como Paim e Picolli (2007) apontam a partir de uma pesquisa sobre o ensino de história local em Chapecó, o estudo da história local contribui para se relacionar fatores locais com globais. Colocam, ainda, que cada local é diferente e, ao mesmo tempo, semelhante, tendo em vista os acontecimentos globais. Além disso, esse despertar para o “local” faz com que o aluno perceba-se como agente histórico a partir do destaque para o seu contexto e as suas ações nele.

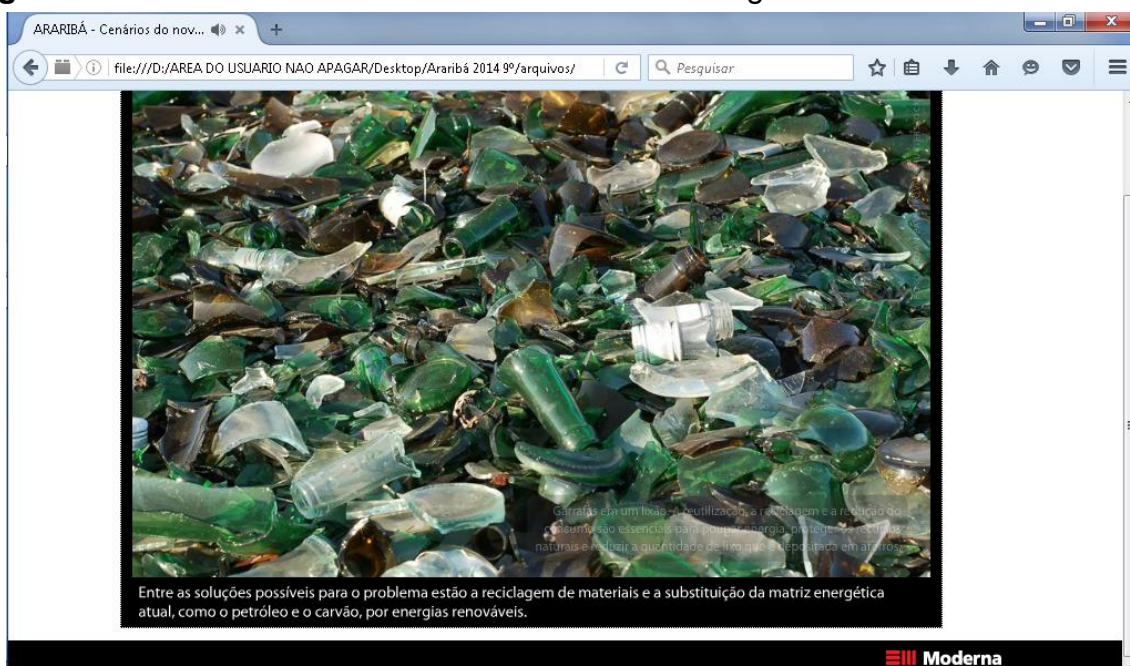
Por fim, tem-se o OED para o 9º ano intitulado *Cenários do Novo Milênio*. Nele, encontra-se uma série de imagens de manifestações atuais e uma imagem da bomba atômica, quando explodiu Hiroshima. Aborda, também, temas contemporâneos sobre a ciência, o capitalismo, a democracia, a igualdade e a desigualdade. Estimula a pensar no presente, nos impactos do consumismo no meio ambiente e apresenta dados de esgotamento de recursos naturais frente ao desenfreado ato de consumir, além da importância da reciclagem e da sustentabilidade.

Figura 39 – OED Cenários do Novo Milênio



Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM)

Figura 40 – OED Cenários do Novo Milênio e a reciclagem



Fonte: a própria autora a partir de Craveiro e Apolinário (2010, DVD-ROM)

As sugestões de atividades foram: montar mini-cursos que apresentem soluções para os problemas, como a desigualdade social e a fome. Outra sugestão foi debater e identificar problemas da própria região e apresentar possíveis soluções para eles.

O OED, no livro didático impresso, foi indicado na seção *Em foco: Desafios do Novo Milênio*, trazendo imagens, textos, gráficos, depoimentos de especialistas que dialogaram sobre a relação humano e natureza, a desigualdade social, o lixo e a sustentabilidade. Ao final, há questões tratando os materiais como fontes, estimulando os alunos a perceberem a autoria, a temporalidade e a interpretação do conteúdo. Questiona, também, os hábitos e os comportamentos dos estudantes.

Esse OED tratou dos mesmos temas elencados no livro impresso, no qual os alunos foram mais estimulados a perceberem as várias questões da contemporaneidade, permitindo debate, argumentação e autocompreensão. Desse modo, o OED não constituiu um elemento digital que agregou conteúdo a mais frente ao impresso.

Para finalizar, pode-se perceber que temas que giram em torno da atualidade, como religião e meio ambiente, foram destacados nos OEDs, mas nem sempre agregaram conteúdos diversos ou mais ricos que o material impresso. Faz-se pertinente ressaltar, ainda, que as atividades sugeridas ficam a critério do professor em serem ou não colocadas em prática. De qualquer forma, elas foram muito válidas ao estimularem o aluno a pensar em seu contexto, embasando com questões, *sites* e aliando as TICs nesse processo de aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como objetivos tivemos em mente: discutir e apontar a proposta de história nesses conteúdos digitais; analisar as contribuições desses conteúdos para o desenvolvimento do pensamento histórico; identificar se apresentam uma abordagem intersubjetiva que contempla uma visão sobre o presente e, ao perceber-se o destaque dos OEDs para as construções, os objetos, discutimos o conceito de cultura material.

A proposta de História se lança sobre aspectos culturais e cotidianos da história: por meio da religiosidade e da materialidade; problematizam aspectos temporais e espaciais nas construções antigas. Em torno das crenças e das religiões, o material digital explora seus princípios e suas bases, não lançando a problematização sobre as transformações, também, entre os povos e as regiões que possuem tais religiosos. Apresentam propostas de atividades com questões sobre o presente, ou seja, em diálogo com o contexto do aluno

Assim sendo, os OEDs da coleção analisada trataram de assuntos contemporâneos relacionados a problemáticas históricas, com enfoque para as transformações refletidas por meio da cultura material, no meio ambiente e em relação às comunicações (MAYNARD, 2016).

A cultura religiosa, escrita e material, foi exposta nos OEDs de maneira muito ampla, sem que houvesse reflexão sobre esse determinado objeto em suas mais amplas funções na sociedade antiga, como fonte histórica. Desse modo, foi considerada como ponto de partida para uma contextualização e para comparações frente a um período ou a uma sociedade.

O foco no religioso se estabelece mais no sentido de apresentar diferentes religiões no mundo que criar diálogos e interligações entre os OEDs e elas. Além disso, foi utilizada bastante a exposição como forma de apresentar o conteúdo, com interatividade muito superficial e simples, como, por exemplo, apresentando somente uma fonte ou um templo ampliado, o qual, com maior resolução e aproximação, poderia servir para trabalhar ainda mais a História.

Dessa maneira, imagens de época, ilustrações e pinturas tornam-se meras ilustrações de uma narrativa, que, na maioria das vezes, não propõe a intertextualidade com os próprios recursos na tela, explorando a diversidade em versões da História. Reafirma-se, então, que mais do que estarem presentes por

meio da exposição, essas informações devem gerar conhecimentos sobre o passado, o que acontece a partir das fontes, aliadas ao interesse dos alunos. Esse caminho pode ser aberto com os OEDs, mas é preciso que o professor assuma essa posição e se aproprie do material como um hiperdocumento rico para ensinar História.

Trata da simultaneidade de maneira implícita, não estabelecendo diálogos mais profundos e comparativos entre os diferentes desenvolvimentos sobre a cultura escrita e a material. Outros temas podem ser suscitados a partir da pausa no vídeo e da decisão do professor.

Não habilita o professor a embasar uma linha teórica com autores que se apresentam nas referências do livro didático, já que não dialogam nos materiais digital e impresso para o professor. O professor, além de ter que procurar embasamento teórico para dar andamento e suporte para as atividades sugeridas, torna-se o foco para conduzir a aprendizagem, pois fica a critério dele acatar as atividades e colocá-las em prática, bem como estabelecer (ou não) um diálogo mais profundo e problematizador em relação aos OEDs.

Não repensaram o que foi apontado como caminhos para aprendizagem no século XXI, em meio ao conhecimento tratado em longas e fundamentadas unidades, ainda se constata um conhecimento fragmentado, não se estabelecendo relação entre os OEDs, o que seria possível a partir, por exemplo, da temática religiosa, como analisou-se no capítulo anterior.

Por meio das atividades sugeridas, também fica a critério do professor estabelecer diálogo (ou não) a partir da interdisciplinaridade. Sugere-se criar pontos de contato por meio de atividades com outras disciplinas, como Artes, Geografia, Língua Portuguesa e Ciências, mas, sendo somente pontos, não se propõe repensar o conteúdo em si ou a unidade temática sem prevalecer um constante diálogo entre elas.

A saber, um dos aspectos positivos se dá na ênfase à colaboração por conta da divisão em grupos, promovendo a circulação de debates, pontos de vista e pesquisas entre os alunos. Cabe ao professor, nesse caso, levar a sugestão adiante ou não, pois todas as atividades propostas estavam somente no DVD destinado a ele.

Foi possível perceber a ênfase dada no conteúdo de assuntos da atualidade e de sugestões de atividades que levaram os alunos a contraporem vivências,

compararem temporalidades e situações, além de proporem resoluções ou a discussão em torno de questões sociais e culturais. Nesse viés, os estudantes podem colocar em relevo a importância das próprias ideias, assim como das argumentações, da inferência e da empatia que possuem.

Por tudo que se tratou, em sua proposta e recorte temáticos, a fim de defender um aprendizado histórico pautado na historiografia relacionada ao contexto dos estudantes, foram analisadas as propostas de História nos OEDs, tendo em vista o alto uso de imagens da cultura material.

Procurou-se, também, a reflexão acerca de questões que relacionam o presente, o contexto e a atualidade dos alunos, visto que a História tem como uma de suas funções dar respostas para as carências dos estudantes e orientação em meio ao desenvolvimento de identidade e agir no mundo.

Ainda é preciso que os OEDs sejam pautados para possibilitarem mais problematizações, reconhecendo a matéria-prima da História, das fontes e pondo-as em contato com os alunos. Além disso, é necessário pensar o estudante como agente de conhecimento, apto a realizar e a conhecer atividades e trabalhos sugeridos, para que o professor possa orientá-lo a partir do interesse pelos caminhos da História.

Para finalizar, salienta-se a importância de se valorizar a aprendizagem colaborativa, em conjunto, compartilhada. No geral, estes OEDs contribuem para a aprendizagem interdisciplinar, com temas atuais, como pontos de partida para contextualizar o aluno ao longo do tempo. Mas, precisa melhorar o uso de imagens que se faz, explorando a problematização destas. Além disso, desenvolver infográficos mais repletos de informações, aprofundando temas e conceitos de diferentes temporalidades.

Esta pesquisa se limita a trabalhar os DVDs do PNLD de 2014, servindo para embasar os horizontes de futuros materiais digitais e também de pesquisas sobre o uso destes materiais em sala de aula, ou pelos alunos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008.

ABUD, Katia M. Processos de construção do saber histórico escolar. **História e Ensino**, Londrina, v. 11, out. 2005.

ALCÂNTARA, Paulo R. et al. **A prática docente e as mídias educacionais: convergências e divergências**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/572007115855AM.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.

ALVES, Ronaldo C. História e vida: o encontro epistemológico entre didática da história e educação histórica. **História e Ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013.

APOLINÁRIO, Maria R. (Ed.). **Projeto Araribá História 6º ano**. São Paulo: Moderna, 2010.

ARAÚJO, Denise de F. et al. **Paradigmas educacionais na formação dos professores e alunos**. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7209_4122.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

ARENDDT, Hannah. **A Crise na Educação**. Disponível em: <http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

ARRUDA, Eucídio P. Ensino e aprendizagem na sociedade do entretenimento: desafios para a formação docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 232-239, maio/ago. 2013.

_____. **Jogos digitais e aprendizagem: o jogo Age of Empire III desenvolve idéias e raciocínios históricos de jovens jogadores?**. 2009. 238 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

AZEVEDO, G. C; SERIACOPI, R. **Projeto Teláris: História**. São Paulo: Ática, 2012.

BARCA, Isabel. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. Em: CAINELLI, Marlene; SCHIMIDT, Maria A. **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2011, p. 21-48.

_____. Isabel. Marcos de consciência em jovens portugueses. **Currículo sem fronteiras**, v.7,n.1, p.115-126, 2007.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004a.

_____. Autores e Editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, 2004b.

BOULOS JÚNIOR, A. **História sociedade e cidadania**. SP: FTD, 2015

BRASIL. Decreto-lei nº 10639, de 09 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, D.F., 9 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2014**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: História. Ensino Fundamental. Anos Finais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Coleções mais distribuídas PNLD 2014**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escolha do livro didático**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=com_content&view=article&id=13658>. Acesso em: ago. 2017.

CASSIANO, Célia C. de F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 2007. 252 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 1.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Butrand Brasil, 1990.

CRAVEIRO, Flávia P.R.; APOLINÁRIO, Maria R. (Eds.). **Projeto Araribá História 6º ano**. São Paulo: Moderna, 2010. DVD-ROM.

CYSNEIROS, Paulo G. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? **Informática Educativa**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11-24, 1999.

DIAS, Rui. Os conteúdos digitais de História nos editais e guias dos PNLD 2014 e 2015: observações iniciais. Em: XV ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2016, p. 1-11.

FERNANDES, Sidnéia C. de A. **As Tecnologias de Informações e Comunicação no ensino e aprendizagem de História**: possibilidades no Ensino Fundamental e Médio. 2012. 90 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

FERREIRA, Carlos A. L. Ensino de História e a incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação: uma reflexão. **Revista de História Regional**, v. 4, n. 2, jul. 1999.

FUNARI, Pedro P. Os historiadores e a cultura material. Em: PINSKY, Carla B. (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 81-110.

GARCIA, Tania; SCHIMIDT, Maria; VALLS, Rafael (Org.). **Didática, história e manuais escolares**: contexto ibero-americanos. Ijuí: Unijuí, 2013.

JANOTTI, Maria. A falsa dialética: Justiniano José da Rocha. **Revista brasileira de História**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 3-17, mar. 1982.

_____. O livro Fontes Históricas como fonte. Em: PINSKY, Carla B. (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 9-22.

LAVILLE, C. Em educação histórica e memória não vale a razão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 41, p. 13-42, jun. 2005. Disponível em: <<https://formacaodeprofessores.files.wordpress.com/.../lavilleemeducacaohistoricaam>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Curitiba: Educar, 2006. Disponível em: <revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543>. Acesso em: 24 mar. 2017.

LEIVAS, Marta. **Riscos e Bordados**: o Ensino de História e as tecnologias de Informação e Comunicação. 2004. 114 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos da Costa. São Paulo: 34, 1999.

LUCA, T. R. de; MIRANDA, S. R. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 4 mar. 2013.

LUCCHESI, Anita. Por um debate sobre História e Historiografia Digital. **Boletim Historiar**, São Cristóvão, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/2127>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

MATOZZI, Ivo. Ensinar a escrever sobre a História. **História e Ensino**, Londrina, v. 14, p. 7-28, ago. 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11520>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

MATTOS, Regiane A. de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2012.

MAUAD, Ana M; DUMAS, Fernando. Fontes orais e visuais na pesquisa histórica. Em: RABÊLO, Juniele de A.; GOUVEIA, Marta de O. R. **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letras e Voz, 2011. p. 81-95.

MAYNARD, Dilton C.S. Expandindo as fronteiras do ensino: os conteúdos multimídias nas coleções de História do PNLD 2014. **Fronteiras**, Dourados, v. 18, n. 31, jan./jun. 2016.

MORAN, José M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2012.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

NADAL, Beatriz G. **Cultura escolar**: um olhar sobre a vida na escola. 2007. 307 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Maria; COSTA, Aryana (Orgs.). **Para que(m) se avalia?** Livros didáticos e avaliações. Natal: EDUFRRN, 2014.

OLIVEIRA, Margarida; STAMATTO, Maria. **O livro didático de história**: políticas educacionais, pesquisa e ensino. Natal: EDUFRRN, 2007.

PAIM, Elison A; PICOLLI, Vanessa. Ensinar História regional e local no ensino médio: experiências e desafios. **História e Ensino**, v. 13, p. 107-126, set. 2007.

PASSARELLI, Brasilina. **Interfaces digitais na educação**. São Paulo: Escola do Futuro da USP, 2007.

PEREIRA, Juliano da S. **Algumas reflexões sobre o conceito de empatia e o jogo de RPG no ensino de História**. 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364641045_ARQUIVO_ALGUMASREFLEXOESSOBRECONCEITODEEMPATIAEOJOGODERPGNOENSINOD E HISTORIA.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2017.

PRIORE, Mary Del. História do cotidiano e da vida privada. Em: CARDOSO, Ciro F; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 376-398.

RAMAL, Andrea C. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, Márcia E. T. Por uma leitura crítica da linguagem publicitária em sala de aula. **História & Ensino**, Londrina, v. 11, 2005. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/download/.../10410>. Acesso em: 17 out. 2016.

RESENDE, Murilo J. de. **O pensamento histórico em redes hipertextuais**. 2013. 187 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

RÜSEN, Jorn. Didática-funções do saber histórico. Em: _____. **História Viva**. Brasília: UNB, 2007a. p. 85-133.

_____. **Reconstrução do passado**. Tradução de Asta-Rose Alcaíde. Brasília: UNB, 2007b.

_____. Aprendizado Histórico. Em: SCHIMIDT, M; BARCA, I; MARTINS, E. (Orgs.). **Jorn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010a. p. 41-49.

_____. O livro didático ideal. Em: SCHIMIDT, M; BARCA, I; MARTINS, E. (Orgs.). **Jorn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010b. p. 109-127.

_____. Reflexão sobre fundamentos e mudança de paradigma na ciência histórica alemã-ocidental. Em: NEVES, Abílio A. B. (Coord.). **A nova historiografia alemã**. Porto Alegre: UFRGS, 1987. p. 14-40.

_____. Tarefa e função da história. Em: RÜSEN, Jorn. **Razão histórica: teoria da história**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: UNB, 2001. p. 25-51.

_____. Formando a Consciência Histórica - Por uma Didática Humanista da História. **Antíteses**, v. 5, n. 10, jul./dez. 2012.

SACRISTÁN, José G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. O texto em ambientes de hipermídia. Em: _____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007a. p. 299-327.

_____. Mediações Tecnológicas e suas Metáforas. Em: _____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007b. p. 189- 230.

_____. **O leitor ubíquo e suas consequências para a educação**. 2014. Disponível em: <www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_01_O-leitor-ubiquo.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2017.

SANTOS, Gabriele M. S. dos. **Infográficos interativos como material escolar: um estudo sobre a utilização dos infográficos digitais interativos para a compreensão de conteúdo escolar no ensino médio**. 2015. 202 fls. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015

SCHIMIDT, Maria A; GARCIA, Tânia B. O trabalho histórico na sala de aula. **História e Ensino**, Londrina, v. 9, out. 2003.

SCHIMIDT, Maria A. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História e Ensino**, Londrina, v.15, p.9-22, ago. 2009.

SHARPE, Jim. A História vista por baixo. Em: BURKE, Peter. **A escrita da História: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

SILVA, Jeferson R. **Artes de fazer o ensino de história: professor, aluno e o livro didático entre os saberes admitido e inventivo**. 2012. 322 fls. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012b.

SILVA, Lenice L. C. da. **Representações e usos das mídias na escola: de ferramentas para aumentar a motivação à possibilidade de produção crítica e criativa em mídia-educação**. 2011. 225 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SILVA, Marcos. **Ensino de História e novas tecnologias**. 2012a. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/historia_artigos/2silva_artigo.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2015.

SILVA, Rosângela V. da. **Os gêneros digitais no livro didático de Língua portuguesa**. 2012. 230fls. Dissertação (Mestrado Em Língua Portuguesa) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012c.

SUAVI, Valenska. **Professores analógicos/Professores digitais: a prática docente frente as inovações tecnológicas**. 2004. 110 fls. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TIMBÓ, Isaíde B. Livro didático de História: cultura material escolar em destaque. Em: XXV Simpósio Nacional de História, 2009, Fortaleza. **Anais XXV Simpósio Nacional de História**. Fortaleza: ANPUH, 2009. p. 1-9.

TIMÓTEO, Herbert de O. **Caderno virtual: a potencialidade das TICE no ensino e aprendizagem de história**. 2012. 206 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e História Cultural. Em: CARDOSO, Ciro F; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 189-240.

VARELA, Simone. O trabalho como fundamento para a transformação da concepção de tempo formada a partir do livro didático de história. **História e Ensino**, Londrina, v. 11, out. 2005.

VILLALTA, Luiz C. O Livro Didático de História no Brasil: perspectivas de abordagem. **Pós-História**, Assis, v. 9, 2001. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30955325/O_Livro_Didatico_de_Historia_no_Brasil_perspectivas_de_abordagem.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1500898656&Signature=7pKZ89nOKG7bSZKt%2BEU6Gg7tBag%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DO_Livro_Didatico_de_Historia_no_Brasil_p.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2017.