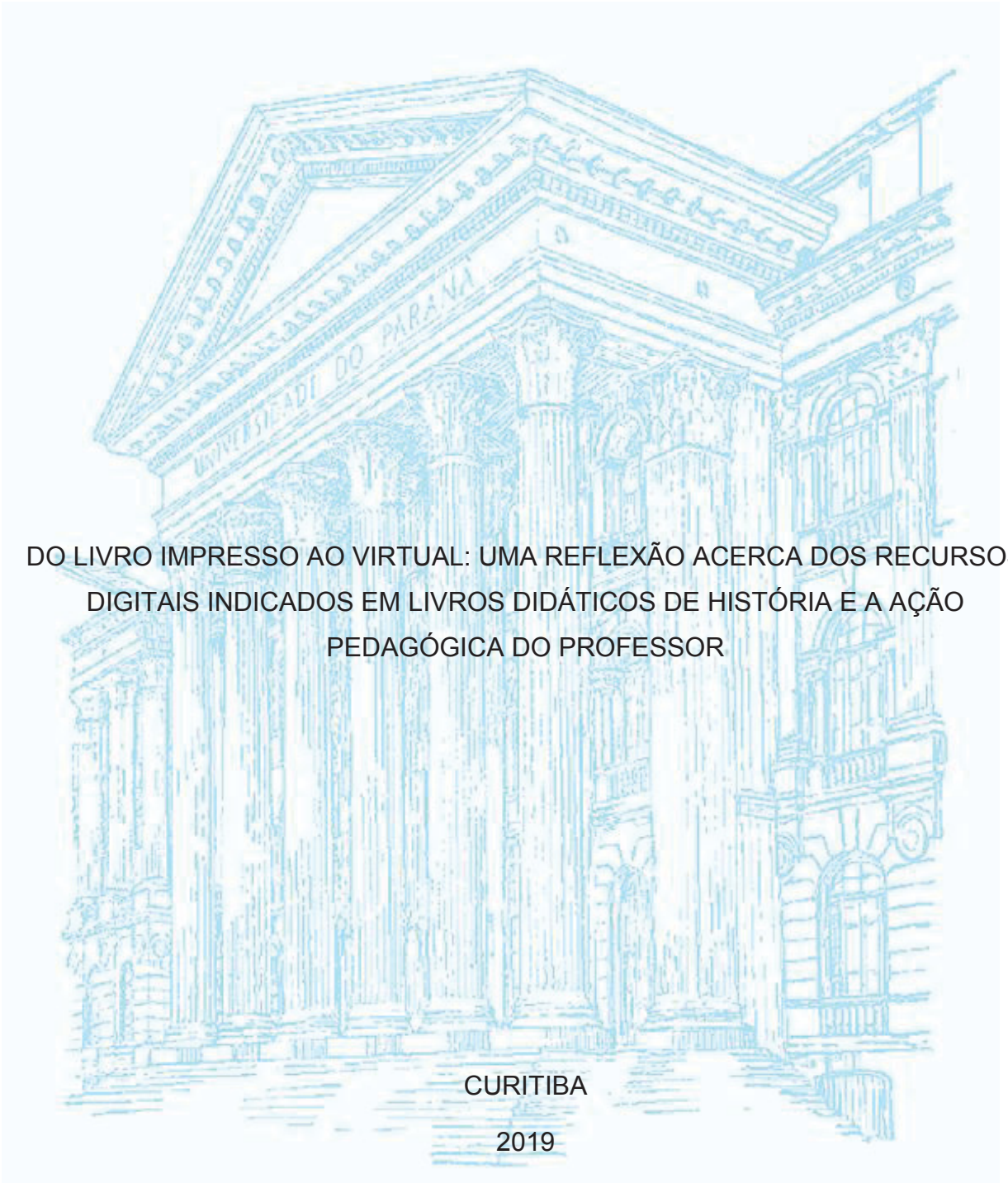
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALECSANDRO DANELON VIEIRA



DO LIVRO IMPRESSO AO VIRTUAL: UMA REFLEXÃO ACERCA DOS RECURSOS DIGITAIS INDICADOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E A AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

CURITIBA

2019

ALECSANDRO DANELON VIEIRA

DO LIVRO IMPRESSO AO VIRTUAL: UMA REFLEXÃO ACERCA DOS RECURSOS DIGITAIS INDICADOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E A AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Dra. Nuria Pons Vilardell Camas

CURITIBA
2019

Catalogação na Fonte: Sistema de Bibliotecas, UFPR
Biblioteca de Ciência e Tecnologia

V657d Vieira, Alecsandro Danelon
Do livro impresso ao virtual: uma reflexão acerca dos recursos digitais indicados em livros didáticos de história e a ação pedagógica do professor [recurso eletrônico] / Alecsandro Danelon Vieira – Curitiba, 2019.

Dissertação - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino.
Orientadora: Profª Dra. Nuria Pons Vilardell Camas

1. Formação de professores. 2. Livros Didáticos – História. I. Universidade Federal do Paraná. II. Nuria Pons Vilardell Camas. III. Título.

CDD: 370.711

Bibliotecária: Roseny Rivelini Morciani CRB-9/1585

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **ALECSANDRO DANELON VIEIRA**, intitulada: **DO LIVRO IMPRESSO AO VIRTUAL: UMA REFLEXÃO ACERCA DOS RECURSOS DIGITAIS INDICADOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E A AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR**, sob orientação da Profa. Dra. NURIA PONS VILARDELL CAMAS, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 15 de Agosto de 2019.

NURIA PONS VILARDELL CAMAS
Presidente da Banca Examinadora

ANA CLAUDIA URBAN
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

ADEMIR APARECIDO PINHELLI MENDES
Avaliador Externo (Centro Universitário Internacional)

AGRADECIMENTOS

À Deus por sua voz que me encoraja, ampara nas dificuldades e concretiza todos os meus sonhos. Pai Poderoso e Amigo Fiel.

De maneira especial agradeço a minha esposa Jucilmara Luiza Loos Vieira, pelo amor, dedicação, incentivo, carinho, paciência e companheirismo à nossa família. Com você aprendi o sentido de amar e dedico meu amor.

À Helena Loos Vieira minha filha amada, que traz luz e alegria para minha existência. Agradeço pelo seu amor, carinho e compreensão nas horas de ausência. Que bom poder contar com suas palavras sábias e animadoras. Você é o fruto do nosso amor e minha maior preciosidade.

À minha mãe Lourdes, meu pai Manoel e irmã Cristiane, por todos os cuidados e amor que tiveram por mim ao longo da vida. Minha gratidão.

À Ana Radicheski, pelo apoio, incentivo, sabedoria e carinho sem par. Meu profundo agradecimento.

A todos os meus cunhados compartilho a amizade e consideração.

À professora doutora Nuria Pons Vilardell Camas, por todos os seus ensinamentos, por toda sua dedicação, correção, empenho e paciência. Por acreditar na Educação e ensinar os caminhos da pesquisa. Obrigado professora por me aceitar como seu orientando, acreditar em minha capacidade, estar presente em suas aulas, nas orientações e poder contar com sua amizade. Meus sinceros agradecimentos.

Aos professores doutores Ademir Aparecido Pinhelli Mendes e Ana Claudia Urban, meus agradecimentos por comporem minha banca de qualificação e defesa, também por colaborarem de maneira valiosa com os rumos deste trabalho.

Aos professores doutores Aderson Roges Teixeira Góes e Rossano Silva por suas aulas, pela oportunidade de participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Tecnologias e Linguagens (GEPETeL) que me acolheu de braços abertos e contribuiu com reflexões e discussões durante a formação do mestrado.

Aos colegas que estiveram juntos nesta caminhada, meu agradecimento à todos.

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.” (Arthur Schopenhauer)

RESUMO

A presente pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa - Teorias e Práticas de Ensino na Educação Básica, do Programa de Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tem como objeto de pesquisa analisar o entendimento e a utilização dos recursos digitais presentes em livros didáticos de História. Esse estudo busca responder às questões norteadoras: Qual percepção dos *sites* indicados, nos livros didáticos, por parte dos professores de História? Os professores entendem as possibilidades encontradas nos livros didáticos, contemplando as possibilidades oferecidas pelos recursos digitais nos livros impressos? Os livros didáticos impressos disponibilizam recursos digitais que podem auxiliar os professores de História na exploração e aprofundamento das temáticas que desenvolvem? Os professores entendem a possibilidade dos recursos digitais que são disponibilizados nos livros didáticos de História? Para responder as questões, foram traçados os seguintes passos: a) identificação das produções acadêmicas, por meio de revisão de literatura, sobre a relação entre educação, livro didático de História, *sites* de internet e ação pedagógica. (MOURA, 2017; AMARAL, 2012; CARAMEZ, 2014; MOURA e MAYNARD, 2016; DELGADO e MAYNARD, 2014; OLIVEIRA, 2012 e RÜSEN, 2009, 2010, 2014 e 2015; RALEJO, 2015; NICOLAU, 2014; NADAL, 2016 e ZASLAVSKY, 2017; CAMAS, 2012a, 2012b, 2014, 2017); b) Foi analisado o livro didático "História Sociedade & Cidadania" (BOULOS, 2016) do PNLEM- 2018, por ser o mais utilizado entre os sujeitos da pesquisa e c) Foi aplicado questionário e carta narrativa à oito docentes participantes de curso de formação continuada e que ministram aulas no Ensino Fundamental e Médio. A pesquisa parte de abordagem qualitativa (LÜDKE, ANDRÉ, 2011; LESSARD-HÉBERT, GOYETTE, BOUTIN, 2005) tem como métodos de pesquisa a análise do referencial teórico. Como instrumentos de coleta de dados utilizou-se questionário, com perguntas fechadas e escolha da carta narrativa para a coleta de dados. Os resultados obtidos com a pesquisa trazem que a maioria dos docentes participantes da pesquisa não utilizam o livro didático de História e as sugestões dos recursos digitais existentes. Observou-se o distanciamento dos docentes em relação ao livro impresso. Alguns *sites* que não abrem, desmotivam professores e estudantes quanto à sua utilização. Os recursos digitais vão além do conhecimento ofertado pelo livro didático. As estruturas lineares do livro impresso têm a possibilidade de ser complementadas com estruturas não lineares presentes nos recursos digitais, que o livro didático teria que melhorar muito e com ele o acesso, o emprego de novas metodologias relacionadas às fontes históricas disponíveis, bem como a forma de utilizá-las em sala de aula.

Palavras-Chave: Livro Didático de História. Recursos Digitais. Ação e Prática Pedagógica. Cultura Digital. Formação de Professores.

ABSTRACT

The present research is inserted in the Research Line - Theories and Practices of Teaching in Basic Education, of the Master Program in Education: Theory and Practice of Teaching, Federal University of Paraná (UFPR). The purpose of this research is to analyze the understanding and use of the digital resources present in textbooks of History. This study tries to answer the guiding questions: What perception of the sites indicated in the textbooks by the teachers of History? Do teachers understand the possibilities found in textbooks, contemplating the possibilities offered by digital resources in printed books? Do printed textbooks provide digital resources that can assist History teachers in exploring and deepening the themes they develop? Do teachers understand the possibility of the digital resources that are available in History textbooks? To answer the questions, the following steps were taken: a) identification of academic productions, through a literature review, on the relationship between education, history textbook, internet sites and pedagogical action. (MOURA, 2017; AMARAL, 2012; CARAMEZ, 2014; MOURA and MAYNARD, 2016; DELGADO and MAYNARD, 2014; OLIVEIRA, 2012 and RÜSEN, 2009, 2010, 2014 and 2015; RALEJO, 2015; NICOLAU, 2014; NADAL, 2016 and ZASLAVSKY, 2017; CAMAS, 2012a, 2012b, 2014, 2017); b) It was analyzed the textbook "History Society & Citizenship" (BOULOS, 2016) of PNLEM-2018, because it is the most used among the research subjects and c) A questionnaire and narrative letter was applied to eight teachers participating in a continuing education course. who teach classes in Elementary and Middle School. The research is based on a qualitative approach (LÜDKE, ANDRÉ, 2011; LESSARD-HÉBERT, GOYETTE, BOUTIN, 2005). As data collection instruments, a questionnaire was used, with closed questions and a choice of the narrative as a method of data collection. The results obtained with the research show that most of the teachers participating in the research do not use the History textbook and the suggestions of the existing digital resources. The distance between the teachers and the printed book was observed. Some sites that do not open up, discourage teachers and students from using them. Digital resources go beyond the knowledge offered by the textbook. The linear structures of the printed book have the possibility of being complemented with nonlinear structures present in the digital resources, that the textbook would have to improve a lot and with it the access, the use of new methodologies related to the available historical sources, as well as the form. to use them in the classroom.

Keywords: Didactic Book of History. Digital Resources. Action and Pedagogical Practice. Digital Culture. Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - CAPA DO LIVRO HISTÓRIA, SOCIEDADE & CIDADANIA 62
FIGURA 2 - *SITE* ANÉSIA CAUAÇÚ..... 68
FIGURA 3 - *SITE* AKATU..... 69

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - RESULTADOS SEGUNDO BANCO DE DADOS CAPES.... 23

QUADRO 2 - MARCO TEÓRICO- CAPES..... 23

QUADRO 3 - RESULTADOS SEGUNDO BANCO DE DADOS – BDTD (UFPR)..... 27

QUADRO 4 - MARCO TEÓRICO – BDTD (UFPR)..... 27

QUADRO 5 - RESULTADOS SEGUNDO BANCO DE DADOS ARTIGOS DA SCIELO..... 29

QUADRO 6 - MARCO TEÓRICO – ARTIGOS DA SCIELO..... 29

QUADRO 7 - RESULTADOS SEGUNDO BANCO DE DADOS – TESES E DISSERTAÇÕES DA UFPR LITORAL..... 30

QUADRO 8 - MARCO TEÓRICO SEGUNDO- TESES E DISSERTAÇÕES DA UFPR LITORAL..... 31

QUADRO 9 - *SITES* EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO - PNLD 2018..... 60

QUADRO 10 - SUMÁRIO SINTÉTICO LIVRO HISTÓRIA, SOCIEDADE & CIDADANIA DA FTD (BOULOS, 2016)..... 64

QUADRO 11 - FICHA DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DOS *SITES* CRITÉRIOS 66

QUADRO 12 - ELEMENTOS DE ANÁLISE DAS METODOLOGIAS QUALITATIVAS RELATIVAS AOS QUATRO PÓLOS DE UMA INVESTIGAÇÃO..... 75

QUADRO 13 - PERFIL ETÁRIO DO DOCENTE..... 80

QUADRO 14 - INSTITUIÇÃO DE ATUAÇÃO DOS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA..... 80

QUADRO 15 - LIVROS IMPRESSOS E DIGITAIS_ UTILIZAÇÃO OU NÃO DESTE RECURSO PELOS DOCENTES..... 81

QUADRO 16 - FERRAMENTAS UTILIZADAS PELOS DOCENTES PARA PLANEJAMENTO DE AULAS..... 82

LISTA DE SIGLAS

BDTD	-	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FAE	-	Fundação de Assistência ao Estudante
FDE	-	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
GEPETeL	-	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Tecnologias e Linguagens
HTML	-	*Hypertex Markup Language*
LAPEDUH	-	Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
LDEB	-	Lei das Diretrizes e Bases da Educação
MEC	-	Ministério da Educação
MOOC	-	Massive Open Online Course
ODA	-	Objeto Digital de Aprendizagem
OED-	-	Objetos Educacionais Digitais
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PCN	-	Parâmetro Curricular Nacional
PDE	-	Programa de Desenvolvimento Educacional
PNLEM	-	Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio
PNLD	-	Programa Nacional do Livro Didático
SME	-	Secretaria Municipal de Educação
SCIELO	-	*Scientific Eletronic Library Online*
SEED	-	Secretaria do Estado da Educação
TD	-	Tecnologia Digital
TIC	-	Tecnologias de Informação e Comunicação
TDIC	-	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
TI	-	Tecnologia da Informação

UFPR	-	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	-	*Nation Educational, Scientific and Cultural Organization*
URL	-	*Uniform Resource Locator*
WWW	-	*World Wide Web*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 15
1 INTRODUÇÃO..... 18
1.1 PROBLEMAS..... 19
1.2 OBJETIVO..... 19
1.2.1 Geral..... 20
1.2.2 Específico 20
2 O LIVRO DIDÁTICO, A AÇÃO PEDAGÓGICA E AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS E ESCOLARES NO ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL..... 22
2.1 LEVANTAMENTO DE REVISÃO DA LITERATURA NO ENSINO DE HISTÓRIA..... 22
2.2 O LIVRO DIDÁTICO E SUA FUNÇÃO..... 35
2.3 AÇÃO PEDAGÓGICA ESTABELECIDA COM O LIVRO DIDÁTICO..... 44
3 A CULTURA DIGITAL, O LIVRO DIDÁTICO E O PROFESSOR DE HISTÓRIA 50
3.1 AÇÃO PEDAGÓGICA PARA AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS..... 58
3.2 SITES EM LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2018: UMA ANÁLISE DE SUA FUNCIONALIDADE..... 59
3.3 DESCRIÇÃO DO LIVRO DE PESQUISA: HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA..... 61
3.3.1 Como se confirmam os recursos digitais no livro..... 66
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS..... 74
4.1 ENTENDENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA..... 74
4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA: SUA DELIMITAÇÃO E COMPREENSÃO... 79
4.2.1 Conhecendo os sujeitos de pesquisa..... 80
4.3 DO USO AO ACESSO SIGNIFICATIVO DOS *SITES*..... 83
5 A CARTA NARRATIVA DOS DOCENTES- ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO.. 86
5.1 AS CARTAS NARRATIVAS: APRESENTAÇÃO..... 91
5.2 ANÁLISE DA DIMENSÃO IMPRESSA..... 91

5.3 ANÁLISE DA DIMENSÃO DIGITAL..... 96
5.4 ANÁLISE DA DIMENSÃO DO DIÁLOGO IMPRESSO E DIGITAL..... 100
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 102
REFERÊNCIAS..... 108
APÊNDICE 1..... 113
APÊNDICE 2..... 114
APÊNDICE 3..... 117

APRESENTAÇÃO

Esta investigação cumpre a finalidade de satisfazer uma demanda pessoal de professor, que tem em sua trajetória profissional algumas questões a respeito dos manuais didáticos. Atualmente esta questão está no uso dos *sites* que se encontram nos livros didáticos, enquanto complementos das atividades de conteúdo como instrumento didático. É importante destacar que sempre houve uma preocupação, desde que me considero um ser alfabetizado com os livros, pois estes sempre estiveram presentes em minha vida e que com o passar dos anos de magistério esta preocupação se intensificou.

Em minha infância os livros não eram muitos, mas tinham papeis bem definidos como divertir, educar, informar e ensinar. Ter acesso aos livros didáticos no Ensino Básico era complicado, pois não havia distribuição gratuita dos mesmos e quando não se podiam comprá-los novos, a saída era emprestar de alguém ou comprar livros usados com melhores preços ofertados por estudantes que passavam para a série seguinte.

Foi graças ao interesse e conhecimento despertado pelos livros, professores e escola pública que faziam parte dos meus universos epistemológicos que alimentei o desejo de continuar os estudos na medida em que ia aprendendo e compreendendo as matérias de estudo, a cada passo e a cada ano.

Em 1992, inicie o curso de bacharelado e licenciatura de Filosofia, com habilitação em História pela Universidade Federal do Paraná, na qual me formei em 1997. Durante o curso, os livros eram caros e acessíveis apenas pela biblioteca da instituição ou fotocópias referentes aos capítulos estudados. Em meio às dificuldades financeiras perante os estudos o que me sustentou foram aulas que consegui no Estado pela SEED-PR[1], em 1995. Lembro que nesta época só os estudantes do ensino fundamental I possuíam livros didáticos de algumas disciplinas[2], sendo que os jovens do ensino médio se obrigavam a comprar os livros, ou o professor fazia cópias mimeografadas ou a matéria era passada no quadro.

[1] SEED-PR- Secretaria do Estado da Educação.

[2] Até o ano de 1995, havia uma distribuição parcial dos livros didáticos para as escolas públicas. É a partir deste ano que retorna de forma gradativa, a universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental e são contempladas inicialmente as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. No ano seguinte em 1996, ocorre a distribuição para a disciplina de Ciências e em 1997, são contempladas as disciplinas de Geografia e História.

Durante os 21 anos que leciono a disciplina de História, sempre busquei por formação continuada, a fim de me aperfeiçoar como professor para melhorar a qualidade das aulas na escola pública em qual leciono. Nesta trajetória, surgiu o tema de estudo sobre livros didáticos de História e a utilização das tecnologias, pois achei necessário à pesquisa para tentar sanar algumas questões que se faziam em minha prática. Enquanto professor, tive a oportunidade de voltar a estudar na Universidade com a participação no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR[3], turma 2014-2015, e ao regressar para a Universidade, percebi que haviam linhas de pesquisa que se interessavam nesta temática e que poderiam contribuir para que houvesse investigação sobre este assunto.

Como professor, ao longo da minha carreira de mais de vinte anos, constatei que as tecnologias digitais vêm tomando um lugar especial no que concerne ao ensino de História. Interessei-me pela utilização destas tecnologias digitais no ensino público e tive o interesse de saber de que forma estas tecnologias digitais vinham sendo absorvidas via livros didáticos[4] no Programa Nacional do Livro Didático-PNLD para o ensino fundamental e PNLEM para o ensino médio.

As tecnologias digitais educacionais estão presentes de forma mais efetiva na escola na última década, porém, seria necessário investigar de que maneira elas aparecem nos livros didáticos na escola e as formas com as quais os professores se apropriam desta ação em seu cotidiano.

Na Universidade, tive a participação no grupo de Educação Histórica e no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica- LAPEDUH, que permitiram relacionar minhas pesquisas à prática do professor e a forma de melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem histórica. Neste período do PDE não aprofundei meus estudos sobre os *sites*. Foi nesta época que surgiu o interesse por

---

<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>. Acesso em 21/08/2018.

[3] O PDE- Programa de Desenvolvimento Educacional é um programa do Governo para aperfeiçoamento profissional do professor para plano de carreira.

[4] **Avanços Tecnológicos:** Importante e significativo avanço nos programas do livro ocorreu na área de tecnologia.<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>. Acesso em 21/08/2018.

esta área. O PDE abriu as portas para uma pesquisa interessante e que me trouxe um aprendizado muito eficiente que desenvolvi acerca da Educação Histórica.

O tema da investigação para o mestrado surgiu ao pensar nos livros didáticos de História e sua relação com a tecnologia digital, encontrei este viés a partir de algumas leituras de Camas (2012a, 2012b, 2014, 2017), que deram a oportunidade de desenvolver o assunto sobre tecnologias para o ensino de história.

Participei então do processo de seleção para o mestrado profissional e finalmente, após concluir todas as etapas da seleção, conquistei a tão almejada vaga com a orientadora Doutora Nuria Pons Vilardell Camas, que trabalha esta questão das tecnologias digitais aplicadas ao ensino e aprendizagem. A partir de então, procuro conciliar a pesquisa do meu tema com a ação pedagógica dos professores, a fim de compreender se os professores utilizam os *sites* de *internet*, sugeridos nos livros didáticos de História, em sua ação pedagógica nas aulas de história.

1 INTRODUÇÃO

Tendo como objeto de pesquisa a analise e o entendimento da utilização dos recursos digitais presentes em livros didáticos de História, torna-se necessário pontuar o que se entende por ação pedagógica e, posteriormente, discorrer sobre o que seria o livro didático e sua função no processo educativo.

Poder-se-ia dizer que ação pedagógica é aquela que se inicia desde o ato de planejar atividades e estratégias que serão desenvolvidas pelo professor ou professora que estimulem o processo mental de execução de ações com objetivos a serem atingidos, no processo de ensino com a finalidade da aprendizagem.

Já por Livros Didáticos, entende-se, segundo Vieira (2015), que:

> O livro didático pode ser visto como um conjunto de informações, fontes, recursos e iconografias imagéticas que se constituem em um dos principais recursos didáticos para o ensino e aprendizagem. Eles podem ser tidos como um conjunto de obras destinadas ao uso do estudante e do professor, tornando-se recurso (material disponível para a ação didática) durante as aulas. (VIEIRA, 2015, p.23, 24).

Fonseca e Júnior (2011), afirmavam que o "livro didático pode ser analisado enquanto um artefato cultural que afeta a experiência cotidiana na dimensão de ensino". (FONSECA; JÚNIOR, 2011, p.365). Ao se considerar o livro didático como um artefato cultural, observa-se e se entende que a Cultura Digital (LÉVY, 2009, 2010) já está inserida neste recurso cultural, que é o livro didático.

Por Cultura Digital compreende-se por:

> [...] processos de transformação socioculturais que ocorreram a partir do advento das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC). Trabalhar na perspectiva da Educação na Cultura Digital possibilita aliar aos processos e às práticas educacionais novas formas de aprender e ensinar. (REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ, 2018, p.14).

A partir do objeto de pesquisa fez-se necessário verificar os *sites* dos livros didáticos. Buscou-se, especificamente, o mais utilizado entre os sujeitos da pesquisa, denominado "História Sociedade & Cidadania" (BOULOS, 2016).

O exemplar do livro didático do terceiro ano, escolhido por critério de afinidade do conteúdo, será utilizado como fonte histórica secundária[5] e os recursos

[5] Fonte Histórica Secundária: é aquela que passa pela interpretação de um ou mais autores sobre determinados fatos ou acontecimentos que marcaram a História regional, nacional ou mundial.

digitais neste livro, serão aprofundados nas próximas seções e remetem os professores e alunos a documentários, vídeos, reportagens, animações interativas, anúncios e pronunciamentos. Deste modo, os recursos digitais encontrados no livro didático que se estuda é representado por apenas indicação de *sites*, mesmo assim há a promoção do uso de TDIC e, poderia sugerir que este livro assumiria a possibilidade de ser inserido no que se denomina, segundo o Referencial Curricular do Paraná (2018), com a intenção de integrar-se na Cultura Digital.

Entretanto, para realmente respondermos se há tal ocorrência, necessário se faz aprofundar o olhar na significação que o professor faz acerca do livro didático em sua ação pedagógica, deste modo, na subseção abaixo, apresenta-se a problematização desta pesquisa.

1.1 PROBLEMA

Por ter-se observado que os livros indicados para as ações pedagógicas das escolas públicas disponibilizam recursos digitais que auxiliam os professores de História na exploração e aprofundamento de temáticas que desenvolvem. Algumas questões se fizeram necessárias: Qual percepção dos *sites* indicados nos livros didáticos por parte dos professores de História? Os professores entendem as possibilidades encontradas nos livros didáticos, contemplando as possibilidades oferecidas pelos recursos digitais nos livros impressos? Os livros didáticos impressos disponibilizam recursos digitais que podem auxiliar os professores de História na exploração e aprofundamento das temáticas que desenvolvem? Os professores entendem a possibilidade dos recursos digitais que são disponibilizados nos livros didáticos de História?

1.2 OBJETIVO

Com a finalidade de responder estas questões, a proposta inicial foi buscar elementos que revelassem se os professores percebem nos recursos digitais sugeridos nos livros didáticos de História um auxílio para exploração e aprofundamento dos temas por eles desenvolvidos. Desta maneira para poder responder aos questionamentos, criaram-se os objetivos:

1.2.1 Geral

- Analisar a percepção dos professores de História com relação às possibilidades de recursos digitais que são disponibilizados no livro didático impresso.

1.2.2 Específico

- Selecionar e analisar, nas produções acadêmicas sobre o ensino de História, de 2012 a 2017, trabalhos que abordem a relação entre o livro didático de História, recursos digitais *(sites* de *internet)* e ação pedagógica, como forma de mapeamento do que tem sido produzido acerca do assunto;
- Analisar, no livro didático utilizado pelos professores pesquisados, de modo a entender como o autor sugere o uso dos recursos digitais inseridos no conteúdo disponibilizado;
- Investigar num grupo de professores se estes profissionais utilizam os recursos digitais sugeridos e de que forma o fazem para o trabalho com os conteúdos substantivos.

Os passos dados desta investigação organizaram a dissertação nas seguintes seções:

- Seção 2 - Identificação das produções acadêmicas, por meio de revisão de literatura, sobre a relação entre educação com o livro didático de História, recursos de *internet* e ação pedagógica, o livro didático e sua função, a ação pedagógica e a relação estabelecida com o livro didático, à partir dos teóricos: Moura (2017); Amaral (2012); Caramez (2014); Moura e Maynard (2016); Delgado e Maynard (2014); Oliveira (2012); Rüsen (2009, 2010, 2014 e 2015); Ralejo (2015); Nicolau (2014); Nadal (2016) e Zaslavsky (2017); Camas (2012a, 2012b, 2014, 2017).
- Seção 3 - A Cultura Digital, o livro didático de História e o professor de História, a ação pedagógica para as competências digitais, os *sites* em livros didáticos do PNLD - 2018 e a análise de sua funcionalidade, descrição do livro de pesquisa História Sociedade & Cidadania (BOULOS, 2016) e como se confirmam seus recursos digitais.

- Seção 4 - Caminhos metodológicos explicando a abordagem metodológica, o método adotado para a pesquisa. A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa (LÜDKE, ANDRÉ, 2011; LESSARD-HÉBERT, GOYETTE, BOUTIN, 2005) e tem como métodos de pesquisa a análise do referencial teórico. Como instrumentos de coleta de dados utilizou-se questionário, com perguntas fechadas e a escolha da carta narrativa como método de coleta de dados. Apresentou-se os sujeitos da pesquisa, sua delimitação e compreensão, bem como, do uso ao acesso significativo dos *sites* a partir das percepções de uma docente que participou do questionário de pesquisa acerca dos *sites* presentes no livro didático de História.
- Seção 5 - Carta narrativa dos docentes com apresentação, interpretação e análise da dimensão impressa, da dimensão digital e da dimensão do diálogo impresso e digital.

2 O LIVRO DIDÁTICO, A AÇÃO PEDAGÓGICA E AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS E ESCOLARES NO ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL

A presente seção tem como escopo nortear a construção do marco teórico desta pesquisa, definindo e discutindo o livro didático e sua função, a ação pedagógica e a relação estabelecida com o livro didático. Pretende-se fazer a relação entre o uso e o aprender com o livro. Na sequência, faz-se uma descrição sobre a Cultura Digital e sua relação com o livro didático e o professor de História. A finalidade é conceituar a Cultura Digital e o possível uso e significado pelo professor de História de *sites* para a ação pedagógica. Apresenta-se à pesquisa realizada nos bancos de dados sobre o uso de recursos digitais nos livros didáticos de História, como um mapeamento relacionado ao campo acadêmico e ao campo escolar.

2.1 LEVANTAMENTO DE REVISÃO DA LITERATURA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Os passos da investigação consistiu-se, inicialmente, em buscar em diversos bancos de dados (teses, dissertações e artigos), as produções acadêmicas disponibilizados *online,* acerca do uso de recursos digitais nos livros didáticos de História.

Torna-se necessário esclarecer que o livro analisado, em maior profundidade nesta pesquisa (BOULOS, 2016), traz como único recurso digital disponível nas páginas impressas, indicações de *sites* relacionados ao conteúdo de cada capítulo. Portanto, nos recursos digitais e livros didáticos de História, encontra-se a indicação de recursos digitais livros impressos disponíveis em pdf nas editoras, alguns recursos digitais não são abertos ao uso público de editoras de empresas educacionais que não puderam ser analisados, pois eram privados aos usuários das escolas privadas a que pertenciam. O único

recurso digital aberto a todo e qualquer usuário eram os *sites.*

Escolheram-se quatro bancos de dados e os trabalhos foram recuperados, primeiramente, pelas palavras chave: “livro didático” em primeiro plano; livro didático de História e *sites* de *internet* e ação pedagógica , em segundo plano, com o recorte

temporal entre os anos de 2012 a 2017, excluindo trabalhos que não envolvessem o livro didático impresso e a utilização de recursos da *internet*. Partiu-se da leitura dos resumos, selecionando-se dissertações, teses e artigos que trouxessem a relação entre Educação e o livro didático de História, *sites* de *internet* e ação pedagógica.

Como primeiro banco de dados de abrangência nacional foi escolhido o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que por meio da busca das palavras chave e recorte temporal, recuperaram-se 48 trabalhos, como se observa no quadro a seguir:

QUADRO 1 – RESULTADOS SEGUNDO BANCO DE DADOS- CAPES

Palavras chave	***Trabalhos encontrados***
LIVRO DIDÁTICO	18080
LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA	13
LIVRO DIDÁTICO e AÇÃO PEDAGÓGICA	33
LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA e AÇÃO PEDAGÓGICA	1
LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA e *SITES* DE *INTERNET*	1
TOTAL DE TRABALHOS ENCONTRADOS	48

FONTE: O autor (2018).

Por meio da leitura dos resumos excluíram-se 46 trabalhos, por não tratarem do tema livro didático de História, *sites* de *internet* e ação pedagógica, recuperando desta forma 02 dissertações, conforme o próximo quadro:

QUADRO 2 – MARCO TEÓRICO- CAPES

Ano: 2017	**Tipo de Pesquisa**: Dissertação
Autor	LUYSE MORAES MOURA
Título	O PASSADO EM CLIQUES: INTERNET E LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO PNLD 2015
Palavras – Chave	História, Internet, Livro Didático, PNLD
Descrição	Esta dissertação teve como objetivo analisar a presença de sítios eletrônicos em livros didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no Edital 2015.

	Buscamos observar não apenas a indicação dos endereços eletrônicos, mas também a sintonia entre os links e os conteúdos abordados nos livros didáticos, os usos possíveis dos sites e o suporte oferecido ao professor para que o uso da *internet* seja realizado de modo satisfatório. As fontes selecionadas para análise foram às cinco coleções de História mais distribuídas pelo Edital PNLD 2015: 1) História, sociedade & cidadania (Editora FTD); 2) História Global – Brasil e Geral (Editora Saraiva); 3) História: das cavernas ao terceiro milênio (Editora Moderna); 4) História (Editora Saraiva); 5) Oficina de História (Editora LeYa). Complementaram a nossa documentação o Guia do Livro Didático e o próprio Edital do PNLD 2015. A abordagem metodológica adotada neste trabalho se pautou em procedimentos da História Digital, método para analisar e representar o passado que faz uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e de documentos digitais. Em nosso referencial teórico, utilizamos os conceitos de cibercultura e ciberespaço de Pierre Lévy (1999); nativos digitais e imigrantes digitais, de Marc Prensky (2001, 2012). Também discutimos sobre a categoria História Digital enquanto método de pesquisa através das produções de Dilton Maynard (2011, 2014, 2015), Daniel Cohen e Roy Rosenzweig (2005). Além disso, tomamos como referências os trabalhos de Margarida Dias de Oliveira e Maria Inês Stamatto (2007), e Itamar Freitas (2007) para refletir sobre o livro didático de História e políticas educacionais a ele voltadas, sobretudo o PNLD. Como resultados da pesquisa, destacamos: o mapeamento das principais abordagens didáticas destinadas ao uso dos sítios eletrônicos em livros didáticos de História, a organização de um banco de dados e a ampliação da produção bibliográfica sobre as relações entre História, Educação e Novas Tecnologias.
Resultados	Ressaltamos, ainda, que este trabalho nos permitiu compreender que os sites analisados podem operar como ferramentas pedagógicas que contribuam para a construção do conhecimento histórico escolar. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário que esse recurso digital esteja articulado aos conteúdos abordados no Livro do Aluno e, ao mesmo tempo, que o Manual do Professor ofereça orientações quanto às suas possibilidades de uso em sala de aula.
Ano: 2012	Tipo de Pesquisa: Dissertação
Autor	SANDRA REGINA RODRIGUES DO AMARAL
Título	SIGNIFICAÇÕES DO PROFESSOR DE HISTÓRIA PARA SUA AÇÃO DOCENTE: O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E O MANUAL DO PROFESSOR DO SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PNLD 2008
Palavras – Chave	Livro didático. Manual do professor. PNLD. Ensino Fundamental. História
Descrição	Esta pesquisa tem por objeto de estudo o livro didático e o manual do professor dos livros didáticos de História do Ensino Fundamental e busca perceber se os professores deste nível de ensino utilizam o manual do professor referente ao livro didático, como o utilizam e se a utilização tem reflexo na prática cotidiana dos mesmos; verificar se os docentes se utilizam da análise do manual do professor como referência para efetuar a escolha do livro didático; explicitar como o Guia Didático do PNLD (Programa

	Nacional do Livro Didático) identifica o que é um livro didático de qualidade e refletir sobre o que os professores pesquisados pensam sobre o manual do professor e sua aplicabilidade. Para elucidar nosso objeto de estudo, realizamos um levantamento da trajetória do livro didático no Brasil, na tentativa de significá-lo como um instrumento da cultura escolar; para além do referencial teórico presente nos livros didáticos, consideramos a interferência da singularidade do professor e da intencionalidade do projeto político pedagógico da escola como balizadores da seleção e utilização do livro didático. Buscamos compreender o PNLD focando principalmente a organização dos conteúdos da disciplina de História e a avaliação dos livros didáticos. Neste sentido, refletimos sobre as abordagens temática, integrada, intercalada e convencional da História, relacionando estas abordagens à Teoria da História sob a ótica da História Tradicional, Materialismo Histórico e Nova História. Refletimos também sobre os critérios de qualificação e exclusão dos livros didáticos no PNLD, nos detendo no que se refere aos manuais do professor. Optamos por desenvolver uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa focada na significação de professores para o livro didático e o manual do professor dos livros didáticos de História do contexto anteriormente citado. Para tanto, elaboramos e aplicamos a vinte e dois professores que atuam em oito escolas da Rede Pública Estadual de Londrina, um instrumento de coleta de dados semiestruturado composto por três tipos de questões: identificação e formação do entrevistado, questões abertas e questões fechadas, cujos objetivos foram o estabelecimento do perfil dos sujeitos da pesquisa, da relação do professor com o livro didático e do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa sobre o livro didático e o manual do professor.
Resultados	Os dados coletados pelos questionários indicam, ainda, que o livro didático é valorizado pelo professor, mas não se constitui como principal e único elemento de seu trabalho em sala de aula. A maioria dos professores afirma não utilizar o livro didático como o principal material em sala de aula e sim como um dos diferentes recursos pedagógicos de seu trabalho, citando entre os mais utilizados aqueles que se referem a: 1) multimídia ou áudio-visual: vídeos, vídeo-aula, tele-aula, tv pendrive, documentário; 2) textos impressos: textos de outros autores, textos historiográficos, poema, charges, bibliografias do conteúdo, música, enciclopédias, jornais e revistas; 3) imagens: fotos, mapas, desenhos, pinturas, obras de arte. Esse dado nos levou a refletir sobre a condição em que o professor se constrói sujeito no processo de ensino e aprendizagem, buscando participar ativamente na seleção e produção de conteúdos e materiais que estabelecerão a produção e veiculação dos saberes em sala de aula, na escola e na sociedade. Nosso estudo nos conduziu à percepção de que também em relação ao manual do professor, há uma busca pela constituição do docente enquanto sujeito do processo de ensino e escolha do material didático. Isso leva ao distanciamento do autor do livro didático, numa forma de minimizar o valor do discurso deste e ampliar a autonomia do professor.

FONTE: O autor (2018).

Após a leitura desses trabalhos, chamou a atenção alguns conceitos que

poderiam ajudar a qualificar o livro didático de História e a ação docente dos professores, conceitos estes envolvidos diretamente ao nosso objeto de pesquisa.

As duas pesquisas são qualitativas, apresentando a utilização do livro didático de História para a ação docente ou construção do conhecimento docente acerca da: utilização de *sites* de *internet*, *sites* eletrônicos (MOURA, 2017) e participação ativa dos professores quanto à escolha do livro didático de História. Também aborda como ocorre sua utilização na ação docente (AMARAL, 2012).

Ambos os autores trazem em comum a preocupação de análise de livros didáticos de História, a partir do PNLD, para definir, após a reflexão e análise, o que seria um livro de qualidade (AMARAL, 2012) e os testes de *sites* eletrônicos presentes em livros didáticos de História a partir de abordagem didática relacionado à utilização destes links (MOURA, 2017).

Estas duas produções possibilitaram a construção de considerações acerca da possível qualidade do livro didático de História:

- o recurso digital deve estar articulado aos conteúdos;
- livro didático é visto como recurso pedagógico;
- o professor deve ser responsável pela seleção e produção de conteúdos;
- o docente deve se apresentar como sujeito do processo de ensino e escolha do material didático.

Em Amaral (2012), percebe-se a importância dos professores na interação com a escolha do livro didático, mas que em sua pesquisa empírica acaba revelando que apesar de sua valorização, os professores não utilizam o livro didático de História como principal ferramenta. Em Moura (2017), a preocupação é a de possibilitar a escolha e a articulação dos *sites* com o livro didático como instrumento de construção do conhecimento (pesquisa documental), diferentemente do que ocorre em Amaral (2012), na qual professores também são pesquisados.

De forma clara, o interesse com a ação pedagógica é evidenciada em Amaral (2012), que enfatiza que o professor ao se distanciar do livro didático constrói sua autonomia e se coloca como sujeito no processo do ensino e aprendizagem o que é questão relevante em nosso estudo.

De forma sintetizada, os resultados são positivos nas duas pesquisas em relação ao livro didático de História e da ação pedagógica do professor: os *sites*

analisados proporciona operar como novos elementos pedagógicos que contribuam com outras informações para a construção do conhecimento histórico escolar. Entretanto, esse recurso digital deve articular-se com o Livro do Aluno e com o Manual do Professor, oferecendo ao docente as orientações de como utilizá-los em sala de aula (MOURA, 2017). Amaral (2012) ressalta que o Manual do Professor propicia a busca do docente pela sua constituição enquanto sujeito do processo de ensino e escolha do material didático.

Com o intuito de ampliar o estudo, decidiu-se fazer a busca, utilizando as mesmas palavras chaves e critérios de inclusão e exclusão do banco de dados anterior, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Foram encontrados entre os trabalhos em formato eletrônico, com texto completo, 7 dissertações que não foram localizadas no banco da CAPES, na busca anterior, como se observa no quadro abaixo:

QUADRO 3 – RESULTADOS SEGUNDO BANCO DE DADOS – BDTD (UFPR)

Palavras chave	***Trabalhos encontrados***
LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA	1
AÇÃO PEDAGÓGICA e PROFESSORES DE HISTÓRIA	6
TOTAL DE TRABALHOS ENCONTRADOS	7

FONTE: O autor (2018).

Por meio da leitura dos resumos, foram excluídos 6 trabalhos, por não tratarem do objeto de estudo em questão, recuperando desta forma 1 dissertação, conforme quadro abaixo:

QUADRO 4 – MARCO TEÓRICO – BDTD (UFPR)

Ano: 2014	**Tipo de Pesquisa**: Dissertação
Autor	CLAUDIA SENRA CARAMEZ
Título	A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE PROFESSORES MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO : PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA
Palavras – Chave	Aprendizagem histórica. Professores de História. Tecnologias da Informação e Comunicação. Educação Histórica.

Descrição	A presente pesquisa buscou contribuir com a análise de relações de experiência de aprendizagem de professores municipais de Curitiba mediada pelas novas tecnologias da informação e comunicação, ao utilizarem a web como um espaço em que se alocam fontes históricas primárias e secundárias, através de arquivos digitais. De cunho qualitativo (HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005), esta pesquisa compreendeu o universo digital sem fronteiras entre o espaço e o tempo, em que a web permite a entrada de todos. Nesse sentido, algumas questões apresentaram-se para a Educação Histórica, que neste contexto apresentam-se como questões centrais desta pesquisa: Existem fontes históricas na Web? Se existem, é possível que os professores de história aprendam história utilizando documentos históricos alocados na Web? Como os professores de história se relacionam e aprendem História com as fontes históricas que estão na Web? E que tipo de relações de aprendizagem seriam possíveis? Além disso, o trabalho empírico indicou a hipótese de que se é possível para os professores de História estabelecerem novas relações de aprendizagem histórica através da utilização de fontes históricas alocadas na Web, então, se existem novas formas de se aprender História, existem novas maneiras de ensinar História. A fim de elucidar essas questões buscou-se em Jörn Rüsen a referência teórica da aprendizagem histórica. No que se refere ao enquadramento teórico no campo das novas tecnologias e sua relação com a formação de professores. Apresenta-se um panorama das pesquisas realizadas no âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação e o Ensino de História tanto no Brasil quanto em Portugal.
Resultados	Como resultado, pode-se afirmar que a relação de aprendizagem histórica dos professores modificou-se na medida em que tiveram contato com os pressupostos da Educação Histórica e porque todos os professores que colaboraram com a pesquisa frequentavam a formação continuada, em parceria com a UFPR através do LAPEDUH. E, portanto, tiveram acesso à Educação Histórica e tornaram-se capazes de mudar a forma pela qual se relacionam com os conteúdos substantivos e de segunda ordem a serem trabalhados.

FONTE: O autor (2018).

De acordo com este trabalho a consideração relevante que trouxe, foi que professores modificaram sua prática ao tomar contato com a teoria da Educação Histórica, ao utilizarem a *web* como um espaço em que se alocam fontes históricas primárias e secundárias, através de arquivos digitais. Isto permite considerar que os recursos digitais são importantes para a formação do professor para que este prepare suas aulas aos seus estudantes.

No banco de dados de artigos da *Scielo* foram selecionados 2 artigos por tratar do objeto de estudo conforme confere na tabela abaixo:

QUADRO 5 –RESULTADOS SEGUNDO BANCO DE DADOS– ARTIGOS DA *SCIELO*

Palavras chave	***Trabalhos encontrados***
LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E *SITES* DE INTERNET	2
TOTAL DE TRABALHOS ENCONTRADOS	2

FONTE: O autor (2018).

Os artigos selecionados encontram-se no quadro a seguir:

QUADRO 6 –MARCO TEÓRICO – ARTIGOS DA *SCIELO*

Ano: 2016	**Tipo de Pesquisa**: Artigo
Autor	LUYSE MORAES MOURA, DILTON CÂNDIDO SANTOS MAYNARD
Título	APONTAMENTOS SOBRE HISTÓRIA DIGITAL: A INTERNET NOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2015
Palavras – Chave	História, Internet, Livro Didático, PNLD.
Descrição	Este artigo refletirá sobre a incorporação de sítios eletrônicos em livros didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Ensino Médio. Nas primeiras décadas do século XXI, a popularização da Internet praticamente obrigou as editoras e os autores de livros didáticos a incorporarem às suas obras os sítios eletrônicos. Nossa investigação observa alguns dos aspectos em torno do caso brasileiro, sobretudo das obras aprovadas pelo PNLD 2015. No texto, refletimos acerca das possibilidades e dos problemas específicos enfrentados pelos historiadores que desejam investigar as tecnologias digitais ou fazer uso delas em seus estudos e na sala de aula.
Resultados	A pesquisa apontou a presença massiva da internet no cotidiano dos jovens e das escolas brasileiras e abordamos alguns desdobramentos daí resultantes.
Ano: 2014	**Tipo de Pesquisa**: Artigo
Autor	ANDRÉA FERREIRA DELGADO, DILTON MAYNARD
Título	O ELEFANTE NA SALA DE AULA: USOS DE *SITES* NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO PNLD 2012
Palavras – Chave	Ensino de História; Internet; Ensino Médio
Descrição	O artigo propõe a análise dos usos da internet nas coleções da área de História aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012, que avaliou livros destinados ao Ensino Médio. Discutem-se os significados da web na sociedade contemporânea, especialmente a imersão cotidiana dos jovens no ciberespaço, e a emergência de novos desafios para o historiador e para o professor de

	História. Torna-se necessário investigar as novas relações com o passado e com o presente impostas pela produção, a conservação e o acesso de fontes históricas por meio da internet. Da mesma forma, as transformações no processo de aprendizagem pelo uso das tecnologias digitais devem constituir objeto das pesquisas em educação. Antes disso, entretanto, o "elefante está na sala de aula" por meio dos livros didáticos que incorporam, de diferentes formas, as páginas eletrônicas. Compreende-se, portanto, a importância da avaliação dos usos da internet no Livro do Aluno e no Manual do Professor. Para tanto, apresenta-se a metodologia de avaliação desenvolvida no PNLD 2012 e discutem-se os resultados da análise das coleções aprovadas. Traça-se um panorama das coleções, considerando os aspectos quantitativos – número de sites – quanto os qualitativos, referentes à acessibilidade, tipo de linguagem, interatividade, apresentação de referências nas imagens e fontes utilizadas nos endereços eletrônicos indicados. Privilegia-se, contudo, a problematização dos agenciamentos da internet e as orientações fornecidas ao professor por meio do Manual do Professor. Pretende-se, assim, colaborar na reflexão teórica e metodológica necessária para explorar as potencialidades da internet como ferramenta no ensino e na aprendizagem da História.
Resultados	A pesquisa apresentou reflexão teórica e metodológica necessária para explorar as potencialidades da internet como ferramenta no ensino e na aprendizagem da História.

FONTE: O autor (2018).

Na base de dados Portal da UFPR Litoral, foram encontrados com o termo livro didático de História e ação pedagógica (3 trabalhos) que se observam no quadro abaixo:

QUADRO 7 – RESULTADOS SEGUNDO BANCO DE DADOS – UFPR LITORAL

Palavras chave	***Trabalhos encontrados***
LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA e AÇÃO PEDAGÓGICA	3
TOTAL DE TRABALHOS ENCONTRADOS	3

FONTE: O autor (2018).

Por meio da leitura dos resumos excluíram-se 2 trabalhos, por não tratarem do objeto de estudo em questão, recuperando desta forma 1 dissertação, conforme quadro abaixo:

QUADRO 8 – MARCO TEÓRICO – TESES E DISSERTAÇÕES DA UFPR LITORAL

Ano: 2012	**Tipo de Pesquisa**: Dissertação
Autor	CARLA KARINNE SANTANA OLIVEIRA
Título	"O LIVRO DIDÁTICO IDEAL" EM QUESTÃO: ESTUDO DA TEORIA DA FORMAÇÃO HISTÓRICA DE JÖRN RÜSEN EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (PNLD-2008)
Palavras – Chave	Consciência histórica. Competência narrativa. Jörn Rüsen. Livro didático
Descrição	A consciência histórica é uma habilidade intelectual que permite ao homem orientar-se temporalmente na vida prática. A formação da consciência histórica pode ser estimulada tanto por filmes, livros, músicas, programas de televisão, quanto pelo ambiente escolar, por meio, do livro didático de história. O teórico alemão Jörn Rüsen apresenta no texto O livro didático ideal critérios para o desenvolvimento da competência narrativa e, portanto da consciência histórica, tal texto é colocado em questão na presente dissertação. A questão-central é identificar as aproximações e distanciamentos entre os critérios de formação histórica que Rüsen apresenta e os elementos que compõem uma coleção de livro didático avaliado e distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático PNLD-2008. A justificativa para tal pesquisa encontra-se na recente apropriação da obra de Rüsen no Brasil, nos estudos sobre ensino de história. O referencial teórico usado centra-se na teoria da formação histórica de Jörn Rüsen, principalmente em suas reflexões sobre livro didático. A metodologia a ser empregada fundamenta-se nas categorias da competência narrativa - percepção, interpretação e orientação desenvolvidas pelo mesmo autor.
Resultados	A comparação realizada permitiu-nos reunir pistas sobre como a fonte de estudo estimula a formação histórica.

FONTE: O autor (2018).

Realizada a leitura dos quatro últimos trabalhos selecionados, alguns conceitos também possibilitam ajudar a qualificar o livro didático de História e a ação docente dos professores, em conformidade com nosso objeto de pesquisa.

As pesquisas são de abordagem qualitativa e mista, refletindo acerca da aprendizagem histórica de professores mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), nas perspectivas da Educação Histórica (CARAMEZ, 2014); apontamentos sobre História digital a partir da *internet* nos livros didáticos do PNLD 2015 (MOURA; MAYNARD, 2016); usos de *sites* nos livros didáticos de História do PNLD 2012 (DELGADO; MAYNARD, 2014) e o livro didático ideal em questão, acerca do estudo da teoria da formação histórica de Jörn Rüsen em livros didáticos de História do PNLD 2008 (OLIVEIRA, 2012).

As autoras Caramez (2014) e Oliveira (2012) apresentam como sustentação teórica o autor e filósofo da História Jörn Rüsen, que traz a reflexão sobre a aprendizagem histórica, e, a partir desta reflexão, faz a análise da utilização da TIC, com fontes históricas primárias e secundárias alocadas na *web,* na formação de professores (CARAMEZ, 2014) e critérios para o desenvolvimento da competência narrativa (percepção, interpretação e orientação) e formação da consciência histórica pela teoria de Rüsen. Há a identificação de aproximações e distanciamentos entre os critérios de formação histórica e os elementos que compõem uma coleção de livro didático (OLIVEIRA, 2012).

As autoras não se referem em suas pesquisas sobre como os *sites* expostos nos livros didáticos de História são utilizados para trabalhar os conteúdos substantivos pelos professores na sua ação pedagógica e o que os professores entendem ou significam isto em sua prática. Em Caramez (2014), percebe-se a importância dos professores que passam pelo processo de aprendizagem histórica, que esta modifica sua ação pedagógica e que frente as TIC tornaram-se capazes de mudar a forma pela qual se relacionam com os conteúdos substantivos e de segunda ordem (LEE, 2005) a serem trabalhados.

De forma objetiva, o interesse com a competência narrativa que possibilitam a percepção, interpretação e orientação corroborando com a formação histórica, estão presentes de forma bem evidente em Oliveira (2012) e se põe como componente de estudo relevante.

Em síntese, os resultados são promissores nas duas pesquisas em relação ao livro didático de História e da ação pedagógica, nas quais: os *sites* alocados na *web* possibilitam contribuir na forma com as quais os professores se relacionam com os conteúdos próprios da História (conteúdos substantivos, como exemplo: Brasil Império, Revolução Francesa e outros), bem como conteúdos de segunda ordem (empatia, interpretação, narrativa e outros) no processo de aprendizagem histórica de professores (CARAMEZ, 2014). A comparação realizada entre os critérios de formação histórica que Rüsen apresenta e os elementos que compõem uma coleção de livro didático avaliado e distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (OLIVEIRA, 2012) proporciona estimular a formação histórica.

Estes dois trabalhos colaboram na análise dos recursos disponibilizados pela *internet* e livro Didático de História a partir do crivo da competência narrativa, na

forma de instrumentos que possibilitam a aprendizagem histórica e a formação histórica potencializando a ação pedagógica dos professores.

Os autores Moura e Maynard (2016), Delgado e Maynard (2014) apresentam como escopo teórico de seus trabalhos a análise de *sites* eletrônicos presentes em livros didáticos de História em dois momentos distintos do PNLD. Moura e Maynard (2016) referente ao PNLD 2015, refletem acerca das possibilidades, dos problemas específicos enfrentados pelos historiadores que desejam investigar as tecnologias digitais ou fazer uso delas em seus estudos ou em sala de aula.

Delgado e Maynard (2014) referente ao PNLD 2012, discutem os significados da *web* na sociedade contemporânea, especialmente a imersão cotidiana dos jovens no *ciberespaço.* A emergência de novos desafios para o historiador, assim como para o professor de História, quanto ao desafio de investigar as novas relações entre o passado-presente impostas pela produção, a conservação e o acesso de fontes históricas por meio da *internet*.

O intuito destes autores é avaliar os *sites* e sua incorporação aos livros físicos do professor e do aluno, bem como quantificá-los, qualificá-los e testá-los, além de discutir como estes *sites* foram incorporados aos livros didáticos.

Em Moura e Maynard (2016), há a reflexão sobre a incorporação de sítios eletrônicos em livros didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Ensino Médio a partir da popularização da *internet* no início do século XXI. Isso, praticamente obrigou as editoras e os autores de livros didáticos a incorporarem às suas obras os sítios eletrônicos.

Delgado e Maynard (2014), apresentam um panorama das coleções, na forma de pesquisa mista considerando os aspectos quantitativos – número de *sites* – quanto os qualitativos, referentes a: acessibilidade, tipo de linguagem, interatividade, apresentação de referências nas imagens e fontes utilizadas nos endereços eletrônicos indicados.

De forma simplificada, os resultados apresentados nas duas pesquisas em relação aos sítios eletrônicos, apontam a presença massiva da *internet* no cotidiano dos jovens das escolas brasileiras e alguns desdobramentos daí resultantes (MOURA; MAYNARD, 2016). A investigação também mostra a reflexão teórica-metodológica necessária para explorar as potencialidades da *internet* como

ferramenta no ensino e na aprendizagem da História a partir da metodologia de análise criada a partir da coleção do PNLD 2012 (DELGADO; MAYNARD, 2014).

Os aspectos qualitativos apresentados nestes dois trabalhos corroboram na análise dos recursos de *sites* disponibilizados no livro didático de História, bem como na verificação de suas potencialidades para a aprendizagem da História. Estes trabalhos valorizam as transformações no processo de aprendizagem pelo uso das tecnologias digitais e que possibilitam constituir objeto das pesquisas em educação.

Os trabalhos apresentados na construção deste marco teórico exaltam a importância de ir além do livro impresso, linear e analógico, para formatos não lineares e digitais, como resultado de uma sociedade que vem constantemente se modificando em virtude da popularização da *internet*.

Cabe ressaltar que o livro impresso continuará presente em meio à lista de materiais pedagógicos de nossos tantos estudantes dos mais variados níveis e modalidades de ensino. Porém, é preciso discutir que a utilidade do livro didático consiste em ser um artefato cultural destinado à aprendizagem.

Neste sentido, o livro didático deve ser pensado como um componente da cultura escolar produzido culturalmente, que direciona ao desenvolvimento da aprendizagem. No caso a partir da utilização dos *sites*, estas serviriam para levar o estudante a encontrar formas de aprimorar mais suas informações podendo ser transformadas em aprendizagem, de acordo com o enfoque dado a cada conteúdo em especial, transformando-as em conhecimento.

Observou-se a partir das leituras indicadas acima que por recursos digitais houve a compreensão de que é necessário o acesso ao recurso técnico computador, celular, tablete, *wifi* ou acesso digital, entretanto, não se aprofundaram naquilo que caracteriza a Cultura Digital atual que seria a possibilidade de uso significado, entendido nesta pesquisa enquanto mudança (CAMAS, 2017), potencial daqueles que à partir dos recursos digitais desenvolver além do que se tem.

Não se observou também, a possibilidade de desenvolvimento de autoria dos estudantes por meio de recursos digitais, conservando o olhar analógico e estático das folhas impressas, não se estabelecendo possíveis e diferentes formas de comunicação, trocas, compartilhando e partilha de informações para a construção do conhecimento, fundamental no tocante de pensar a educação.

Na sequência, propõe-se uma explicação em como o livro didático de História pode ser considerado em: sua função e na ação pedagógica do professor. A finalidade é demonstrar, a partir deste estudo, como os livros didáticos sugerem o uso de *sites* na Cultura Digital, a organização das competências histórica e digital, a partir dos conteúdos substantivos enfocados nestes livros.

2.2 O LIVRO DIDÁTICO E SUA FUNÇÃO

Segundo o historiador alemão e filósofo da história Jörn Rüsen, são várias as qualidades que são utilizadas para classificar o livro didático de história. Sua análise na década de 1990 aponta que na Alemanha "os especialistas estão de acordo em que o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de história" (RÜSEN, 2010, p.109), ou seja, tanto para o ensino de história na escola quanto para a formação em relação à cultura política. Por sua importância, o livro didático de história passa pela análise, avaliação e orientações do Ministério da Cultura.

Segundo Rüsen (2010), no passado o livro didático de história era um dos caminhos mais importantes que conduziam à "investigação histórica até a cultura histórica de sua sociedade" (idem, ibdem, p.110). Outro ponto a se avaliar é que o livro didático colabora com a formação política, pois nestes se encontram mensagens políticas que representam a base de valores de uma determinada sociedade.

Assim, além dos historiadores e o governo, os que intensamente utilizam o livro didático são os professores, mas tanto como ocorria na Alemanha da década de 1990 quanto ao que ocorre ainda hoje no Brasil, estes têm participação mínima em sua produção ou debate aberto acerca deste instrumento, no máximo se pronunciam por meio de consulta pública às vésperas da aprovação de uma mudança curricular, como exemplo: frente à futura implantação da Base Nacional Comum Curricular- BNCC[6].

O uso do livro didático quanto aos temas históricos permaneceu por muito tempo restrito às investigações e excluído das análises. Rüsen (2010) aponta que

[6] Consulta pública: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio

quanto à didática, os livros didáticos de História precisam ser aprofundados em dois pontos: o teórico e o empírico. No teórico, em relação à explicação e a argumentação com critérios específicos ao próprio livro de história; e no empírico, os conhecimentos sistematizados a serem aprofundados.

Segundo o autor, o maior déficit quanto à pesquisa do livro didático consiste na investigação empírica acerca da utilização do livro didático de história e o seu desempenho real quanto à aprendizagem histórica, em sala de aula.

Na década de 1990, Rüsen (2010), alerta que:

> até agora não se investigou, de maneira mais sistemática e contínua, os conhecimentos que os professores e professoras vêm acumulando em suas aulas sobre possibilidades e limitações da aplicação de livros didáticos, pelo menos no que se refere à análise das disciplinas envolvidas nos livros didáticos de história: a historiografia e a didática da história (RÜSEN, 2010, p.111).

Para o autor, a pesquisa sobre o que deve "ser um bom livro de história" perpassa pela aprendizagem da história, elencando três objetos a serem analisados: a consciência histórica, a narrativa histórica e a aprendizagem histórica. Rüsen afirma que a consciência histórica é de forma simultânea ação e o objetivo da aprendizagem histórica, ou seja, deve-se elencar a partir das operações mentais mediante argumentos válidos discursivos, o que os alunos sabem do conteúdo para verificar se foi efetivada a aprendizagem histórica. Acerca da consciência histórica, Rüsen argumenta (2010, p.112):

> em resumo, a consciência história pode ser descrita como atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência. (RÜSEN, 2010, p.112).

Esta consciência histórica não é formada exclusivamente na escola, mas é consequência da experiência da vida prática em convivência com o outro e pode ter origem na família, na igreja, na comunidade e sociedade de forma geral. Como se faz necessário acrescer, o próprio convívio no que diz respeito a Cultura Digital em que tanto professores quanto alunos já estão inseridos. O relato da história é quem revela o potencial desta consciência histórica, mas não no sentido de mera

descrição e sim do saber e compreender de forma antropológica e universal, que são próprios da natureza humana.

A narrativa que oferece a interpretação do passado contribui também na função de orientação, na atualidade ela coopera em articular a identidade pessoal em uma dimensão temporal, indicando temporalmente a partir da experiência, perspectivas de futuro. Ainda por aprendizagem histórica, Rüsen (2010), explica que:

> a aprendizagem histórica é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se devem adquirir competências da memória histórica. As competências que permitem efetuar uma ideia de organização cronológica que, com uma coerência interna entre passado, presente e futuro, permitirá organizar a própria experiência de vida, são as mesmas competências de que necessitam para poder receber e para poder produzir histórias. (RÜSEN, 2010, p.113).

A aprendizagem histórica permite a reflexão sobre os conhecimentos da história, tanto à clareza da cronologia exposta em quadros, quanto na construção de nossa própria identidade e avanço na compreensão do nosso próprio tempo de vida, possibilitando voltar ao passado, perspectivar o futuro, e dar maiores chances para poder superar limites temporais.

O Limite temporal pode ser entendido a partir das categorias traçadas por Koselleck (2006), importante contribuição historiográfica. Traz a temporalidade explicada pelas categorias da experiência e da expectativa, de que cada uma das temporalidades – o Passado, o Presente e o Futuro – pode imaginariamente se alterar, contrair ou se expandir conforme cada época ou sociedade, modificando-se também a maneira como são pensadas e sentidas as relações entre as temporalidades.

O sistema conceitual proposto por Koselleck (2006) para lidar com as três temporalidades referem-se ao “espaço de experiência” e ao “horizonte de expectativas”. Segundo o autor a experiência pertence ao Passado que se concretiza no Presente, por meio de Memória, dos Vestígios, das Permanências e, para os historiadores, das fontes históricas. Para Koselleck:

> a experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que

> não estão mais, que não precisam estar mais presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é preservada uma experiência alheia. Neste sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias". (KOSELLECK, 2006, p.309-310).

As expectativas que representam o Futuro são entendidas como as sensações e antecipações que se referem ao que ainda virá, o virtual, aquilo que está por vir. Medos e esperanças, ansiedades e desejos, apatias e certezas, inquietudes e confianças é o futuro, representando pelas expectativas, fazem parte do que Koselleck (2006) denomina de "horizonte de expectativas", e é nesse horizonte que se inclui também o que se pode aproveitar da Cultura Digital nessa construção histórica.

Barros (2011) ao explicar melhor a orientação temporal nos auxilia esclarecendo que as expectativas não apenas são constituídas pelas formas de sensibilidade com relação ao futuro que se aproxima, como pela curiosidade a seu respeito e pela análise racional que o visa. A expectativa é tudo aquilo que hoje visa o Futuro. É por isto que Koselleck (2006) lembra que, tal como a experiência (esta herança do passado) se realiza no Presente, "também a expectativa se realiza no hoje", constituindo-se, portanto, em um Futuro Presente.

Mesmo que a experiência associe-se ao Passado Presente, e a expectativa ao Futuro Presente, é importante entender que estas duas categorias "entrelaçam o Futuro e o Passado". Para Koselleck (2006) não há oposição, como em uma dicotomia. A "experiência" e a "expectativa" são categorias complementares, a primeira abre espaços para um certo horizonte de expectativas. Mais ainda, uma experiência ou o 'registro de uma experiência' referido a um passado remoto pode produzir, em outra época, expectativas relacionadas ao futuro.

Em Rüsen (2010), a aprendizagem histórica permite que consigamos, por meio da orientação temporal, da experiência de vida e da memória histórica sejam apresentadas na prática pela competência narrativa, ou seja, narrar o passado de forma clara e objetiva também permite a compreensão do nosso presente e de lançar firmes expectativas de futuro a partir de nossa experiência de vida.

A orientação temporal para Rüsen (2010, p.79) é a relação da aprendizagem histórica com 'a consciência humana relativa ao tempo', sendo esta experimentada no tempo para ser uma experiência significativa e que possa adquirir e desenvolver

competência que atribua significado ao próprio tempo. É uma competência presente nas narrativas históricas dos jovens, quando estes atribuem um sentido a sua experiência no tempo em relação a determinados conteúdos da História e com a sua própria vida, que os orientam no tempo e representam sua interpretação a este mesmo tempo vivido ou passado.

O autor apresenta que as três dimensões temporais: Presente, Passado e Futuro são temas da consciência histórica. O Passado se torna Presente por meio da memória e, por sua vez, o Presente compreendido torna-se em perspectivas para o Futuro. A memória acaba fazendo a ponte entre o Passado e o Futuro perspectivado, ao passar pela interpretação de como este Passado é compreendido no Presente. A rememoração conforme Rüsen (2010) aparece como o 'ato de dar sentido à experiência do tempo', mobilizando a consciência histórica.

Na esteira desta reflexão, a consciência histórica que funciona por meio da memória, faz a aproximação das três dimensões temporais cumprindo com a função prática de orientação temporal do sujeito. Esta consciência histórica aparece, conforme Rüsen (2010) quando:

> [...] ao contar narrativas, isto é, histórias, que são uma forma coerente de comunicação, pois se referem à identidade histórica de ambos: comunicador e receptor. As narrativas, ou seja, histórias contadas aqui, são produtos da mente humana; com sua ajuda as pessoas envolvidas localizam-se no tempo de um modo aceitável para si mesmas. (RÜSEN, 2010, p. 80).

Por narrativas, Rüsen (2010), afirma ser a 'forma linguística' em que a consciência histórica realiza duas funções à saber: a de orientação como já foi explicada e a da narração. No relato da história as experiências humanas com sentido encontram sua síntese mobilizando a consciência histórica na função de orientação temporal transformando-se em 'competência específica e essencial', como competência narrativa:

> essa competência pode se definir como a habilidade da consciência humana para levar cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada. Esta competência geral relativa a "dar sentido ao passado" pode ser definida em termos dos três elementos que constituem juntos uma narração histórica: forma, conteúdo e função. Em relação ao conteúdo, pode-se falar de "competência para a experiência histórica"; em relação à forma, de "competência para a interpretação histórica"; e em relação à função, de "competência para a orientação histórica". (RÜSEN, 2010, p.59).

Segundo Rüsen (2010), a consciência histórica é o que se espera da aprendizagem histórica e esta pode ser dividida em competências: perceptiva (baseada na experiência); interpretativa e de orientação. Estas competências que são observadas em um bom livro didático se mostram para o autor, respectivamente, como:

> a competência perceptiva ou embasada na experiência consiste em saber perceber o passado como tal, isto é, em seu distanciamento e diferenciação do presente (alteridade histórica), em vê-lo a partir do horizonte de experiências do presente como um conjunto de ruínas e tradição. A competência interpretativa consiste em saber interpretar o que temos percebido como passado em relação e conexão de significado e de sentido com a realidade (a "História" é a encarnação suprema desta conexão). Finalmente, a competência de orientação consiste em admitir e integrar a "História" como construção de sentido com conteúdo de experiências do passado, no marco de orientação cultural da própria experiência de vida. (RÜSEN, 2010, p.114).

Rüsen (2010) apresenta que as três competências exercidas na atividade mental por meio da consciência história aparecem correlacionadas de forma estreita, o que torna difícil fazer a sua diferenciação. Mas a qualidade essencial do que seja um bom livro didático consiste na relação destas três competências com o livro didático de história, que serão analisadas e explicadas na sequência.

Em Rüsen (2010), numa análise, a partir das competências de percepção, orientação e interpretação, percebemos a importância da discussão da ação pedagógica e da prática pedagógica ao que se refere quanto a análise do que seria um bom livro didático de História.

Um bom livro didático de História, segundo Rüsen (2010), deve conter as seguintes características: formato claro e estruturado; estrutura didática clara; relação produtiva com o aluno e relação prática com a aula. Em relação ao formato claro e estruturado, o autor está pensando um livro analógico, linear, mas com uma produção limpa e de estruturação clara em relação aos títulos, índice, glossário, explicação de termos e nomes importantes e bibliografia para ampliar as leituras acerca de outros temas.

Neste sentido, ao apresentar os *sites* como recursos didáticos e digitais, mesmo que Rüsen (2010) não houvesse tratado da temática, também se deve pensar que há responsabilidade, por parte daquele que escreve o livro didático, de entender a garantia e permanência do *site* sugerido, da limpeza e clareza da página

online que o aluno e o professor abrirão para navegar, a linguagem, a certificação do conteúdo acadêmico, entre outros fatores que possibilitam estar em conteúdos didáticos. Entretanto, a estrutura não será necessariamente, linear, pois a potencialidade da narrativa digital (CAMAS, et al., 2019, no prelo) em textos didáticos é a mudança de paradigma que o professor deverá ter competência de exploração com seus alunos.

Isto significa que mais do que apontar um *site* que complemente um conteúdo, deve-se ter em mente a possibilidade de construção de conhecimento por meio de diferentes recursos digitais, como por exemplo, possibilitar portais educacionais em que tanto alunos quanto professores possam aplicar as aprendizagens por meio de suas produções, ou seja, criação de vídeos ilustrativos, fóruns de compartilhamento e discussão temática, glossários virtuais que possam ser feitos a partir das pesquisas dos alunos, *wikis* educativas, MOOC[7], plataformas de vídeos como *Youtube*, entre outros.

Por narrativas digitais, partiu-se do entendimento das tradicionais narrativas orais e escritas, que ocorrem em sala de aula e que hoje são feitas com a interposição de diferentes mídias, ou recursos digitais, o que colabora para que uma atividade se torne aprimorada, no sentido de potencial aprofundamento de um dado conteúdo pela participação de autorias e coautorias entre alunos e professor.

A Cultura Digital não substituirá, provavelmente, os livros, as revistas impressas ou qualquer outro gênero textual. Concorda-se com Lévy (1999), que, denominava-as de interconexão, comunidades virtuais e inteligência coletiva, as narrativas digitais sejam significativas no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, possam trazer mudanças tanta na ação pedagógica do professor quanto no processo de aprendizagem do aluno.

Quanto à estrutura didática, o aluno deve perceber, no livro didático, a forma clara de sua organização, sua estruturação, suas intenções didáticas, a metodologia de ensino e os pontos mais importantes do conteúdo. O mesmo deve ser entendido

[7] Por Wiki entende-se como um recurso digital projetado para que os participantes do site para colaborem em documentos, compartilharem informações e criam materiais on-line dentro de um site de curso ou de projeto. Os usuários têm a opção de se inscrever no site Wiki e ser notificado sobre atualizações de conteúdo. (TIDIA- USP) e por MOOC são as iniciais do inglês *Massive Open Online Course* (Curso Online Aberto e Massivo, na tradução literal para o português), e consiste num modelo de curso que utiliza ferramentas da *Web* para ajudar um grande número de pessoas a ampliar os seus conhecimentos, simultaneamente, em determinados assuntos.

quando tratamos de um *link* e seus *hiperlinks* em uma página na *internet*, que propicia a própria narrativa digital.

Na relação com o aluno, o livro, assim como um *link* que seja sugerido no livro, deveria atender às condições de aprendizagem dos alunos, o que significa ter uma linguagem compatível com a idade do aluno. O respeito às experiências do cotidiano, com as expectativas do aluno a serem alcançadas. Referir-se diretamente ao aluno e explicar a ele como se efetuou a escolha dos conteúdos e a forma de interpretação dos assuntos ajuda no processo de determinadas experiências históricas.

Quanto ao diferente (relação presente-passado), ao encantamento e admiração que a própria História oferece aos estudantes, Rüsen (2010) afirmava:

> o espanto e a diferença do passado podem ser apresentados de uma maneira que podem ser apresentados de uma maneira que se acredita ser interessante e curiosa. Precisamente as crianças e jovens_ sobretudo nos primeiros anos de ensino histórico_ são fáceis de fascinar mediante as experiências do diferente na história. (RÜSEN, 2010, p.117).

Agindo desta forma a atender as necessidades de orientação dos alunos o professor, talvez, ganhe a confiança do aluno e este poderia entender que o ensino de História está além da acumulação de conhecimentos epistemologicamente comprovados.

Na relação com a aula, Rüsen (2010) afirma que um livro só é útil se pode ser empregado em sala de aula. Entendemos, portanto que para atender as competências de percepção, orientação e interpretação, um bom livro didático de História não pode conter apenas uma única versão da História, pois o aluno não pode perder a capacidade de reflexão, argumentação e crítica frente aos conteúdos históricos que lhe são sugeridos para estudo, o que poderia ser complementado por recursos digitais, como sites e fóruns criados especificamente para o debate da História.

A modelagem do livro de História, para atender a aula pode ser feita, conforme Rüsen (2010) a partir da exposição de documentos e a forma de sua interpretação prevalecendo sobre os textos dos autores. Isso leva a condição de descrever e expor o diferente na História, tornando possível a exposição do próprio trabalho de exposição, com ajuda do professor para a apreciação dos alunos.

Os trabalhos expostos não são apenas ilustrações e confirmações da exposição. Trabalhos de pesquisa que complementem as ilustrações cumprem, de forma bem eficaz, com a aprendizagem autônoma[8], devendo evitar perguntas sugestivas e de decisão, porque elas limitam a capacidade de argumentação e o pensar por si mesmo.

Quanto à percepção histórica, Rüsen (2010) salienta que a utilidade de um livro didático deve atender aos critérios da competência perceptiva (competência baseada na experiência): maneira com que se apresentam os materiais; pluridimensionalidade de apresentação dos conteúdos históricos e pluriperspectividade da apresentação histórica.

Quanto a competência perceptiva, este trata da apresentação em relação as imagens e aos significados que elas carregam (estético, interpretativo, comparativo), tais como: mapas, esboços e sua referência ao tempo e aos textos, que são de caráter historiográfico ou ainda, documentos históricos quanto a função que desempenham no livro didático de História.

Por pluridimensionalidade de apresentação dos conteúdos históricos, entende-se de um lado a perspectiva do sincronismo[9] quanto às diversas estâncias da experiência humana no tempo, tais como: cultura, sociedade, política, economia; de outro lado o diacronismo[10] em sua abordagem. Esta pluridimensionalidade faz referência ao nível temporal das mudanças ao longo prazo, ou seja, ao nível das estruturas, e, ao nível dos acontecimentos presentes nas mudanças em curto prazo.

A pluriperspectividade da apresentação histórica, refere-se à apresentação histórica a partir de diferentes perspectivas, percebendo que um mesmo fato pode ser apresentado de variadas formas, e até mesmo de maneira contrária a partir de

---

[8] Segundo Paulo Freire, “no processo de aprendizagem só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido apreendido a situações existenciais concretas” (FREIRE, 1983, p. 16). Nesse sentido, a aprendizagem autônoma deve ser considerada como uma contribuição do processo educativo com a finalidade de que os sujeitos consigam desenvolver a capacidade de interferir de forma consciente na realidade, transformando-a.

[9] Sincronismo. Caráter ou particularidade de dois ou mais fenômenos que se passam no mesmo limite de tempo.< www.google.com.br/search?q=sincronismo&oq=sincronismo&aqs=chrome..69i57.61541j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em 10/10/2018.

[10] Diacronismo. Que estuda ou entende uma situação, ou reunião de fatos, de acordo com a sua evolução no tempo.< www.dicio.com.br/diacronismo/>. Acesso em 10/10/2018.

sujeitos históricos, por meio do pensamento histórico. Estes três critérios contribuem na análise das competências necessárias a um bom livro didático de História, que utiliza recursos digitais, na sua construção.

Quanto aos *sites* presentes em diferentes coleções do PNLEM 2018, relacionados não só ao uso, como também ao aprender com o livro didático de História, por parte dos professores em sua ação pedagógica, são: utilização e compreensão de textos historiográficos, bem como os documentos históricos, com as dimensões da vida humana e pluriperspectividade, estes atendem ao critério de que não são baseados em apenas uma única narrativa tomada por verdadeira, mas sim apresentar várias formas de se narrar um acontecimento histórico.

A história é multiperspectivada, não podendo ser vista de um único viés ou de apenas um olhar. É necessário que para que se tenha sentido, ela possa ser mostrada de várias formas, a fim de que o estudante possa perceber que existem várias versões para um acontecimento histórico.

Desta maneira o uso de *sites,* que contenham *links* e *hiperlinks* contribuem para este processo de construção de informações que processadas se transformarão em conhecimento histórico pelo sujeito, no sentido de que ao direcionar a várias fontes existentes nos *sites*, os jovens possam contextualizá-las e expressar sua consciência histórica por meio de narrativas digitais ou não, com orientação e participação do professor.

Portanto, para se compreender o livro didático deve-se observar que nele estão presentes os conteúdos substantivos da História[11], porque são a partir destes livros que os professores relativizam o conhecimento histórico confrontando com outras fontes presentes em diversos *sites* e realizar a sua ação pedagógica, tema este abordado na próxima subseção.

2.3 AÇÃO PEDAGÓGICA ESTABELECIDA COM O LIVRO DIDÁTICO

A partir das leituras feitas nos trabalhos acadêmicos (MOURA, 2017; AMARAL, 2012; CARAMEZ, 2014; OLIVEIRA, 2012; MOURA; MAYNARD, 2016; DELGADO; MAYNARD, 2014), faz-se necessário aprofundar a ação pedagógica e

[11] Conteúdos substantivos da história: Revolução francesa, Brasil Colonial, Holocausto e outros. (LEE, 2005).

sua relação com o livro didático. Inicialmente a ideia é discorrer sobre a diferença entre ação pedagógica e prática pedagógica, bem como o uso e o aprender com o livro didático de História.

Acerca da ação pedagógica, pode-se citar o trabalho de Zaslavsky (2017), quanto à sua contextualização histórica e crítica. Este autor apresenta a relação intrínseca entre o conceito de ação pedagógica e o campo de estudos da didática como disciplina que representa a pedagogia moderna, reflete o conceito de ação pedagógica e o novo enfoque acerca dos meios da educação como objeto científico.

Historicamente contextualiza a didática e a ação pedagógica que por ela se originou por meio do pedagogo tcheco Jan Amós Komensky, conhecido por Comenius, que publicou em 1657 sua obra-prima denominada por *Didáctica magna*, com o objetivo de “ensinar tudo a todos”. Comenius ao valorizar a didática como “estudo primeiro” ou “disciplina autossuficiente”, como lembra Zaslavsky (2017), cria condições para se pensar em meios de educação que resultam em ação pedagógica, que pode ser verificável como método objetivo e descritível.

O pensar os meios de educação como método pode ser compreendido a partir da aproximação da teoria de Comenius com o racionalismo cartesiano presente em meados do século XVII, na Europa. O próprio conceito de ação traz em sua definição clássica um caráter instrumental verificada na filosofia aristotélica.

O conceito clássico de ação criado por Aristóteles decorre de um princípio teleológico, ou seja, com a finalidade de um fim (*télos*) ou de um bem maior a partir de meios ou fins menores. Desta forma, a ação assume um caráter instrumental para atingir determinados fins. Esta concepção está presente em Aristóteles e também em Comenius e de certa forma se mantém na atualidade.

No Brasil, segundo Zaslavsky (2017), discussões sobre didática afloram na década de 1930, com o escolanovismo, que acaba sendo interrompida de forma abrupta pelo tecnicismo, ou teoria pedagógica marcada pelo instrumentalismo, militarismo e com repressão aos debates divergentes. O fim da ditadura brasileira abriu possibilidades para uma didática com base dialética voltada para a realidade social na década de 1980, com a pedagogia crítica.

Na década de 1990, o panorama neoliberal da política educacional brasileira com base no acesso universal à educação recupera ideais tecnicistas na educação voltadas para as tecnologias disponíveis na época. Percebe-se, entretanto, uma

oscilação entre discussões humanista-tecnicista, relacionadas a antigas e novas tendências didáticas e educacionais presentes até a nossa atualidade.

Quanto aos discentes, a crítica feita por Zaslavsky (2017) aponta que tanto no escolanovismo, quanto na pedagogia histórico-crítica de 1980, a ação discente acaba não ocupando um lugar constitutivo ou racional na ação pedagógica, que continua com o caráter instrumental. Os discentes acabam não participando e interagindo nas discussões epistemológicas e se tornando objetos de estudo dos docentes e da escola. Zaslavsky (2017) comenta:

> em rigor, a ação pedagógica tem sido conceituada unidirecionalmente e não como interação. Ação pedagógica não é sinônimo de ação docente, mas a efetiva articulação da ação docente com a ação discente, mediante a obtenção de entendimento. A didática, nesse caso, foca-se na reflexão que permite a orientação ao entendimento em uma situação assimétrica como a que se dá entre professor e alunos. (ZASLAVSKY, 2017, p.75).

Na reflexão de Zaslavsky (2017), a ação pedagógica de cunho instrumental desde a sua origem, demonstra-se descritiva e com a finalidade dos meios para o êxito de uma intervenção. Prioriza a epistemologia do observador e não a do participante, afetando o debate e tornando-se fechada a tematizações argumentativas. A finalidade da ação pedagógica em Zaslavsky (2017) analisa que:

> apenas a ação docente ou apenas a ação discente ainda não constituem ação pedagógica; ela é a coordenação entre ação docente e ação discente. Pode-se dizer que a ação pedagógica é, mais propriamente, uma interação pedagógica. Discentes e docentes, orientados à aprendizagem, podem valer-se de meios reflexivos, no caso, argumentativos e não instrumentais. (ZASLAVSKY, 2017, p.77).

O autor Zaslavsky (2017) acredita que a ação pedagógica pode passar objetivamente dos fins destinados ao êxito (instrumental), para os fins do entendimento (reflexiva e dialética), por meio da conceitualização dos meios, que é o caminho próprio da didática.

Camas (2012) adverte que o modelo centrado exclusivamente na ação pedagógica do professor tem mudado a partir do início do século XXI. Com ele a mudança do processo educacional pautado na interação, no diálogo, na utilização das tecnologias e na própria relação professor-aluno, como forma de superar apenas a relação instrumental do ensino formal, como afirma:

> o professor deverá ter em mente, que ele é um promotor do questionamento, do pensamento crítico, do sentimento de autonomia do aprender do aluno. O diálogo, a negociação e a colaboração deverão ser assumidos como atividades constantes do ser professor. Desta forma, contribuirá para o desenvolvimento da interação, das relações interpessoais de forma a criar condições de circular o saber, a análise e a síntese na partilhada pelo grupo na construção de uma comunidade colaborativa educacional. (CAMAS, 2012, p.26).

Nadal (2016) parte do pressuposto de que toda prática pedagógica é educativa. Mas nem toda prática educativa é, necessariamente, pedagógica. Para diferenciar a prática pedagógica da prática educativa, a autora sustenta que a prática pedagógica possui um caráter reflexivo frente à dialética da relação teoria-prática no processo educativo. Por sua vez, direciona-se frente a uma intencionalidade, que também é educativa. Perpassa por um conjunto de outros elementos, segundo Nadal (2016, p. 34) esses elementos constitutivos da prática pedagógica são: “intencional e político, coletivo, reflexivo e de organização”.

A definição de prática pedagógica, a partir do estudo analítico-investigativo de Nadal (2016), esclarece que há uma intencionalidade evidente no processo educativo, fruto de escolhas e posicionamentos políticos e que se dá no coletivo. Não é possível uma prática coletiva só com o professor. Este processo passa por reflexividade de todo um grupo, sendo que as impressões, os ganhos, as perdas colaboram com uma organização social, é fruto de ações bem definidas no espaço pedagógico.

Nadal (2016) apresenta quatro dimensões que tematizam ou se aproximam da prática pedagógica: quanto ao seu conceito ou natureza; fundamentos que sustentam sua intencionalidade; quantos aos espaços e métodos que na sua intencionalidade se organiza e intervêm na realidade.

Pergunta-se quais dessas dimensões ajudam na possibilidade de responder ao questionamento deste trabalho, se os professores utilizam os *sites* presentes nos livros didáticos de História? De que maneira entendem e significam este uso em sua ação pedagógica com os conteúdos substantivos nas aulas de História?

Quanto ao conceito ou natureza, ou seja, de prática pedagógica ou prática educativa, o que nos auxilia a pensar a forma com que os professores utilizam os *sites* de *internet* é o de prática pedagógica, presente na ação pedagógica docente, pois este comporta as dimensões do intencional, político, coletivo, reflexivo e o de organização.

Os fundamentos que sustentam esta intencionalidade é fruto das escolhas frente a sua ação docente e possibilidade de fazer uso das tecnologias digitais presentes em *sites* a partir dos livros didáticos. O espaço têm como possibilidade de ser o mundo virtual, ou seja, além do espaço linear e analógico presente no livro texto, potencializando o processo de ensino e aprendizagem.

Por mundo virtual Lévy (1999) explica:

> um mundo virtual_ considerado como um conjunto de códigos digitais_ é um potencial de imagens, enquanto uma determinada cena, durante uma imersão no mundo virtual atualiza esse potencial em um contexto de uso. Essa dialética do potencial, do cálculo e da exibição contextual caracteriza a maioria dos documentos ou conjuntos de informações de suporte digital. (LÉVY,1999, p. 48 e 49).

Quanto aos métodos que na sua intencionalidade se organiza e intervêm na realidade, a pesquisa pode deixar em aberto novas possibilidades e reflexões acerca da utilização dos *sites* presentes nos livros didáticos por professores em sua prática pedagógica. Lembrando que toda prática é intencional e pode intervir na realidade de forma a compreender a respeito do uso ou do aprender com o livro didático.

Retomando Zaslavsky (2017) a reflexão sobre a ação pedagógica que pode deixar de ser instrumental e intencional e acomodar a interação, a dialética e a reflexão entre professor e aluno, e se completa em Nadal (2016), na qual a prática pedagógica pode ser coletiva, intencional, política, reflexiva e organizada, refletindo acerca do pedagógico a partir do livro didático de história em relação ao seu uso e aprendizagem.

Isto significa que o livro didático deve ser utilizado de uma forma exploratória, o que implica que se for realizado o uso digital deste recurso, pode ser um grande aliado ao que compete a aprendizagem do estudante. O uso digital está em descobrir os recursos que estão inseridos nos *sites, links e hiperlinks* dos livros. O professor neste caso deve ter preparação para explorar os recursos dos *sites*, avançar os estudos através de jogos digitais, análise de filmes, documentários, músicas, vídeos, museus virtuais.

O uso digital ampliaria muito a visão de mundo do estudante, pois ao estar em lugares, locais, em que a história se fez e continua presente a partir do recurso digital, este estudante encontraria maior significado para os conteúdos e com isto haveria uma mudança de perspectiva, pois o jovem estaria se relacionando com o

assunto diretamente numa grande viagem virtual, possibilitando tecer relações, comparações em diversas temporalidades e a partir das informações diversas construir seu conhecimento enquanto sujeito das ações.

Confere dizer que tanto o uso quanto o aprender com o livro didático de História dependem da forma como docentes significam as diversas narrativas em sua ação pedagógica, procurando deixar de forma clara para os estudantes o quê, e de que forma irão aprender. O livro didático de História não deve ser utilizado de forma canônica, ou seja, como verdade única e o utilizar como único instrumento didático.

A ação pedagógica, presente na prática do professor, deve trabalhar as diversas fontes históricas de forma multiperspectivada, conferindo um aprendizado histórico com significação e mudança. Sob esta ótica, pensar a ação pedagógica, requer que se pense em uma mudança de atitude em relação ao livro didático, ou seja, deve-se priorizar mais o uso do recurso digital do livro, entendendo que os recursos digitais dos *sites* estão em um processo de movimento, as informações estão sempre se renovando, se modificando mediante pesquisas. Isto traz um acréscimo de informações que processadas conduzem a pensamentos mais elaborados e a narrativas mais complexas.

Da mesma forma, os recursos digitais trazem uma gama de linguagens condizentes com as faixas etárias dos jovens, que assimilam melhor algumas informações e acabam tendo mais expectativas e curiosidades para que haja aprendizagem dos estudantes.

3 A CULTURA DIGITAL, O LIVRO DIDÁTICO E O PROFESSOR DE HISTÓRIA

A partir do PNLD 2015 foram incorporados *sites* de *internet* e o livro digital como possibilidade de modificar o ensino e aprendizagem na escola e especificamente nas aulas de História. Acredita-se que por traz desta ação de inserir o livro na Cultura Digital seria possível resgatar a memória, compreender fatos históricos e relacionar conteúdos com a vida prática, desde que os recursos digitais estiverem voltados para atividades reflexivas.

As tecnologias digitais estão presentes hoje de forma mais efetiva na escola, porém seria necessário investigar de que maneira elas aparecem na escola por meio da Cultura Digital. Nesta seção pretende-se conceituar a Cultura Digital, sua relação com o livro didático de História e o possível uso e significado atribuído pelo professor de História.

Ralejo (2015, p. 17) aponta que: "tecnologias e ensino estabelecem cada vez mais diálogos entre dois universos diferentes (mas não opostos) que envolvem a tradição e a contemporaneidade, entre os livros didáticos e as novas tecnologias". O livro didático assume uma nova roupagem por parte das editoras que precisam aproximá-lo do seu público com *designer* arrojado, mais coloridos e com novas opções tecnológicas como: *sites* e *QR code*[12] incorporados no livro impresso e o próprio livro digital, fazendo parte da Cultura Digital[13].

Em se tratando do conhecimento digital, Ralejo (2015), afirma que existe diferença entre conteúdos disponibilizados *online,* em relação ao conhecimento que

[12] QR Code (em inglês Quick Response; em português, resposta rápida), um pequeno código de barras em duas dimensões (2D) impresso ao lado de reportagens e publicidades de revistas e jornais, por exemplo: através de um software leitor de código específico, baixado (download) pelo celular, é possível a divulgação de informações extras sobre o assunto [..].Os *QR Code*, são "responsáveis por levar o aluno ou professor a uma área restrita na qual terão acesso ao conteúdo extra que pode ser um vídeo, um gráfico animado, um modelo de interação em 3D etc..." (NICOLAU ET AL, 2014, p.5). Muito usado no Japão, é uma tecnologia que vem desde 2007 integrando mídias por meio de um dispositivo móvel. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pme/cultura_digital.pdf. Acesso em 06/12/2018.

[13] Cultura Digital é um campo vasto e potente, pois pode estar articulada com qualquer outro campo além das tecnologias, como por exemplo a arte, a educação, a filosofia, a sociologia, etc. Nesta perspectiva a Cultura Digital, assim como uma proposta de Educação integral, maximiza todos os campos dos saberes dispostos, tanto dentro quanto fora do espaço escolar justamente por encontrar-se em um lugar que não pode fechar-se para o seu entorno, que o está desafiando a novos jeitos de aprender. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pme/cultura_digital.pdf. Acesso em 06/12/2018.

se encontram nos livros didáticos (RALEJO, 2015, p.19), isto porque os conteúdos *online* são ofertados a partir de uma gama de conhecimentos e informações que, as vezes, perpassam o meio escolar.

Segundo Camas (2017), os recursos digitais são utilizados por educadores dentro e fora da sala de aula, como o uso de um *site*, *Facebook*, *twitter, blog,* revistas digitais, o próprio sistema *Google* (gmail, *drive, classroom, google* acadêmico etc.) e, muitas vezes são utilizados também como Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) que são os recursos que apoiam a prática pedagógica dentro e fora de sala de aula, como jogos, animações, simuladores e vídeo-aulas.

Neste sentido, Camas (2017) deixa claro que os recursos digitais são úteis tanto no trabalho interno que a escola desempenha, como nas funções de continuidade de trabalhos com os estudantes para fora da sala de aula, devendo ter um sentido expresso para o estudante. A autora Ralejo (2015), também aponta que nos *sites* de *internet,* o universo de informações é extenso e necessita de que estas sejam dispostas em nova organização e significação para serem transformadas em conhecimento.

Segundo Ralejo (2015, p. 20): "a *internet* é um espaço em potencial que abre novas possibilidades de compreensão e o desenvolvimento de uma nova consciência das complexidades envolvidas na construção do passado". Em outras palavras, a *internet* pode dar acesso a diversos pontos de vista sobre um mesmo conteúdo substantivo da História, a partir da pluriperspectividade de fontes históricas na construção da Cultura Histórica[14].

Ralejo (2015) aponta que a referência ao uso de *sites* nos livros didáticos de História veio com o PNLD para o Ensino Médio de 2012, na qual "o documento continha em seu Guia um espaço com análise dos avaliadores sobre usos didáticos da *internet* no ensino da História" (RALEJO, 2015, p.20). Segundo a autora, o documento prioriza, entre outras coisas, o uso da *internet* pelos jovens, na tentativa de modernizar as escolas por meio de computadores para uso dos estudantes, a avaliação dos *sites* e sua "coerência com o conteúdo trabalhado".

[14] Rüsen afirma que a cultura histórica seria assim essa esfera, parte da percepção, interpretação e orientação e do estabelecimento de uma finalidade em que toma o tempo como fator determinante da vida humana*. (RÜSEN, 2009, p. 6)*

Para ter significado para os alunos estas fontes, disponíveis em meios eletrônicos, são tratadas como documentos, com referência bibliográfica, ser tratados como evidências históricas (ASHBY, 2006) e, portanto, serem realizadas as perguntas às fontes: quem os produziu, em qual época, quais suas relações com o presente, entre outras.

Os autores Alves e Fonseca (2012) tecem um comentário em relação à História consultada nos *sites*. Segundo estes autores, "a História neles encontrada ainda é tradicional, linear, privilegiando a política e a economia, presa a fontes escritas e avessas a tratar da cultura e do imaginário". (ALVES e FONSECA, 2012, p. 09).

No entanto, aceitar esta afirmação seria ignorar todas as possibilidades *online* existentes, uma vez que por esta asseveração não é possível compreender se tais autores entenderam as potencialidades online, uma vez que o *hipertexto* apresenta uma gama de informações e o estudante ou professor pode ser um co-autor da narrativa exposta.

Outro fator é que as possibilidades da *web* não são lineares, há a potência da participação e da criação do estudante e do professor. A linearidade desaparece a partir do momento em que há interação entre os sujeitos envolvidos nesta ação. O que aparece na *internet* não necessita ser o caminho da tradição escrita, ela pode ter um percurso totalmente distinto do que é apresentado no impresso, sendo o que distingue isto é a pesquisa. Desejar que a *web* siga a tradição impressa é o maior erro de tentar entender o acesso e uso da Cultura Digital.

Desta forma, os *sites* são interpretados de forma crítica e por si só não são garantia de um efetivo e atualizado conhecimento histórico. Conforme Ralejo (2015):

> Os *sites* que são fortemente indicados nos livros devem não só complementar a abordagem dos conteúdos, mas também proporcionar uma orientação de como podem auxiliar o professor em sua prática em sala de aula (e além dela) e oferecer reflexões de qual seja o papel daquele recurso que está sendo utilizado naquele momento. Em que medida ele pode efetivamente ajudar no ensino daquele conteúdo? (RALEJO, 2015, p. 21).

Quanto ao PNLD de 2015 para o Ensino Médio, Ralejo (2015) salienta que seu edital abriu caminho para inscrição e avaliação de livros digitais representando

obras multimídia[15], apresentam Objetos Educacionais Digitais (OED), tanto no livro impresso, quanto no domínio virtual, ambos sendo ofertados gratuitamente, além de sofrerem o mesmo processo de avaliação por equipes especializadas. (idem, p.21).

A autora Ralejo (2015, p.21) apresenta que, no Guia do PNLD (2015), um dos itens de avaliação que se refere às "Culturas Digitais", atualiza a política curricular ao tempo presente, além de acreditar nas potencialidades do livro digital como aprimoramento da relação de ensino e aprendizagem. Compreendendo também que o livro digital não é a cópia digitalizada do livro impresso, mas o digital assume uma variedade diferenciada de documentos, trechos de filme, gráficos animados, imagens, reportagens e outros que motivam e estimulam o ensino de História. (idem, p.21).

O livro digital conta com a possibilidade do professor explorar o recurso de maneira a fazer uma espécie de transposição didática, como exemplo, trazer uma realidade aumentada de qualquer objeto, dando volume as imagens, visualização de ângulos diferentes, manipulação do objeto virtual, em 3D, onde se possa interagir. O hipertexto também pode ser encontrado no livro digital, em que o estudante possa interatuar com outros textos, ampliando as possibilidades da informação, a fim de que sejam transformadas em conhecimento.

Neste sentido, o estudante não deve ser apenas um receptor passivo das informações, mas sim transformar-se em agente do processo, pois se for considerado o conhecimento abstrato que existe para além do contexto analógico, o virtual que contém nos livros digitais abrem portas para novas expectativas de organização dos pensamentos com o intuito de construção de uma aprendizagem significativa.

Além do que os livros digitais colaboram na diminuição dos custos de distribuição, produção, espaço nas prateleiras e peso que os estudantes levam junto a seus materiais escolares, contudo estão diretamente ligados ao fato de haver conexão *wifi* de excelente qualidade nas escolas e que, estudantes e professores, possam ter equipamentos com memória e em bom estado. Muitos jovens e docentes disporem de *notebooks,* celulares *ou tablets* próprios, com memória suficiente até mesmo para poderem salvar conteúdos.

[15] Obras *multimídia* referem-se a tecnologias com suporte digital presentes em alguns livros didáticos com a finalidade de auxiliar a criação, manipulação, armazenamento e pesquisa de conteúdos.

Nicolau (2014), apontava que a *cibercultura* revolucionou a sociedade e a cultura contemporânea. Boa parte desta revolução se deu pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Acrescemos que hoje utilizamos como termo as Tecnologias digitais (TD) como denominação da evolução das TIC. E como já mencionado que educação e cultura trilham pelo mesmo caminho, a revolução do digital modifica as novas relações educacionais, instituições governamentais, iniciativas privadas impulsionando estas instâncias no investimento de recursos em tecnologia com o intuito de promover a melhoria de processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com Nicolau (NICOLAU et al, 2014), os livros didáticos tem chamado muito a atenção em relação ao processo de ensino e aprendizagem, atraindo, também, o interesse do mercado editorial em relação aos *e-books.* Desta maneira, as pesquisas realizadas pelos autores em 2012, indicam que a *Amazon*[16]*,* acirrou a concorrência entre os livros digitais, "como as lojas brasileiras Saraiva e Cultura e as internacionais, que também entraram no mercado brasileiro, como a Apple Store e o Google Play". (NICOLAU et al, 2014, p.2).

Apesar do aumento no número de vendas de *e-books,* de lá para cá ter se intensificado, o país apresenta poucos livros didáticos digitais se comparado ao mercado estadunidense e aos sul coreanos, que, segundo Nicolau (2014), foram os pioneiros nesta fatia do mercado. Ainda de acordo com as pesquisas (NICOLAU et al, 2014):

> a empresa *Apple* lançou em 2012, em parceria com editoras americanas, o iBooks um aplicativo que disponibiliza material didático, com vídeo e imagens, para estudantes. Em 2014, a empresa disponibilizou o iBooks para o Brasil e outros países da América Latina. Além da comercialização de seus próprios livros a *Apple* possibilita editores e autores a comercialização de conteúdo didático interativo. (NICOLAU ET AL, 2014, p.3).

O PNLD 2015 acaba sendo o marco da seleção e implantação de obras digitais por meio de seu edital, tendo por parceria a *Amazon*, com seu aplicativo *Whispercast,* que bloqueia sites indesejados, distribui e configura de uma única vez

[16] Amazon- Empresa de comercialização e distribuição de livros, e BOOKS e mídias. https://www.amazon.com.br/Livros/b?ie=UTF8&node=6740748011&nocache=1544291420260

os conteúdos dos componentes curriculares nos *tablets* que foram distribuídos desde o ano 2012, pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), aos quais 380 mil professores tiveram acesso.

Contudo, na época, pela falta do conteúdo ideal, bem como o fato de que muitas escolas não tinham acesso as redes *wifi*, havendo o despreparo de muitos professores e o medo de perder ou estragar o equipamento, uma vez que este estava como patrimônio dos professores, ocorreu que não houve adesão por parte no uso dos *tablets.*

Um dos motivos que se pode citar para a não utilização dos *tablets* do governo, é que os professores que sabiam utilizá-los achavam o equipamento muito fraco, sendo os processadores muito lentos. Outro fator é que não havia reposição das peças quando o equipamento apresentava defeito. Faltavam adaptadores periféricos para atender as necessidades de uso: cabos, entrada *pendrive* compatível, alguns apresentavam defeitos de fabricação, havia problemas técnicos.

De acordo com Nicolau (2014), estes equipamentos não foram substituídos, estão sucateados e fora de uso por falta de continuidade das políticas públicas voltadas aos recursos digitais e melhoria na qualidade do processo de ensino em nosso país. (NICOLAU et al, 2014, p.4).

Em se tratando do mercado editorial brasileiro, ocorre que muitas editoras preferiram apenas digitalizar suas obras impressas, com poucas adequações a fazer em relação ao digital, caso do contrato entre o MEC e a *Amazon* em 2015, outras editoras tiveram a preferência de não abandonar a forma impressa, incluindo a utilização *sites* ou de *QR Codes.*

Pesquisas demonstram (NICOLAU 2014), que algumas escolas que possuem um suporte maior para a utilização de Tecnologias Digitais (TD), a interatividade acaba criando para o estudante uma realidade mais prazerosa de aprendizagem, por meio de vídeos, animações ou jogos, sem que o jovem torne-se um mero consumidor. Isto se dá pelo motivo de que este estudante vai se acostumando a manusear o equipamento pedagógico ao longo de sua educação e entendendo o uso, a reflexão, a argumentação e a crítica necessária em tempos digitais. De acordo com Nicolau (2014):

> a maior vantagem encontrada no uso dos livros digitais é no monitoramento do nível dos alunos. Com a ajuda das ferramentas corretas é possível analisar quanto tempo o aluno separou para cada disciplina, como está a

> sua porcentagem de acertos e erros nos questionários, além da criação de um ensino personalizado para cada turma, focando nas dificuldades apresentadas pela maioria e nos métodos que eles mais se adaptaram durante o processo de aprendizagem. (NICOLAU ET AL, 2014, p.10).

Este autor alertou que somente a tecnologia digital não conseguiria, apenas em si só, dar nova configuração das práticas pedagógicas. Deveria ser um esforço, tanto de iniciativa das instituições públicas quanto privadas, na formação de professores para dar conta da mudança necessária para o uso pedagógico das tecnologias digitais. O desenvolvimento educacional deve perpassar por toda a comunidade escolar e sociedade que efetue uma nova cultura de ensino e aprendizagem "para chegar a um modelo capaz de estabelecer um ritmo de desenvolvimento educacional que atenda as necessidades urgentes do país" e do mundo no uso competente tecnológico (idem, p. 11).

Na Cultura Digital, o livro impresso possivelmente não deixará de existir, porém, a informação não será restrita a ele. As inovações na forma de se compreender evidências históricas, pluriperspectividade das fontes, documentos históricos e formação de novas narrativas são ampliadas e possibilitadas pela Cultura Digital.

Esta por sua vez, encaminha neste trabalho a organização das informações de forma dinâmica e diferenciada do livro impresso, dando uma nova perspectiva de aprendizagem, pois os estudantes serão desafiados a ultrapassar o materializado, o concretizado, o canonizado, rumo a uma organização de pensamentos que construirão nesta ação, o conhecimento por meio de todas estas informações virtuais.

Conforme Camas (2012), é necessário que o professor se perceba como parte deste processo que auxilia na construção do conhecimento. A autora já alertava, que em nossa cultura educacional, ainda não se percebe o papel do professor como um sujeito que possa, em sua ação pedagógica, atuar de forma autônoma, profunda e responsável frente ao processo de ensino e aprendizagem. O professor ainda não significou e trouxe a mudança para o ensino e aprendizagem tanto no ensino presencial, quanto no ensino à distância ou com recursos digitais. Camas (2012) apresenta que:

> é interessante observarmos como na cultura educacional ainda não se compreende o papel atual do professor, seja ele presencial, seja ele a distância ou até mesmo aquele que por sorte possa utilizar, em sala de

> aula, recursos digitais. Observa-se que na vida diária nossos professores e nossos alunos, em geral, utilizam ou já utilizaram os diferentes ambientes que se encontram, do antigo Orkut ao Facebook, de blogs ao twitter. No entanto, temos que o uso ou é feito para a distração, entretenimento pessoal, ou como um repositório de conteúdo que não visa a interação entre os participantes no que se refere à ação educacional da comunicação entre os pares. (CAMAS, 2012, p. 21).

O processo de interação que se dá com a Cultura Digital e que pode envolver os sujeitos do aprendizado, tanto professores quanto estudantes, passa necessariamente pelo letramento digital e, antes ainda, pela formação científica, pela qual é apresentado de forma clara aos jovens, o objeto e os objetivos da ciência de referência estudada e a compreensão do método científico. Conforme este raciocínio, Camas (2012) salienta que:

> [...] deve-se ter em mente que tanto aluno quanto o professor terão de estar alfabetizados digitalmente [...], é também dominar as diferentes linguagens, significá-las, de forma que conheçam as potencialidades e limites do meio que proporciona ensino-aprendizagem interativo. (idem, p.24).

A Cultura Digital necessita ainda de um novo modelo de Educação e de professor pautado não no acúmulo e transmissão da informação centrado unicamente no docente. A cultura educacional atualmente prevê como imprescindível a figura do professor como produtor, crítico, conhecedor dos recursos digitais, inovador para que possa melhor oportunizar e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, Camas (2012) enfatiza:

> [...] torna-se fundamental conceber o docente como aquele que não apenas transmite seus conhecimentos, mas também os produz, enquanto autor. Um docente crítico, criativo, inovador e conhecedor de ferramentas que proporcionem um melhor ensino-aprendizagem, entendendo e aproveitando as práticas presenciais e as novas práticas com ferramentas tecnológicas digitais. (CAMAS, 2012, p.26).

A Educação no Brasil vêm se modificando nas últimas décadas com o advento da Cultura Digital em meio a cultura educacional. O ensino, os livros didáticos e o próprio professor devem deixar de ser analógicos e lineares para tonarem-se reflexivos transformadores da própria prática e ação pedagógica. Camas (2012) orientava:

> a ideia de mudar o entender a educação para mudarmos o fazer a educação é pertinente. A dificuldade maior do professor, na maior parte das vezes, reside nele próprio em não entender esta modalidade de processo educacional, seguir manuais de comportamento, desde técnico até o social

> da educação, sem observar em que realidade vive e, consequentemente, exige diferentes estratégias educacionais, sendo assim, um profissional reflexivo e crítico de sua ação, deixa de imitar e reproduzir o já feito para criar a sua própria prática. (CAMAS, 2012, p.31).

Na esteira desta reflexão, da Cultura Digital vir a se tornar instrumento para produção de um conhecimento que supere o reprodutivismo e que seja por outro lado crítico e prepare para a autoria e inovação, não depende só do professor, mas de um currículo, de uma pedagogia digital e de políticas públicas em relação à formação continuada de professores (CAMAS, 2012, p.40). Para o professor de História, significa propiciar meios do estudante conseguir com este recurso, constituir a consciência histórica e o aprendizado histórico.

A fim de que ocorra aprendizagem histórica, faz-se necessário compreender que a Cultura Digital têm as competências próprias à sua área e a ação pedagógica também possui competências inerentes. Desta forma, na próxima subseção serão discutidas, e compreendidas essas competências.

3.1 AÇÃO PEDAGÓGICA PARA AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS

A partir de 2017 no Brasil, de acordo CAMAS (2017)[17] chegou-se ao estágio da informação na TDIC, mas não em comunicação. Para sair do estágio da informação e chegar a comunicação, faz-se necessário efetuar a curadoria, ou seja, a seleção das informações daquilo que é melhor para o sujeito, o que tem significado.

Esta curadoria compreende que a comunicação deve significar algo para o sujeito que pesquisa. O sujeito verifica primeiramente em si todo o processo da gênese da informação, para conseguir levar algo para outro sujeito.

Tem-se desta forma, um processo entre informação e comunicação que se verifica primeiramente com a coautoria, que pode ser transformada em autoria e conduz a informação para a construção do conhecimento, transformando-se em ação. Nesta perspectiva, propõe-se que seja observado o letramento digital, que seria a leitura científica de mundo a partir da cultura digital.

[17] Explicação proferida em aula realizada no segundo semestre de 2017, na UFPR.

A questão é que a cultura digital possui uma infinidade de informações a serem selecionadas, um grande livro aberto para explorar com diferença predominante entre o descrever e o narrar. Neste sentido, descrever é uma repetição, está atrelada a coautoria, enquanto o narrar refere-se à autoria, o sujeito se coloca no lugar da ação.

A ação pedagógica neste sentido é o chegar à autoria. Isto se dará a partir do momento em que o docente consiga transportar-se do mundo meramente reprodutivista e passe a ser o sujeito da ação e transformação. Que se possa construir em meio a todas as informações recebidas, perspectivas de inovação com autonomia, constituindo um domínio próprio de conhecimento, a saber perpassar a crítica.

Na esteira desta reflexão, pretende-se voltar para o objeto de estudo que é compreender se os professores de História, utilizam em sua ação pedagógica os *sites* sugeridos nos livros didáticos. Neste intuito, a próxima subseção busca mostrar a análise da acessibilidade dos *sites* em doze livros didáticos do 3º ano do Ensino Médio do PNLD 2018 quanto à sua possível funcionalidade.

3.2 *SITES* EM LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2018: UMA ANÁLISE DE SUA FUNCIONALIDADE

Inicialmente o objetivo da primeira parte da investigação, foi verificar se os livros didáticos do PNLEM 2018, continham *sites* relacionados aos conteúdos substantivos da História que ao serem abertos em rede estariam funcionando, a fim de compreender se os professores possuem o suporte que os autores sugerem para um bom trabalho de aprendizagem.

Para este trabalho foram selecionados os Livros Didáticos do 3º ano do Ensino Médio, na disciplina de História, por afinidade ao conteúdo. A finalidade era organizar uma tabela que mostrasse os *sites* que existiam nos livros e se estes estariam acessíveis para o trabalho pedagógico, com a intenção posterior de compreensão se os professores utilizavam estes *sites* em sua ação pedagógica.

O levantamento realizado em doze livros do 3º ano do ensino médio, apontou que alguns Livros Didáticos trazem *sites* e estes ao serem *linkados* abrem com facilidade, permitindo que o professor tenha acesso às informações e utilize-as em

sua prática pedagógica. Outros livros demonstraram que os *sites* ficaram disponíveis apenas na parte que se refere ao manual do professor. Ainda há livros em que não se apresentam um trabalho com *sites*.

O quadro abaixo mostra os livros didáticos de História, a quantidade de *sites* que estes possuem e que dão acesso a informação, o número de sites que aparecem nos livros, mas que não dão acesso a informação e a quantia total de *sites* encontrados em cada livro.

QUADRO 9: *SITES* EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO PNLD- 2018

Nome do Livro didático de História	***Sites* que dão acesso à informação**	***Sites* que não abrem quando ou são inexistentes**	**Total de *sites* encontrados nos livros didáticos**
Cenas da História Ed SM	6	7	13
Olhares da História do Brasil e mundo Ed Scipione	0	0	0
Conexões com a História Ed Moderna	2	1	3
História Ensino Médio Ed Saraiva	15	9	24
História passado e presente Ed Ática	4	3	7
História Sociedade & Cidadania Ed FTD	174	21	195
História das cavernas ao terceiro milênio Ed Moderna	6	1	7
História Global Ed Saraiva	17	4	21
# Contato História Ed Quinteto	25	5	30
Por dentro da História Ed Escala Educacional	11	3	14
História em debate Editora do Brasil	10	1	11
Oficina de História Ed Leya	8	4	12

FONTE: o autor (2018).

De acordo com o quadro, foi possível observar que apenas um livro não tem preocupação em utilizar os *sites* para o uso pedagógico. O livro que mais propiciou o uso de *sites* foi "História, Sociedade & Cidadania da Editora FTD", (BOULOS, 2016). Em contrapartida, o que menos utilizou os *sites* foi o "Conexões com a história", da Editora Moderna (ALVES E OLIVEIRA, 2016).

Isto nos levou a concluir que alguns livros trazem uma apreensão maior com os recursos digitais, enquanto outros encontram-se tímidos em relação ao seu emprego. Há também a situação de que muitos *sites* que se encontram nos livros não dão acesso à informação, sendo o motivo maior a questão da violação dos direitos autorais, impedindo que haja acesso à informação, pois acabou sendo indisponibilizada na rede (a maioria por direitos autorais).

Outro fator é a falta de hospedagem continua. Estes *sites* são retirados por seus autores sem maiores explicações e isto ocorre de maneira muito rápida, conduzindo que muitos *sites* não possam ser abertos.

Na subseção a seguir, será realizada a justificativa da escolha e breve descrição do livro didático **História, Sociedade & Cidadania** (Editora FTD), do 3º ano do Ensino Médio, em relação ao Manual do Professor e do Livro do Aluno.

3.3 DESCRIÇÃO DO LIVRO DE PESQUISA: HISTÓRIA, SOCIEDADE & CIDADANIA

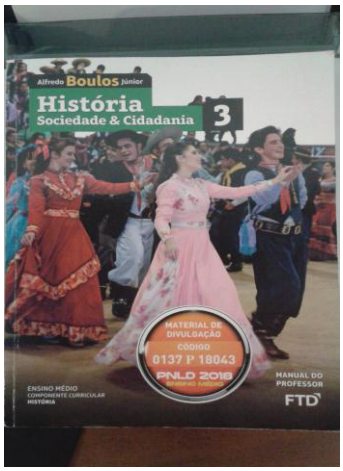
O livro selecionado é do terceiro ano do Ensino Médio, **História Sociedade & Cidadania** da Editora FTD, autoria de Boulos[18] (2016). A escolha pelo terceiro ano foi por afinidade do conteúdo e a coleção por ser apontada por cinco professores do total de oito docentes que responderam a questão seis (apêndice 2) revelando ser este o livro didático escolhido em sua instituição escolar. Um docente apontou o livro didático # Contato História, da editora Quinteto, como obra utilizada em sua instituição educativa, outro docente apontou um livro didático da área de português, por ser do curso de Letras e outro não informou qual o livro didático utilizado em sua

[18] Alfredo Boulos Júnior. Atualmente é aluno do programa de doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História Política e Sociedade. Atuando principalmente nos seguintes temas: Representação, Imagens, africanos, afro-descendentes, livro didático e África. Acesso ao Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4703011P0> . Acesso em 25/03/2019.

escola, ficando estes últimos livros didáticos excluídos da pesquisa.

Outro ponto que chama a atenção para esta obra escolhida para a pesquisa é de que, de todas as obras aprovadas no PNLD 2018 do Ensino Médio, é a que mais sugere *sites* para serem consultados e utilizados no Livro do Aluno e Manual do Professor (195 no total). Por sua relevância, se fará breve descrição do livro didático **História, Sociedade & Cidadania**, a partir do que este sugere, tanto no Manual do Professor quanto ao Livro do Aluno.

FIGURA 1: CAPA DO LIVRO



FONTE: O autor (2018) _ HISTÓRIA, SOCIEDADE & CIDADANIA. ALFREDO BOULOS JÚNIOR. EDITORA FTD

Conforme a visão geral da obra, presente no Guia do Livro Didático[19] 2018, o livro contém quatro unidades temáticas que são dispostas de forma cronológica linear, enfatizando as dimensões política e econômica, revezando-se quanto aos temas da História Geral e do Brasil. O volume três inicia com os eventos do século XIX, finalizando com a atualidade e a nova ordem mundial.

As competências de leitura e escrita são verificadas mediante textos e variedade de documentos dispostos ao longo da obra. Respeitam-se os princípios éticos presentes na historicidade, como por exemplo, a figura das mulheres em diferentes espaços sociais e sujeitos da história, diversidade étnico-racial e pluralidade sócio-cultural brasileira, apresentado no Guia do Livro Didático 2018.

[19] O Guia do Livro Didático 2018 tem o intuito de divulgar os resultados da avaliação do PNLD para os professores das escolas e aprovação das obras tanto para os autores e editores. Contém a resenha, descrição e apresentação, disponibilizada em ambiente virtual, que auxiliam a escolha do livro didático por parte de docentes nas distintas instituições educacionais.

A história-problema apresentada na abordagem teórico-metodológica é articulada nos capítulos, textos e atividades, revelando ser o conhecimento histórico, o resultado do processo que cientificamente se produz em relação às fontes, em conformidade com a análise de Moura (2017).

Cabe também ressaltar que o livro didático em questão faz aproximação com a cultura juvenil, valorizando os conhecimentos prévios dos estudantes em relação da interação desses com as atividades indicadas. De acordo com o Guia do Livro Didático 2018, o Manual do Professor:

> está dividido em seis seções na parte comum. A primeira, intitulada *Metodologia da História*, apresenta a *Visão da área*, *Correntes historiográficas*, *Pressupostos teóricos*, *Objetivos para o ensino de História* e *Conceitos-chave da área de História, Currículos do Ensino Médio*; a segunda seção, *Metodologia de Ensino-aprendizagem*, está subdividida em *O conhecimento histórico escolar, A nova concepção de documento, O trabalho com imagens, Um novo paradigma*, *O Pisa e a competência leitora* e *Uma contribuição à adoção de uma perspectiva interdisciplinar*. A terceira, intitulada *Cidadania, Etnia e Gênero*, apresenta a discussão sobre *A temática afro*, *A temática indígena* e *A temática de gênero*. Na quarta seção, são fornecidas as orientações sobre as concepções, os conteúdos e as finalidades das seções da coleção, subdividida em *Páginas de abertura das unidades, Páginas de abertura dos capítulos, Corpo do capítulo, Seções internas e Atividades*. Na parte diversificada do MP, encontra-se a seção *Planejamento, textos e atividades complementares*, além da seção *Sugestões de respostas e comentários das atividades propostas no Livro do Estudante*. Ao final de cada um dos volumes do **Manual do Professor**, há um conjunto de *Referências bibliográficas*. (BRASIL, 2017, p. 67).

Em relação ao Livro do Estudante, este encontra-se organizado em:

> unidades, compostas por dois a cinco capítulos. São apresentadas em duas páginas, com a temática a ser debatida por intermédio de breve texto introdutório, imagens e questões. Os capítulos são constituídos por textos básicos, imagens e seções regulares: *Para saber mais*; *Para refletir* e *Dialogando*. As atividades estão ao final de cada capítulo nas seções *Retomando,* que consistem em questões retiradas dos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio, e na seção *Leitura e escrita em História*, subdividida nas subseções *Leitura de imagem*, *Cruzando fontes* e *Leitura e escrita de textos*, que ainda se subdivide em *vozes do passado* e *vozes do presente.* A seção *Integrando com* aparece em alguns capítulos. A seção *Você cidadão!* fecha o último capítulo de cada unidade. (BRASIL, 2017, p. 67).

De acordo com Moura (2017), em relação ao projeto gráfico-editorial, este é funcional para a aprendizagem, a começar pelo sumário que possibilita a localizar as informações de forma ágil.

O livro apresenta, por meio das ilustrações, a diversidade brasileira étnica, social e cultural, que registram as festas e manifestações populares; para a competência leitora do estudante são apresentados gráficos, tabelas, recursos iconográficos e textuais, conforme se apresenta no Guia Digital do PNLD 2018[20]. O sumário sintético do livro do terceiro ano encontra-se disposto em 4 unidades e 13 capítulos, dispostos na segunda ordem:

QUADRO 10: SUMÁRIO SINTÉTICO LIVRO HISTÓRIA, SOCIEDADE & CIDADANIA DA FTD (BOULOS, 2016)

3º ano – 288 p. – Unidades: 1.Resistência à dominação; 2.Propaganda política, esporte e cinema; 3.Movimentos sociais; 4.Meio ambiente e saúde.

FONTE: o autor (2018).

O Manual do Professor apresenta referenciais teóricos-metodológicos que buscam enfatizar a utilização de documentos, como também instrui a utilização de imagens, cinema e vídeos na prática pedagógica. A base desta utilização está pautada na matriz pedagógica de eixos cognitivos e matrizes de referência das Ciências Humanas, ENEM, indicadores do PISA[21] para o ensino de História e objetivos do Saeb[22]. (BRASIL, 2017, p. 68).

Moura (2017) aponta que o Manual do Professor contém expressiva quantidade de textos e atividades complementares que auxiliam a construção do conhecimento histórico por meio das orientações oferecidas para a ação pedagógica. Também traz referências bibliográficas com sugestões de obras voltadas para a educação e para o ensino de história, apontando conceitos fundamentais da área para que o professor possa se aprofundar, tais como: farta variedade de textos e atividades complementares e discussões sobre avaliação diagnóstica e verificação do processo de ensino e aprendizagem.

---

[20] Guia Digital do PNLD 2018. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/index.html>. Acesso em 30/03/2019.

[21] O Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Alunos – é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206>. Acesso em: 26/03/2019.

[22] O Saeb, Sistema de Avaliação da Educação Básica, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é um sistema composto por três avaliações externas, que são aplicadas em larga escala e que têm como principal objetivo diagnosticar a Educação Básica do Brasil. Ou seja, ele avalia a Educação nacional em suas diversas esferas. Disponível em: < https://www.somospar.com.br/saeb/> . Acesso em: 26/03/2019.

Pode-se verificar também, grande variedade de opções de trabalho, a partir da quantidade de materiais textuais e imagéticos, tanto no Manual do Professor, quanto no Livro do Estudante. O entendimento que a obra possibilita para a escrita da História é;

> realizada por meio da interpretação das fontes, que são diversificadas e aparecem nos fragmentos de textos historiográficos, letras de músicas, poemas, relatórios, cordéis, imagens (como xilogravuras, fotografias, reprodução de objetos, reprodução de obras de arte, charges), utilizados no decorrer dos volumes. Nas subseções *Cruzando fontes*, *Vozes do passado* e *Vozes do presente*, apresentam-se atividades de comparação entre fontes e busca-se mostrar as diferentes formas e versões de construção do passado, compreendendo-o como passível de mudanças e que explicações históricas são influenciadas pelo presente. (BRASIL, 2017, p.68).

Quanto a proposta pedagógica, prioriza-se a noção de história-problema, efetivada através de questões introdutórias que se encontram no início das unidades e capítulos respeitando as ideias prévias dos estudantes, além da concepção da utilização do documento em sala de aula. No transcorrer dos conteúdos, estes são apresentados glossários de palavras e sugestões de vídeos com o tema em questão, com devido endereço eletrônico, parafraseando Moura (2017).

De acordo com o Guia do Livro Didático 2018, as atividades e seções possibilitam utilizar documentos escritos e imagéticos para a construção do conhecimento histórico, exemplo disso é a interação com os estudantes, que na chamada para a discussão de assuntos abordados nas unidades e capítulos, acerca de seu entendimento dos temas, há o incentivo destes divulgarem em *blogs*, os resultados dos debates e discussões.

Entre esses debates e discussões, estão bem presentes a História e a cultura da África, como também a dos povos indígenas, presentes como temática central de alguns capítulos, seções, atividades e textos complementares. Enfatizando que a temática indígena aparece de forma menos sistemática neste livro e nesta coleção, mas revela o protagonismo destas culturas no reconhecimento de direitos e da construção da identidade do país. No decorrer do livro outros temas são abordados como: formação cidadã, democracia, meio ambiente e movimentos sociais, conforme Moura (2017).

Na próxima subseção será analisado o livro didático, História, Sociedade & Cidadania e como este livro didático apresenta o componente curricular da História

em relação a sua potencialização e confirmação nos recursos digitais no livro, tanto no Livro do Aluno quanto no Manual do Professor, seguindo o modelo de análise à partir da Ficha de Avaliação Pedagógica dos Sites Critérios (Guia do Livro Didático 2015) e da estrutura avaliativa conforme o modelo adotado em Moura (2017).

3.3.1 Como se confirmam os recursos digitais no livro

Para se averiguar como se confirmam os recursos digitais tanto no Livro do aluno quanto ao Manual do Professor, do Livro do 3º ano da coleção História, Sociedade & Cidadania da editora FTD, autor Boulos (2016), buscou-se relacionar os *sites* presentes nesta obra com seu uso por parte do estudante e do professor no ensino de História.

Neste intuito será utilizada como modelo a Ficha de Avaliação Pedagógica dos Sites Critérios (Guia do Livro Didático 2015), para analisar os *sites* presentes no livro didático de pesquisa, sendo que o Guia do Livro Didático 2018, não apresenta este modelo, como também não se encontra neste nenhuma análise dos *sites* disponíveis na obra didática, revelando um retrocesso quanto à análise de *sites* em relação ao Guia de Livros Didáticos de 2015.

QUADRO 11: FICHA DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DOS *SITES* CRITÉRIOS

FICHA DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DOS SITES CRITÉRIOS
CARACTERÍSTICAS DOS SITES APRESENTADOS NA COLEÇÃO
1. *Site map (links, vídeos, fale conosco, domínio, tipos de sites)*
2. *Referências nas imagens e fontes utilizadas*
3. *Tipo de linguagem característica do site: predominantemente textual; textual + imagens ilustrativas; hipertextual; multimodalidade*
4. *Acessibilidade*
OBRA
5. *Os sites estão integrados aos conteúdos da obra*
6. *Os sites contribuem no processo de construção do conhecimento histórico*
7. *Os sites estão isentos de indução a erros; estereótipos; preconceitos*
USOS DIDÁTICOS DOS SITES
8. **Manual do professor-** *A proposta da coleção explicita os objetivos didáticos-pedagógicos dos sites*
9. **Manual do professor-** *Fornece orientações ao professor visando à exploração dos sites com os alunos, inclusive no que se refere às estratégias e aos recursos didáticos a serem empregados*
10. **Livro do Aluno-** *Contém informações complementares e orientações que auxiliem os alunos a explorar o conteúdo e os recursos disponíveis nos sites*

11. Livro do Aluno- *Os sites indicados proporcionam, de maneira articulada com os conteúdos e/ou atividades, recursos variados quanto às possibilidades de significação histórica (diferentes tipos de textos; imagens; fontes históricas)*
12. *Há coerência e adequação entre os sites apresentados no Livro do Aluno e a proposta didático-pedagógica de usos do site explicitada no Manual do Professor*

FONTE: Guia do Livro Didático (2015).

Moura (2017) analisa que um número expressivo de *sites* são encontrados no livro didático do terceiro ano de Boulos (2016), como apresentado no quadro 9, ou seja: 195 *sites*, dos quais 21 *sites* não abriram ao serem acessados, totalizando 174 *sites* que abriram. O Guia do Livro Didático do PNLD 2015 já alertava que os professores deveriam testar os *sites* com antecedência, prevendo que estes pudessem estar indisponíveis. Estes *sites* passaram por uma nova verificação por parte do autor desta pesquisa.

Quanto aos tipos de *sites*, observa-se um grande predomínio de *links* que dão acesso a redes sociais, a vídeos e informações adicionais, como exemplo aos que permitem a visualização e o compartilhamento relacionados aos vídeos do *YouTube.* Não se encontram, porém, *sites* com buscadores e grupos de pesquisa que dão acesso a outras páginas e ambientes virtuais em conformidade com Moura (2017).

Em específico no Livro do terceiro ano encontram-se apenas um *site* de biblioteca, um *site* de universidade, nenhum *site* de museu e sete *sites* de portais. *Sites* estes que poderiam ampliar a visão das informações acerca de determinados conteúdos substantivos, com possibilidade de serem transformados em conhecimento histórico por docentes e discentes. O livro didático de pesquisa apresentam *sites* com linguagem hipertextual[23], textual[24] e multimodal[25], parafraseando Moura (2017).

Um exemplo de *site* com linguagem hipertextual predominante integrando a maior parte dos sites do livro didático de pesquisa em questão, acessado do vídeo do *YouTube* na página 65, capítulo três, têm o título Cangaceiros e cangaço, foi da

[23] A linguagem hipertextual tem como vantagem, levar o internauta a navegar por páginas diferentes, ou seja, complementar as informações em relação ao conteúdo principal.

[24] Linguagem predominantemente textual com opção ou não de imagens em seu corpo informativo/ explicativo.

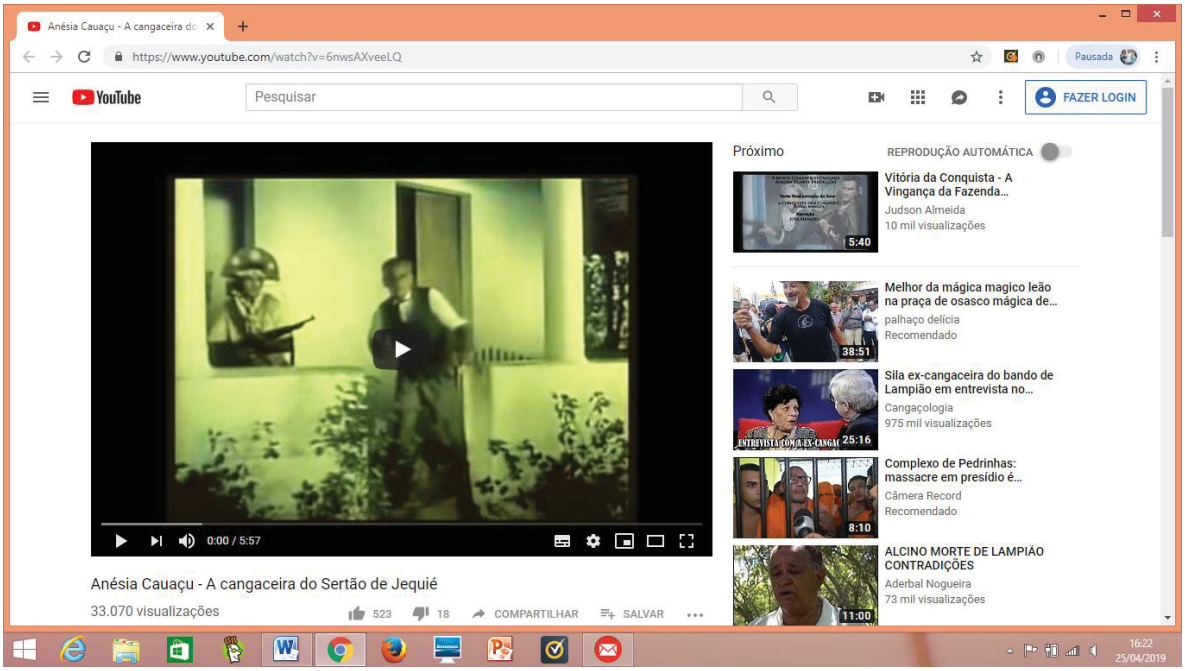
[25] Linguagem multimodal permite além do hipertexto, possibilidades de agregar vídeos, arquivos de músicas e acesso a variadas redes sociais.

líder cangaceira Anésia Cauaçú. O livro texto aborda à respeito dos vários grupos de cangaceiros existente no Nordeste brasileiro entre os anos de 1896 a 1940 e a indicação do vídeo aparece com uma breve descrição, o tempo de duração de seis minutos. O *site* e o conteúdo revelam sintonia em relação ao aprendizado acerca do conteúdo substantivo cangaço brasileiro.

Os seis minutos de vídeo revelam que Anésia Cauaçú, lutou contra o coronelismo na atual cidade de Jequié (BA), era uma mulher que esteve à frente de seu tempo, lutou contra as injustiças do coronelismo, além de ser uma mulher bonita, figura carismática, a primeira a usar calça comprida em sua região e elaborar estratégias sofisticadas de guerrilha. Sua história é rememorada em cantigas e lendas, marcando o período do cangaço.

O *link* do *You Tube* que exibiu o documentário Anésia Cauaçú (https://www.youtube.com/watch?v=6nwsAXveeLQ) dá acesso também a outros vídeos sobre diferentes bandos e integrantes do cangaço do sertão nordestino. Como exemplo: Antônio Silvino, o rifle de ouro (https://youtu.be/3XKFmg3jDbE) e Dona Dulce, a última cangaceira de Lampião (https://youtu.be/_-o6LDKiJkk).

FIGURA 2: *Site* Anésia Cauaçú



FONTE: YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=6nwsAXveeLQ)

Os *sites* são de linguagem predominantemente hipertextual e estão integrados ao conteúdo cangaço abordado no texto físico.

Moura (2017) aponta que, além de *sites* com linguagem hipertextual (160 *sites*), encontra-se nos *sites* do livro pesquisado: linguagem textual com imagens (7) e linguagem multimodal (5). Constatou-se em Boulos (2016), como exemplo de linguagem multimodal na página 286, o *site* (https://www.akatu.org.br/) que ao ser acessado conduz a akatu.org.br, que trata de questões à respeito do consumo consciente e consciência ambiental. O *site* apresenta vídeos, dicas, testes, notícias, publicações e empresas participantes. Neste caso em específico o *site* colabora com a atividade na qual o aluno pode conseguir dicas para elaborar uma campanha acerca do consumo consciente e da criação de uma sociedade mais solidária.

FIGURA 3: *SITE* AKATU

FONTE: YouTube (https://www.akatu.org.br/)

Em relação a utilização de referências e descrição em *sites*, a maioria dos *sites* apresentam a fonte de origem dos documentos utilizados facilitando o trabalho com os mesmos tanto por professores quanto para os estudantes, também verificado em Moura (2017).

Em se tratando da acessibilidade, o primeiro *link* do *site* acessado encontra-se indisponível pela Lei de Direitos Autorais, assim como outros um fator limitador é a presença de idiomas estrangeiros, como ocorre com o *site* que apresenta

animação sobre o mercado de ações em uma Bolsa de Valores (http://tub.im/ck2v7p), que está em inglês e não possui legenda em português. Os estudantes a princípio, não apresentam pleno domínio deste idioma, prejudicando a compreensão deste conteúdo. (MOURA, 2017).

Os *sites* estão integrados aos conteúdos abordados na obra, conforme o item cinco da Ficha de Avaliação de Sites, presentes no Guia do Livro Didático de 2015. Todos os *sites* analisados interagem de forma efetiva com os conteúdos do Livro Didático do Aluno.

Em Moura (2017), as possibilidades de significação histórica, representado por meio dos *sites* presentes no Livro do Aluno, estes têm a possibilidade de auxiliar na construção do conhecimento histórico por meio de variados documentos históricos, redes sociais, *blogs*, *sites* de universidades, bibliotecas, museus, periódicos, possibilitando também a interação e a autoria do conhecimento do estudante, como é sugerido nas atividades finais de cada capítulo do livro, na qual o autor sugere a criação de um *blog* que será alimentado com o aprendizado do estudante a partir de certa temática do livro didático.

Contudo, estes *sites* não oferecem ambiente *Wiki*[26], Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ou similar oferecido pela própria editora ou página que acesse ferramentas de produtividade para que os estudantes possam interagir com as informações oferecidas tanto pelo livro didático ou pelos *sites*. O *blog* configura-se como única forma sugerida para que o estudante possa exercer opiniões, interação ou autoria em todo o contexto da obra didática pesquisada.

A riqueza de materiais de pesquisa e documentos históricos possibilitadas pelos *sites*, são confrontadas com as demais fontes históricas presentes no livro impresso, como exemplo: músicas, produções literárias, jornais, fotografias, mapas e pinturas. (MOURA, 2017).

O *site* apresenta-se com qualidade superior às imagens quanto à manipulação em relação ao livro físico, na ação pedagógica do professor, pois

[26] A Wikipédia é um projeto de enciclopédia multilíngue de licença livre, baseado na *web* e escrito de maneira colaborativa; encontra-se, atualmente, sob administração da Fundação Wikimedia, uma organização sem fins lucrativos cuja missão é "empoderar e engajar pessoas pelo mundo para coletar e desenvolver conteúdo educacional sob uma licença livre ou no domínio público, e para disseminá-lo efetivamente e globalmente". Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia> . Acesso em: 07/04/19.

permite que as imagens possam ser: ampliadas, rotacionadas, invertidas, manipuladas em diversos ângulos e detalhadas, entre outras possibilidades.

Quanto às orientações sobre o uso da *internet* e dos *sites* presentes no manual do professor, o autor detalha que a facilidade com que se tem de encontrar textos e imagens prontos por meio do processo de copiar, colar e imprimir, isto acaba sendo uma das principais preocupações dos educadores, pois o trabalho de pesquisa concebido desta forma se encerra no que deveria ser o seu começo (BOULOS, 2016, p.301). Para a área de História o autor privilegia o procedimento da utilização de alguns passos quanto à utilização da *internet*, para garantir o seu uso na educação histórica[27], da seguinte forma:

> a) Definir previamente os objetivos da pesquisa e solicitar que o aluno, enquanto estiver pesquisando, não desvie a atenção da proposta inicial entrando no Facebook, no Skype, em salas de bate-papo ou locais para ouvir música ou jogar;
>
> b) Encorajar a problematização dos materiais encontrados na *internet*. Depois de localizar os sites os vídeos que tratam de um mesmo assunto ou tema, estimular o aluno a questionar as fontes em que esses materiais se apoiam, identificar as ausências de informações significativas sobre o assunto, confirmar a veracidade das informações veiculadas, e, por fim, estimular o posicionamento crítico diante das informações e análises ali disponíveis;
>
> c) Sugerir ao aluno que relacione os sites ou vídeos encontrados a outros materiais sugeridos em aula. Isso facilita a percepção de que um tema histórico pode ser mais bem compreendido se recorrermos a diferentes fontes e a crítica destas;
>
> d) Alertar o aluno para que o fato de que nem tudo o que está na *internet* é verdade e que as homepages são muitas vezes pouco consistentes. Por isso, a indicação do tema deve vir acompanhada de perguntas que incentivem o aluno a investigar;
>
> e) Incentivar o aluno a trocar informações com colegas de outras escolas do Brasil e/ou de outros países via *internet.* Por meio dela, o aluno pode também entrar em contato com autores, órgãos governamentais, instituições, sites de professores, enfim, trocar informações significativas, textuais e visuais;
>
> f) Utilizar diferentes sites de busca. (BOULOS, 2016, p.301,302).

Os procedimentos para utilização da *internet* para a área de História elencado por Boulos (2016), atendem um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidos por estudantes quanto ao trato de informações disponíveis em *sites*

[27] Educação histórica utilizada por Boulos (2016) refere-se a corrente historiográfica da Nova História e não a linha de Educação Histórica, pautadas em teóricos como Rüsen, Lee ou Barca.

quanto à orientação temporal e no desenvolvimento das ações dos sujeitos históricos quanto “a condição básica para que sejam identificadas semelhanças/diferenças, mudanças/permanências e dominação/resistência existentes no processo histórico” (BOULOS, 2016, p.302).

Em Moura (2017), quanto as orientações e demais procedimentos apontados por Boulos (2016), o propósito é de direcionar e indicar atividades pedagógicas que utilizem *sites* disponíveis na *internet.* Dicas como problematizar e questionar as fontes históricas, verificar a plausibilidade destas fontes e confrontá-las com outras fontes, verificando sua procedência e veracidade são recursos a serem explorados pelos educandos.

O Manual do Professor se limita quanto aos objetivos didáticos-pedagógicos dos *sites* sugeridos. Não se encontra indicação dos objetivos dos *sites* tornando este um dado preocupante, pois isto acaba dificultando a articulação destes *sites* com a proposta metodológica de ensino aprendizado do livro didático. (MOURA, 2017).

Em Moura (2017), uma das propostas metodológicas do livro didático pesquisado concebe o documento histórico em constante construção, ou seja, não como ponto de chegada, mas como ponto de partida para a compreensão do processo histórico, alusiva à corrente historiográfica da Nova História, uma das correntes historiográficas adotada pelo autor, que poderia ser aplicado na análise dos *sites* sugeridos na obra.

Em relação a bibliografia sugerida no Manual do Professor e no próprio manual são encontrados obras e textos acerca da utilização de cinema, textos, imagens fixas, vídeos e organização de *blog,* contudo não são apresentados textos e materiais que relacionem *internet* com a educação. A bibliografia indica livros, *sites* e filmes que ampliam a visão cultural do docente e emprego das tecnologias digitais na cultura escolar e no ensino de História propriamente dito, parafraseando Moura (2017).

Em relação ao item dez da ficha de avaliação de *sites* critérios, se o Livro do aluno contém informações complementares e orientações que auxiliem os alunos a explorar o conteúdo e os recursos disponíveis nos *sites,* não existe indicativa de como esses *sites* poderiam ser utilizados pelos discentes. Os *sites* apenas complementam o conteúdo ou como princípio para o desenvolvimento de uma futura pesquisa. Não há relação, descrição ou diálogo que auxiliem os estudantes a utilizar

ou relacionar os *sites* com os conteúdos dos capítulos ou para seu aprendizado histórico, conforme analisado em Moura (2017).

Para que ocorra a articulação dos *sites* com os conteúdos, atividades, recursos variados quanto às possibilidades de significação histórica quanto às variadas linguagens dos *sites* e diferentes tipos de texto, imagens e fontes históricas presentes na Ficha de Avaliação de Sites Critérios (item 13), se faz inerente aos *sites* apresentados no Livro do Aluno uma descrição mais detalhada indicando a relação com o conteúdo e objetivos didáticos-pedagógicos. (MOURA, 2017).

Deixar claro para o estudante o que ele irá aprender com o *site* ou pesquisa a partir do *site*, ou seja, como poderá explorá-lo para ampliar e tornar mais complexo sua consciência histórica, que pode ser revelada por sua competência narrativa.

Quanto a coerência e adequação entre os *sites* apresentados no Livro do Aluno e a proposta didático-pedagógica de usos do *site* explicitada no Manual do Professor, indicado na Ficha de Avaliação de Sites Critérios (item 14), acredita-se que para melhor emprego dos *sites* deveria conter uma descrição referente aos objetivos didáticos- pedagógicos, bem como orientações do seu emprego e utilização quanto nos sites presentes no Livro do Aluno, quanto no Manual do Professor, parafraseando Moura (2017).

Na próxima subseção será especificado a metodologia de estudo, os caminhos da pesquisa, a compreensão e o conhecimento dos sujeitos da pesquisa e do uso ao acesso significativo dos *sites,* a partir da percepção de uma das docentes que respondeu o questionário e a carta narrativa.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, compreende-se a metodologia deste estudo com a intenção de responder a questão de pesquisa, que se relaciona como os professores entendem e significam sua ação pedagógica a partir do uso dos *sites* sugeridos em livros didáticos de História. Dialoga-se acerca dos instrumentos utilizados e o método de análise dos dados.

4.1 ENTENDENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Para esta investigação a metodologia é de abordagem qualitativa. Na pesquisa qualitativa a finalidade é observar um conjunto de elementos que constituem a pesquisa, sendo o pesquisador e sujeito os produtores do conhecimento (LUDKE; ANDRÉ, 2011). Consideram-se as particularidades numa relação entre o sujeito e o objeto de investigação. O processo epistemológico está coligado à empiria e as estruturas da pesquisa unidos a interpretação (idem, ibdem).

Nesta acepção, a pesquisa se organiza quando teoria, experiência, instrumentos, construção de informações a partir da leitura e interpretação dos dados, bem como análise e decodificação direcionam a criar novas possibilidades e novas perspectivas sobre o que já se consolidou. A partir disto, permite-se que o processo de investigação acrescente algo diferente, tornando-se pesquisa.

Os autores Lessard-Hébert, Goyette e Boutim (2005), contribuem à investigação qualitativa no sentido de entender que para os dados obtidos deve haver uma significação. Desta forma, o objeto de investigação está centrado nas ações e nos significados dos sujeitos que participam da pesquisa.

Estes autores propõem que a pesquisa qualitativa deva seguir quatro pólos de um processo de investigação e elementos de análise das metodologias qualitativas. Estes pólos seriam divididos em: pólo epistemológico, pólo teórico e morfológico, pólo técnico.

Segundo Lessard-Hébert; Goyette; Boutim (2005):

> O pólo Epistemológico é onde ocorre a construção do objeto científico e a delimitação da problemática de investigação, decorrendo neste processo a construção do objeto científico [...]. O pólo Teórico corresponde à instância metodológica em que as hipóteses se organizam e em que os conceitos se definem.

> "É a esfera da formulação sistemática dos objetos científicos", onde se organizam as hipóteses a partir da seleção das informações e análise por meio de uma interpretação dos dados face às hipóteses formuladas. [...]. O pólo Morfológico, relaciona-se com a estruturação do objeto científico. [...]. Enquanto o pólo Técnico estabelece a relação entre a construção do objeto científico e o mundo dos acontecimentos. É a dimensão em que são recolhidas as informações sobre o mundo real e em que essas informações são convertidas em dados pertinentes face à problemática de investigação. (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIM; 2005, p.19-27).

Os autores pontuam elementos a serem trabalhados nestes quatro pólos:

QUADRO 12: ELEMENTOS DE ANÁLISE DAS METODOLOGIAS QUALITATIVAS RELATIVAS AOS QUATRO PÓLOS DE UMA INVESTIGAÇÃO

Quatro pólos de um processo de investigação	**Elementos de análise das metodologias qualitativas**
O pólo Epistemológico	✓ Paradigmas/linguagens (historial) ✓ Postulados ontológicos ✓ Problemáticas ✓ Critério de cientificidade
Os pólos Teórico e Morfológico	✓ Tipos de Teorias ✓ Contextos: _prova/descoberta ✓ Operações teóricas: _Codificação, análise, interpretação. ✓ Operações morfológicas: _organização/apresentação dos resultados. ✓ Validação.
O pólo Técnico	✓ Técnicas de recolha de dados ✓ Unidades e sistema de observação ✓ Validação ✓ Métodos de investigação

FONTE: LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIM; 2005, p.27

Seguindo a organização destas ideias, uma pesquisa qualitativa, para Lessard-Hebert; Goyette e Boutim (2005), deve seguir estes passos para que se consolide enquanto investigação empírica.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Lüdke e André (2011, p. 14), "envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto".

Estas autoras compreendem que a abordagem qualitativa entende que o conhecimento não se constitui em um processo acabado, mas pela reflexão ele se edifica e se refaz no transcorrer da pesquisa. Desta forma, as autoras pontuam que:

> são cinco as características básicas da pesquisa qualitativa, chamada, às vezes, também de naturalística: a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o **significado** que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de

> atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (LÜDKE; ANDRÉ,1986, p.440).

Neste contexto, a pesquisa qualitativa se fundamenta em métodos de pesquisa. Nesta investigação dois métodos de pesquisa prevaleceram inicialmente, a análise documental e a pesquisa bibliográfica.

Em se tratando da análise documental, segundo Lüdke; André (1986), a técnica configura-se pela identificação de informações factuais a partir de questões de interesse. Trata-se de analisar documentos como:

> leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, arquivos escolares, circulares, etc... Novamente aqui, o uso desta técnica apresenta vantagens e desvantagens, mas se recomenda o seu uso quando o pesquisador se coloca frente a três situações básicas: quando o acesso aos dados é problemático; quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coletas; e quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 46).

De acordo com as autoras, para que haja a análise documental, faz-se necessário uma análise dos dados que geralmente é feita a partir da análise de conteúdo:

> Conforme as autoras, o processo de análise de conteúdos tem início com a escolha de uma unidade de análise. Há dois tipos de unidade: a de registro e a de contexto. Na primeira, selecionam-se segmentos específicos do conteúdo, como, por exemplo, a frequência com que aparece no texto uma palavra, um tópico, um tema, uma expressão, uma personagem ou um determinado item. Em outros casos, será preferível analisar o contexto em que uma unidade dada ocorre. (idem, p. 46).

No que se refere às formas de registro, segundo Lüdke e André (1986), a análise documental utiliza anotações do material analisado, esquemas, diagramas, gráficos, sendo a construção de categorias, ou outras denominações dadas para a efetivação da análise dos dados, uma das fases mais importantes, ancoradas no arcabouço teórico e modificadas dentro do processo na relação entre a Teoria e a Empiria.

Ao que se trata da pesquisa bibliográfica, conforme Fonseca (2002):

> é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, p. 32).

A autora acrescenta que a pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. (FONSECA, 2002, p. 32).

Ao que compete à coleta de dados, de acordo com Gerhardt (2009), “esta compreende o conjunto de operações por meio das quais o modelo de análise é confrontado aos dados coletados”, neste sentido, estas informações serão sistematizadas posteriormente, levando-se em conta alguns pressupostos: o que coletar? Deve-se levar em conta que os dados são eficazes e pertinentes, para testar as hipóteses levantadas. Com quem coletar? Refere-se a fazer um recorte das análises empíricas no tempo e espaço social, podendo o estudo ser por amostragem. Como coletar? Esta parte está associada aos instrumentos de coleta de dados como: fornecimento de informações para testar hipóteses (um questionário ou um roteiro de entrevistas ou de observações), devendo ser testado anteriormente, a fim de assegurar seu sucesso e por fim colocar em prática a coleta dos dados relacionados a pesquisa.

A próxima etapa está vinculada ao método de interpretação dos dados, que segundo Gerhardt (2009), trata-se da verificação das informações obtidas no sentido de compreender se elas atendem os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, a análise das informações tem a função de interpretar os fatos que não foram levantados inicialmente, mas que se fizeram aparecer na pesquisa. A finalidade da interpretação dos dados é que o pesquisador seja capaz de propor modificações, alterações e reflexões acerca do que é pesquisado e do que pode vir a ser investigado.

Quanto aos instrumentos da coleta de dados, foram utilizados: a análise dos *sites* nos livros didáticos de História do 3º ano do PNLEM (2018), o questionário e a carta narrativa aos docentes. Quanto a análise dos *sites* do PNLEM, estas serão apresentadas posteriormente na próxima seção.

Em se tratando do questionário, de acordo com Gil (1999), pode ser definido:

> como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc, [...] nas questões de cunho empírico, é o questionário uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade, tanto do empreendimento quanto do mercado que o cerca. (GIL, 1999, p.128).

Para este autor, existem alguns pontos positivos para a aplicação no questionário que são ressaltados:

> a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
> b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
> c) garante o anonimato das respostas;
> d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
> e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 1999, p.129).

Esta técnica foi utilizada para esta pesquisa, por facilitar a resposta de professores, no momento em que tivessem disposição de tempo para poderem responder as questões.

Para o questionário inicial foram utilizadas a técnica de múltipla escolha: na qual são realizadas perguntas fechadas que apresentam uma série de possíveis respostas sobre o assunto, deixando o colaborador escolher suas respostas e apenas a questão de número oito, que permitia que o professor especificasse sua preferência. Na sequência do questionário foi feita a combinação de respostas abertas a partir de uma carta narrativa, que possibilitou maiores informações sobre o assunto.

Também se utilizou, para poder entender e aprofundar as respostas coletadas no questionário a carta narrativa que se entende, segundo Camas e Brito (2017), como um método[28] inicialmente introduzido por Lima (2006), que parte da compreensão que ao se analisar uma experiência que diz respeito à vida do professor, pode se estabelecer um diálogo por meio de cartas. A carta narrativa proporciona um tempo maior de reflexão aos colaboradores, para que possam efetuar o registro dos dados pertinentes a ser analisados e discutidos na pesquisa (idem, p.325).

Segundo Lima (2006), a carta pode ser um elemento pedagógico para dar voz a maioria dos docentes, possibilitando maior contato com as ideias do professor. Neste sentido, a carta narrativa possibilita que o professor possa expressar as ideias

[28] Método- De acordo com CAMAS e BRITO (2017), o método é o processo pelo qual se chega ao conhecimento. Metodologias ativas: uma discussão acerca das possibilidades práticas na Educação continuada de professores do ensino superior, p 316.

relacionadas à sua formação, bem como a relação com o conhecimento e leitura de mundo e de vida. (Idem, p.140).

4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA: SUA DELIMITAÇÃO E COMPREENSÃO

Os oito docentes pesquisados foram selecionados a partir de um curso de formação continuada de Curitiba da Secretaria Municipal de Educação (SME), por serem profissionais experientes que atuam em redes públicas municipal, estadual, federais e convidados para responderem ao questionário solicitado. Foram oito professores participantes, subdivididos em: sete professores do Ensino Básico municipal e estadual e um professor do Ensino Médio federal.

No questionário que se encontra descrito no Apêndice 2, foi diagnosticado o perfil dos participantes da pesquisa, organizando-o em três partes conforme pode-se observar:

- **Organização pessoal** – para delinear o perfil do participante da pesquisa;
- **Organização profissional** – para conhecer a formação e prática profissional do participante.
- **Utilização dos *sites* e escolha do livro didático** - para compreender na prática do professor, se ocorre a utilização de sites em sua ação docente, a partir de links presentes em livros didáticos.

Posterior a coleta dos dados do questionário, solicitou-se a possibilidade de narrarem suas experiências, aplicando-se a carta narrativa:

- **Carta Narrativa** – para entender por meio de uma questão aberta e discursiva para que docente discorresse sobre o que seria um livro didático, a conciliação das possibilidades existentes nos sites com potencialidades do ensino de História e como gostaria que fosse seu material pedagógico.

Antes de se aplicar o questionário e a carta narrativa, levou-se o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, (que pode ser visualizado no apêndice1), que foi entendido e assinado pelos professores. Destaca-se aqui que os dados dos professores participantes da pesquisa foram nomeados “Docentes da Pesquisa” e

identificados pela sigla (D1, D2, D3... D8) em conformidade com intenções éticas de pesquisa, para garantir seu anonimato.

O questionário foi entregue impresso ou digital para que os oito docentes respondessem, sem a necessidade de identificação nominal. De acordo com o perfil, retratou-se a faixa etária, a escolaridade, o Livro Didático utilizado, fontes digitais ou impressas para preparo das aulas, e demais informações consideradas úteis para garantir o conhecimento dos sujeitos da pesquisa na próxima subseção.

4.2.1 Conhecendo os sujeitos de pesquisa

O questionário aplicado visava conhecer os oito professores participantes da pesquisa para o entendimento destes docentes.

Na primeira questão foi perguntada a idade do participante, com o intuito de localizar o tempo histórico deste docente, conforme apresentado no quadro:

QUADRO 13: PERFIL ETÁRIO DO DOCENTE

Entre 20 e 30 anos	**Entre 31 a 40 anos**	**Entre 41 a 50 anos**	**Acima de 50 anos**
Nenhum	4 docentes	2 docentes	2 docentes

FONTE: o autor (2018).

Conforme os dados coletados, os professores pesquisados pertencem a uma geração que em suas formações iniciais não havia ainda a preocupação curricular das licenciaturas da formação midiática, mesmo 4 docentes pertenceram a geração de 1980, e ter a possibilidade de entender a Cultura Digital por já estarem inseridos nos ambientes virtuais desde suas adolescências.

A segunda questão compreende a formação dos docentes. Dos oito docentes, um possui a formação em Letras e sete possuem a formação de História.

A terceira questão refere-se ao nível de formação do professor. Segundo as respostas: cinco docentes têm o título de mestre, dois são especialistas e um doutor. Portanto, todos buscaram formações para além da inicial.

A quarta questão, menciona a instituição escolar em que o docente atua. O quadro demonstrou:

QUADRO 14: INSTITUIÇÃO DE ATUAÇÃO DOS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

INSTITUIÇÃO PÚBLICA	INSTITUIÇÃO PARTICULAR	INSTITUIÇÃO ESTADUAL	INSTITUIÇÃO FEDERAL
2	1	6	1

FONTE: o autor (2018)

De acordo com o resultado, apenas um docente atua na rede particular e estadual paralelamente, os demais trabalham em apenas uma instituição de ensino.

A quinta questão evidencia quais turmas os docentes lecionam em suas áreas de conhecimento. Cinco sujeitos atuam no Ensino Fundamental II e seis no Ensino Médio (sendo que a maioria em escolas da rede pública estadual). E um no Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná.

Na sequência a questão de número seis, solicitava que o professor preenchesse especificando se o livro era impresso ou digital, nomeando o livro didático de História, que utilizava em suas aulas.

De acordo com o quadro pode-se observar o título do livro e o número de professores que fazem uso deste recurso impresso ou digital ou não o fazem:

QUADRO 15: LIVROS IMPRESSOS E DIGITAIS _UTILIZAÇÃO OU NÃO DESTE RECURSO PELOS DOCENTES

NOME DO LIVRO IMPRESSO UTILIZADO PELOS PROFESSORES	**NÚMERO DE PROFESSORES QUE USAM O LIVRO IMPRESSO**
Historia e sociedade, Ed.FTD, autor: Boulos	5 docentes
#Contato história, Ed. Quinteto, autor Marco Pelegrini et al.	1 docente
Linguagem, autor Willian R. Cereja (o professor não especificou a editora)	1 docente
NOME DO LIVRO DIGITAL	**NÚMERO DE PROFESSORES QUE USAM O LIVRO DIGITAL**
Professor não especificou o nome	1 docente
NÃO UTILIZAÇÃO DO LIVRO IMPRESSO OU DIGITAL	**NÚMERO DE DOCENTES QUE NÃO UTILIZA LIVRO IMPRESSO OU DIGITAL**
	1 docente

FONTE: o autor (2018).

Seis docentes responderam ser o livro impresso o que utilizavam, um respondeu que usava o impresso e o digital e um que não utiliza o livro impresso.

Em se tratando da questão número sete, para verificar se o professor utiliza *sites* de *internet,* Q.R. *codes*, ou sugestões acerca do uso de *internet* presentes em Livros Didáticos: três docentes responderam que sim; cinco docentes responderam não.

A questão número oito, requeria se o professor costumava fazer suas pesquisas para o planejamento de suas aulas em quais ferramentas. As respostas demonstram:

QUADRO 16: FERRAMENTAS UTILIZADAS PELOS DOCENTES PARA PLANEJAMENTO DE AULAS

Ferramentas utilizadas para planejamento das aulas pelos docentes	**Número de docentes que fazem uso destas ferramentas**
Livros Didáticos	7 docentes
Revistas	6 docentes
Blogs	5 docentes
Youtube	7 docentes
Redes sociais	Zero
Sites Institucionais (Mec., Secretarias de Educação, outros.)	6 docentes
Google	7 docentes
Internet – Especifique (*google* acadêmico e *Bing*)	2 docentes
Arquivos digitais de revistas acadêmicas, textos de revista da biblioteca nacional, páginas de jornal, páginas de arquivos de documentos.	1 docente

FONTE: O autor (2018).

De acordo com o quadro pode-se verificar que os docentes utilizam mais de uma ferramenta para organização de suas aulas, dando-se preferência aos livros didáticos, *Youtube* e *Google*.

Quanto a questão número nove, solicitava se o professor costuma ler orientações do Manual do Professor para melhor utilizar os recursos do Livro Didático: cinco docentes responderam que às vezes e três docentes responderam que nunca.

A questão número dez, investigava se no momento da escolha do Livro Didático esta era realizada de forma individual ou coletiva com professores da mesma turma/disciplina, ou com a equipe pedagógica.

Nesta questão: nenhum docente respondeu que a escolha era realizada de forma individual. Seis professores responderam que a escolha se dava de forma coletiva com outros professores da mesma turma e disciplina. Dois professores responderam que a escolha é feita com a equipe pedagógica.

A questão número onze, versava sobre com que frequência o professor costumava utilizar o livro didático com os alunos e planejamentos de aulas? Um docente assinalou que sempre usava o livro didático impresso; seis docentes responderam que às vezes e um docente respondeu que nunca.

Na próxima subseção será avaliado o uso significativo dos *sites* presentes em livros didáticos, de forma a apresentar um breve relato de experiência docente a respeito de como este utiliza e significa em sua ação docente os *sites* nas aulas de História.

4.3 DO USO AO ACESSO SIGNIFICATIVO DOS *SITES*

Na possibilidade de responder a questão inicial desta pesquisa, na qual os livros didáticos impressos disponibilizam recursos digitais que possibilitam a auxiliar os professores de História na exploração e aprofundamento das temáticas que desenvolvem, neste sentido pergunta-se: há percepção por parte dos professores? Procurou-se resposta a partir de questionamento aberto com uma docente (docente 1), que já havia respondido o questionário, presente no anexo 2.

Esta docente foi escolhida por ser uma pessoa que trabalha no mesmo colégio em que atuo na região metropolitana de Curitiba, pela sua vasta experiência na docência (29 anos de magistério), por ser mestra em educação e por participar da escolha do livro didático “História, Sociedade & Cidadania” (BOULOS, 2016) utilizado em sua instituição educacional. Atua como professora do ensino básico II, com turmas do ensino fundamental II e médio.

Primeiramente foi apresentada para a docente o livro didático pesquisado com os *sites* referentes às páginas 87 a 123 (BOULOS, 2016). Na sequência foi perguntado oralmente: Quais desses sites você já abriu? A resposta foi que ela não conhecia nenhum daqueles sites. Observando sua reação, constatei que a docente folheou as páginas do livro e procurou ler a descrição contida em alguns sites indicados na obra didática.

Como foi percebido que a docente não utiliza o livro didático em aula e no questionário havia apontado que raramente utiliza a obra didática, foi apresentado um site que consta no livro didático pesquisado aberto em computador pessoal, com a seguinte pergunta: Você já viu este site? (http://tub.im/mt8fsi) “Hiroshima: o dia seguinte”. Documentário sobre as primeiras 24 horas após o ataque nuclear a

Hiroshima. A resposta foi de que já conhecia o documentário e de que já havia utilizado o mesmo em sala de aula com o terceiro ano do ensino médio.

A próxima pergunta a ser feita foi: Como é que você utilizaria este *site*? A resposta apresentada foi: assistindo com os alunos em sala, fazendo questionamentos, procurando a participação dos alunos. A seguir solicitaria a produção de uma narrativa histórica acerca dos impactos causados pelas bombas, o que isso mudou na sociedade japonesa, como isto repercutiu no mundo e no Brasil até os dias atuais.

Quanto à utilização dos sites indicados no livro didático foi perguntado: Utiliza *sites* de livros didáticos? Explique. Como resposta obteve-se: os *sites* que utiliza estão nos livros didáticos, mas foram galgados diretos na *internet*. Ao observar os *sites*, percebeu que em torno de 70% ou mais, são os que utilizam. Como não usa o livro, relatou que não tem dificuldade de pesquisar *sites* diretamente da *internet*. Se utilizasse o livro, acredita que também não teria esta dificuldade.

Como observação do comportamento da entrevistada, ao apresentar o livro para a docente, esta observou atentamente, de forma compenetrada, os *sites* das páginas 87 à 123 (acerca da ascensão de Hitler, período entre guerras, episódios e fatos de batalhas ligados à II Guerra e a participação dos pracinhas na II Guerra Mundial), conteúdos substantivos trabalhados em aulas do terceirão. Leu as indicações presentes em cada *site*, como descrição e tempo de duração do documentário.

Afirmou que passaria apenas uma parte de um documentário sobre a ascensão de Hitler ao poder (http://tub.im/66w8ba) e que não passaria documentários longos (privilegiando documentários entre 4 a 7 minutos). Passaria um documentário de 4 minutos, sobre os sobreviventes de Auschwitz (http://tub.im/y8c6h2). Não passaria documentários sobre as batalhas principais ocorridas na II GM, para não ficar cansativo e sobrecarregar de informações os estudantes.

A docente também afirma que passaria o conteúdo do *site* sobre a participação do mestre da propaganda nazista (http://tub.im/fzkeb3). Documentário baseado nos diários de Joseph Goebbels, ministro da Propaganda de Hitler_ legendado. Outro *site* seria sobre vídeo brasileiro com entrevistas com imigrantes japoneses sobreviventes ao ataque nuclear. (http://tub.im/g8giuy).

Não passaria documentários sobre o período entre guerras, mas optaria em passar documentários respectivos aos pracinhas brasileiros que participaram da Força Expedicionária Brasileira (FEB), na Itália, por este ser um tema de seu interesse (http://tub.im/vedqpy, http://tub.im/h4gbtk _ passaria os dois documentários).

Deve-se lembrar de que a maioria dos *sites* presentes no livro didático pesquisado são de linguagem de hipertexto, em geral vídeos longos, dificultando sua utilização em sala de aula como apontada pela docente 1. Lembrando também que observando as reações e discurso da docente percebe-se que o acesso e significação dos sites pela docente ocorrem por temas de interesse pessoal e também de estudo. Estas temáticas não foram fomentadas pela indicação presente no livro didático pesquisado, mas encontrados na rede.

A forma de utilização do site, em sala de aula, descrita pela docente não foi sugerida por proposta pedagógica contida em livro didático, mas parte da experiência e da ação pedagógica, buscando neste comportamento a autonomia e a autoria da aula por parte da docente.

Os dados coletados no questionário e a análise inicial possibilitaram a procura de um novo instrumento que permitisse aprofundar a percepção dos professores pesquisados de modo a podermos responder as questões trazidas para a pesquisa. Desta forma trarei na próxima seção com as cartas narrativas, sua análise e a discussão dos dados.

5 A CARTA NARRATIVA DOS DOCENTES- ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

Com a finalidade de aprofundar os dados coletados no questionário aplicado e entender os sujeitos desta pesquisa a fim de poder responder as questões plantadas para esta pesquisa, foi aplicada a carta narrativa.

Com necessidade de responder as questões trazidas à pesquisa:

- Qual percepção do uso dos *sites* indicados nos livros didáticos por parte dos professores de História?

- Estes professores percebem e entendem as possibilidades encontradas nos livros didáticos impressos, contemplando as possibilidades oferecidas pelos recursos digitais encontradas nos livros impressos?

- Os livros didáticos impressos disponibilizam recursos digitais que podem auxiliar os professores de História na exploração e aprofundamento das temáticas que desenvolvem?

- Os professores entendem a possibilidade dos recursos digitais que são disponibilizados nos livros didáticos de História?

Tendo como objetivo geral a intenção de analisar a percepção dos professores de História com relação às possibilidades de recursos digitais que são disponibilizados no livro didático impresso.

Diagnosticou-se os professores participantes a partir das respostas dadas no questionário, e de modo a entender para poder analisar a busca, para a presente pesquisa, direcionou-se à análise interpretativa por meio da revisão sistematizada que orientou a criação de dispositivos analíticos.

Concorda-se com Yoshizawa (2018, p. 91) “que os sujeitos traduzem valores e condutas que refletem o local que se inserem enquanto sujeitos sociais, não há neutralidade no discurso”. O que remete à Brandão (1998, p. 49), ao afirmar que as narrativas impressas pelos sujeitos representam “um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social”, por isso buscou-se analisar as cartas narrativas.

Para a análise criaram-se dispositivos analíticos. Partindo das narrativas escritas, tentando-se entender os professores. Os dispositivos analíticos partem do

referencial teórico analisado nesta pesquisa que auxiliará na interpretação das cartas escritas, representando a produção de seus sentidos na narrativa dos sujeitos.

Portanto, ante o objeto de estudo e os objetivos traçados, tenta-se entender a partir da leitura e organização em planilha das respostas escritas pelos professores, traçar como dispositivo analítico as dimensões que geram os dispositivos analíticos, a partir da:

a) **Dimensão Impressa na Ação Pedagógica**: entendidas como a representação do livro impresso na ação pedagógica;

b) **Dimensão Digital na Ação Pedagógica**: entendidas como a representação dos recursos digitais disponíveis para o uso do professor;

c) **Dimensão do Diálogo Impresso e Digital na ação pedagógica**: entendidas como as ocorrências da possibilidade do uso e significado do impresso e do digital.

A partir destas dimensões traçadas, as narrativas foram lidas e relidas, desta vez criando o paralelo de interpretação com a revisão teórica realizada, possibilitando a criação dos seguintes dispositivos analíticos:

- **Dimensão analítica do uso significado do livro didático impresso_** tem como referencial teórico os autores: (AMARAL, 2012), que abordava a utilização do livro didático de História na ação docente; o que seria um livro de qualidade; livro didático como recurso pedagógico; o professor como responsável pela seleção e produção de conteúdos; o docente como sujeito do processo de ensino e escolha do material didático; professor que ao se distanciar do livro didático constrói sua autonomia e faz-se sujeito no processo do ensino e aprendizagem; o Manual do Professor que propicia a busca do docente pela sua constituição enquanto sujeito do processo de ensino e escolha do material didático e os docentes não utilizam o livro didático de História como principal ferramenta. Em Oliveira (2012), a competência narrativa que pode estar presente em livros didáticos de História do PNLD-2008, corroborando com a formação histórica da teoria de Jörn Rüsen. Em Rüsen (2010), apontava a competência narrativa que possibilita a

percepção, interpretação e orientação que pode; a utilidade do livro didático consiste na aprendizagem histórica; a pluriperspectividade que trata da dimensão da multiperspectividade, com diferentes narrativas acerca de um tema, com diferentes perspectivas; a pluridimensionalidade dos conteúdos históricos relacionados ao nível temporal, com mudanças em um tempo de longanimidade e mudanças em curto prazo de tempo e as perguntas dos exercícios do livro didático que possibilitam a pesquisa, a interpretação histórica e a narrativa.

- **Dimensão analítica do uso do livro com recursos digitais_ os** autores: Moura (2017), revelaram que os testes de *sites* eletrônicos presentes em livros didáticos de História revelam que muitos sites não abrem e que os mesmos estão a disposição de seus autores; que o recurso digital deve estar articulado aos conteúdos tanto no Livro do aluno quanto no manual do Professor, oferecendo ao docente as orientações de como utilizá-los em sala de aula; que a escolha e a articulação dos *sites* com o livro didático sirvam como instrumento de construção do conhecimento e que os *sites* analisados possibilitam operar como novos elementos pedagógicos que contribuam com outras informações para a construção do conhecimento histórico escolar**.** Em Camas (2017), apontava: a Cultura Digital atual como possibilidade do uso significado, entendido como mudança potencial que a partir dos recursos digitais, pode ir além do que se tem em termos do livro impresso; que os recursos digitais têm a possibilidade de serem utilizados por educadores dentro e fora da sala de aula (uso de um site, Facebook, twitter, blog, revistas digitais, o próprio sistema Google_ gmail, drive, classroom, google acadêmico, etc.), muitas vezes utilizados também como Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) que são os recursos que apoiam a prática pedagógica dentro e fora de sala de aula, como jogos, animações, simuladores e vídeo-aulas; que os recursos digitais têm a possibilidade de serem úteis tanto no trabalho interno que a escola desempenha, como nas funções de continuidade de trabalhos com os estudantes para fora da sala de aula, devendo ter um sentido expresso para o estudante. Camas (2012), apresentava que o professor ainda não significou e trouxe a mudança para o

ensino e aprendizagem tanto no ensino presencial, quanto no ensino à distância ou com recursos digitais; que a Cultura Digital necessita de um novo modelo de educação e de professor orientado não para o acúmulo e transmissão da informação centrado apenas no docente; que a cultura educacional atualmente prevê o professor como produtor, crítico, conhecedor dos recursos digitais, inovador para que possa melhor oportunizar e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem e que o ensino, os livros didáticos e o próprio professor deixam de ser analógicos e lineares para tonarem-se reflexivos transformadores da própria prática e ação pedagógica. Nicolau (2014), alertava: que somente a tecnologia digital não conseguiria, apenas em si só, dar nova configuração das práticas pedagógicas, pois este deveria ser um esforço das instituições públicas e privadas, na formação de professores para dar conta da mudança necessária para o uso pedagógico das tecnologias digitais e que o desenvolvimento educacional deve perpassar por toda a comunidade escolar e sociedade para que se efetue uma nova cultura de ensino e aprendizagem. Caramez (2014), apontava: que professores modificaram sua prática ao tomar contato com a teoria da Educação Histórica e na utilização da *web* como um espaço em que se alocam fontes históricas primárias e secundárias, por meio de arquivos digitais; considerar que os recursos digitais são importantes para a formação do professor e para a preparação de suas aulas para os estudantes e que frente as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), são capazes de mudar a forma pela qual se relacionam com os conteúdos substantivos e de segunda ordem a serem trabalhados. Em Ralejo (2015), apontava que cada vez mais há diálogos entre os livros didáticos e as novas tecnologias; que o livro didático assume uma nova roupagem por parte das editoras com *designer* arrojado, colorido e novas opções tecnológicas como *sites* e *QR code* incorporados no livro impresso e no livro digital; que existem diferenças entre conteúdos disponibilizados *online,* que transpõem a realidade escolar relacionado ao conhecimento que se encontram nos livros didáticos; que a *internet* pode dar acesso a diversos pontos de vista sobre um mesmo conteúdo substantivo da História, a partir de fontes históricas na construção da cultura histórica e que o livro digital não é a cópia digitalizada do livro impresso, mas o digital

assume uma variedade diferenciada de documentos, trechos de filme, gráficos animados, imagens, reportagens e outros que motivam e estimulam o ensino de História. Delgado e Maynard (2014), que há novos desafios para o historiador e para o professor de História na investigação das novas relações entre o passado-presente impostas pela produção, a conservação e o acesso de fontes históricas por meio da *internet*. Moura e Maynard (2016) referente ao PNLD 2015, refletiram: acerca das possibilidades, dos problemas específicos enfrentados pelos historiadores que desejam investigar as tecnologias digitais ou fazer uso delas em seus estudos ou em sala de aula; que a popularização da *internet* no início do século XXI obrigou as editoras e autores de livros didáticos a incorporarem às suas obras os sítios eletrônicos.

- **Dimensão analítica do uso das narrativas dialogadas entre digital e impresso_** Delgado e Maynard (2014) referente ao PNLD 2012, discutiam: os significados da *web* na sociedade contemporânea, especialmente a imersão cotidiana dos jovens no *ciberespaço;* que a pesquisa mista considerando os aspectos quantitativos – número de *sites* – quanto os qualitativos, referentes a acessibilidade, tipo de linguagem, interatividade, apresentação de referências nas imagens e fontes utilizadas nos endereços eletrônicos indicados e que foi produzida uma reflexão teórica-metodológica necessária para explorar as potencialidades da *internet* como ferramenta no ensino e na aprendizagem da História a partir da metodologia de análise criada a partir da coleção do PNLD 2012. (Camas, et al., 2019, no prelo), refletiu que: por parte daquele que escreve o livro didático, de entender a garantia e permanência do *site* sugerido, da limpeza e clareza da página *online* que o aluno e o professor abrirão para navegar, a linguagem, a certificação do conteúdo acadêmico, entre outros fatores que estão em conteúdos didáticos; que a estrutura não será necessariamente, linear, pois a potencialidade da narrativa digital em textos didáticos é a mudança de paradigma que o professor deverá ter competência de exploração com seus alunos e que isto significa que mais do que apontar um *site* que complemente um conteúdo, deve-se ter em mente a possibilidade de construção de conhecimento por meio de diferentes recursos digitais, como exemplo: possibilitar portais educacionais em que

tanto alunos quanto professores possam aplicar as aprendizagens por meio de suas produções, ou seja, criação de vídeos ilustrativos, fóruns de compartilhamento e discussão temática, glossários virtuais que possam ser feitos a partir das pesquisas dos alunos, wikis educativas, MOOC , plataformas de vídeos como Youtube, entre outros.

Com estes dispositivos levantados, por meio de leituras cruzadas das cartas narrativas e entre os autores que sustentam teoricamente esta pesquisa, pode-se desenvolver a análise deste trabalho. Desta forma, explicita-se na próxima subseção cada dispositivo analítico com as devidas análises e discussões dos dados coletados na nas cartas narrativas.

5.1 AS CARTAS NARRATIVAS: APRESENTAÇÃO

Convidou-se os docentes a discorrer por escrito, sobre qual seria o livro didático completo e de certa forma entendido como ideal para a prática pedagógica. A forma com que o professor observava a conciliação das possibilidades existentes nos *sites* com potencialidades para o ensino de História, bem como o professor gostaria que fosse o material pedagógico de modo a poder estabelecer a potencialidade entre o impresso e o digital.

Apresentam-se as respostas realizadas com 8 sujeitos de pesquisa, atuantes na rede pública de ensino. As cartas foram escritas a próprio punho por professores participantes da pesquisa, identificados como D1 a D8 (Docente 1 a 8), para facilitar a análise, e transcritas pelo pesquisador (apêndice 3).

5.2 ANÁLISE DA DIMENSÃO IMPRESSA

Ao trazer a dimensão de análise do que representa ao professor pesquisado o livro impresso, encontramos diversas concepções. Constata-se que o livro impresso é entendido da mesma forma por todos os professores, destacando-se:

> D1: O livro ideal seria o livro que oferecesse aos jovens diferentes narrativas sobre um mesmo assunto, diferentes pontos de vista acerca de um tema. [...]. O livro didático faz parte da cultura escolar. Num livro didático devem estar contidos elementos político, estético, religioso, cognitivo e moral. [...]. As questões deveriam ser narrativas. [grifo meu].

Em Rüsen (2010) constata-se a concepção de D1 por utilizar a frase que o livro didático de História “oferecesse aos jovens diferentes narrativas sobre um mesmo assunto, diferentes pontos de vista acerca de um tema”, conotando a pluriperspectividade, que trata da dimensão da multiperspectividade, referentes a diferentes narrativas acerca de um tema, com diversas perspectivas. O mesmo pode-se perceber em D2 referente às diversas narrativas que o livro didático poderia oferecer.

Rüsen (2015, p.230-235) se constata a concepção de D1 por ter utilizado expressões como cultura escolar, estando esta vinculada a cultura histórica, nas quais estão contidos os elementos político, estético, religioso, cognitivo e moral, que indicam que o livro impresso é portador de valores e sentidos de uma sociedade, situado em determinado recorte temporal, revelando ausência da neutralidade em seu discurso. Desponta ainda que os elementos desta cultura, “devem estar presentes”, denotando uma incerteza em relação a estes elementos estarem ou não presentes nos livros didáticos, pois a docente possivelmente não utiliza e não compreendeu a dimensão do livro impresso que “raramente utiliza em sua ação pedagógica” (D1, resposta ao questionário). Nesta situação percebe-se o distanciamento da docente em relação ao livro impresso, na possível elaboração de outro material, impresso ou digital, tornando-se sujeito do processo de ensino e aprendizagem, como apontado em Amaral (2012). Este distanciamento também é percebido nas respostas de D3, D4 e D6.

D1 assegura que no livro impresso, “as questões deveriam ser narrativas”. Rüsen (2010) declara ser a narrativa histórica a “forma linguística” em que a consciência histórica realiza duas funções a saber: a de orientação e a da narração. No relato da história as experiências humanas com sentido encontram sua síntese mobilizando a consciência histórica na função de orientação temporal transformando-se em “competência específica e essencial”, como competência narrativa. Em relação às narrativas, estas estão presentes em livros didáticos de História, como apontado em Oliveira (2012), ao analisar livros do PNLD-2008. Em D2 aponta-se que no livro didático deveria conter “menos narrativas dos autores”.

> D2: [...] são ferramentas interessantes que auxiliam no trabalho. [...] dizer menos narrativas dos autores do livro didático e mais fontes históricas para serem analisadas pelos professores e estudantes no trabalho em sala de aula. Essa crítica aos livros está relacionada a ideia de que nas narrativas produzidas pelos autores dos livros normalmente parecem que já

> estabeleceram um sentido para as interpretações a respeito de determinados acontecimentos. [...]. Normalmente utilizo poucas questões do livro, pois muitas dessas questões ainda são do estilo "O que é TAL ASSUNTO, CONCEITO?" ou "DEFINA TAL ELEMENTO". Esse tipo de questão exige do aluno que busque no texto a resposta e apenas reproduza ou reescreva ao seu modo. Dessa forma procuro reorganizar as questões e exigir a inter-relação entre diferentes fontes (presentes no livro, apresentadas em slides, ou mesmo outros materiais que eu levo impresso aos estudantes). [grifo meu].

Em Rüsen (2010) compreende-se a concepção de D2 ao utilizar frases, como: "menos narrativas dos autores" e "mais fontes históricas"; apontando que o livro impresso deveria deixar mais transparente as intenções de seus autores em relação a interpretação de determinados conteúdos substantivos da História, abrindo espaço para estabelecer sentido de interpretação em relação as fontes históricas. Nas respostas de D1, D2, D3, D4, D7 e D8 o trabalho com as fontes históricas possibilitam a interpretação visível e clara para o educando e também para o docente.

O Livro do Aluno traz uma oferta de fontes históricas que poderiam estar sendo exploradas pelo docente, em contraposição com as narrativas dos autores, principalmente em relação ao que estas deixam de explorar em seu contexto histórico. Como ocorre em relação ao D1, o D2 possivelmente já tenha se distanciado das narrativas do autor do livro impresso, em prol da autonomia do sujeito no processo do ensino e aprendizagem, como apontado em Amaral (2012).

Rüsen (2010) alertava que as questões devem "evitar perguntas sugestivas e de decisão, porque elas limitariam um elemento decisivo de aprendizagem: a autonomia, a capacidade de pensar por si mesmo e de argumentar" (RÜSEN, 2010, p.118). D2 relata que utiliza poucas questões do livro, pois estas são apenas comprovações a partir de um determinado texto ou narrativa direciona, com o ponto de vista de um determinado autor, como mencionado anteriormente, mas apresenta as fontes presentes no livro didático em contraposição com outras fontes que leva por meio de slides ou por textos impressos. Em Amaral (2012) constatava-se: que o livro didático é utilizado como recurso pedagógico e que o professor fica como responsável pela seleção e produção de conteúdos, conferindo com a resposta de D2.

> D3: Os livros didáticos deveriam seguir os critérios propostos por Rüsen (1997) e Medeiros (2005) que propõe: a utilidade para o ensino prático (que reúne um formato claro e uma boa estrutura didática); a utilidade para a percepção histórica (que considera a forma pela qual os materiais são

> apresentados e a pluridimensionalidade dos conteúdos) e a utilidade para a interpretação histórica (que refere-se a relação com os princípios da ciência; o exercício das capacidades metodológicas; a ilustração do caráter de processo e a inteligibilidade do texto). [...] Como os trabalhos que desenvolvo estão inseridos no campo da Educação Histórica[29], que presume a construção/ reconstrução da consciência histórica a partir das carências de orientação temporal e da vida prática, torna-se impossível pensar em um material didático pronto ou ideal. [grifo meu].

Em Rüsen (2010), constatava-se a concepção de D3 por ter utilizado expressões como: “a utilidade para o ensino prático”; “ a utilidade para a percepção histórica”; “a utilidade para a interpretação histórica” que indicam que o livro impresso possa colaborar com a competência narrativa que possibilita a percepção, interpretação e orientação corroborando com a formação histórica, com fins para a aprendizagem histórica.

Contudo, D3 aponta que os livros “deveriam seguir os critérios”, expondo uma possível ausência destes critérios nos livros didáticos de História. A docente revela a não utilização dos livros didáticos em sua ação pedagógica, quando menciona que “torna-se impossível pensar em um material didático pronto ou ideal”, apontado em Amaral (2012), como o distanciamento do docente em relação ao autor do livro rumo a sua autonomia na escolha e produção de materiais como ocorreu também nas respostas de D1, D2, D4 e D6.

> D4. O programa Nacional do Livro Didático (PNLD) possibilita a existência de bons livros didáticos. Entretanto, os mesmos não são suficientes para a compreensão da totalidade de conteúdos programáticos, e, sobretudo, não correspondem às carências de orientação temporal (no caso da disciplina História) dos estudantes, daí a necessidade de os educadores se debruçarem em fontes diversas, para além do livro didático. [...] Eu gostaria que os livros didáticos expusessem mais diversidade de fontes históricas, abrindo espaço para que os professores as explorassem mais profundamente, pois em geral, as fontes imagéticas são pequenas e as textuais são descontextualizadas, às vezes, contam somente para ilustrar o conteúdo. [grifo meu].

Em Amaral (2012) constata-se a concepção de D4 por ter utilizado o PNLD para possibilitar a existência de bons livros didáticos, indicando também que o livro impresso pode ser escolhido pelo professor e pode ser de boa qualidade. Entretanto,

---

[29] Educação Histórica- pode ser abrangida como recorte específico no campo do ensino e aprendizagem da História, contendo uma tradição e um arcabouço teórico próprio e original. A tradição envolve desde reflexões que vem sendo produzidas por historiadores e professores no âmbito da de instituições e de pesquisa e ensino, ou como partícipes de debates em torno de programas ou políticas educacionais [...]. E o arcabouço teórico é a construção de uma teoria própria para a compreensão da aprendizagem e consciência histórica [...]. (SCHMIDT E URBAN, 2018, p 10 e 42).

a docente não acredita que o livro impresso dê conta da compreensão da totalidade dos conteúdos e das carências de orientação temporal, refletido em Oliveira (2012).

D4 alerta que os educadores devam buscar outras fontes além do livro impresso, como apontado em Amaral (2012) e que os docentes não utilizam o livro didático de História como principal ferramenta. Em Rüsen (2010) apresentava a descrição do que seria um formato claro, inteligível e acessível em relação às fontes imagéticas e textuais, mas que a docente não encontra de forma satisfatória, as fontes imagéticas e textuais no formato claro e nítido para a consulta. Também indicado nas respostas de D1, D2 e D3.

> D5. O livro didático ideal traria uma visão mais ampla, na qual daria voz e atenção às necessidades reais de aprendizagem e demandas pelos estudantes. Esse livro seria aberto à modificações e sugestões de ampliação e redução de conteúdos e discussões.[...]. [grifo meu].

Em Rüsen (2010) constatava-se a concepção de D5 por ter utilizado que o livro pode estar "aberto à modificações e sugestões de ampliação e redução de conteúdos e discussões", apontando que o livro impresso pode atender a pluridimensionalidade dos conteúdos históricos relacionados ao nível temporal, com mudanças em um tempo de longanimidade e mudanças em curto prazo de tempo.

> D6: O livro ideal talvez não exista. Mas acredito que ele seria possível de se construir para cada professor por ele mesmo. [...]. Gostaria que o meu material pedagógico fosse o mais diversificado, dinâmico e bastante contundente, capaz de atender as demandas dos nossos alunos e "promover" o processo de ensino aprendizagem.

Em Amaral (2012) constata-se a concepção de D6 por ter utilizado frases que denotam que o material impresso pode ser preparado pelo docente apontando a autonomia do preparo de seu próprio material didático. A preocupação em "promover" o processo de ensino aprendizagem está presente em Rüsen (2010).

Resumindo no que confere a análise dos dispositivos analíticos quanto à Análise da Dimensão Impressa, pode-se perceber que os professores têm uma necessidade muito grande de que o livro venha a contemplar as carências para o ensino e aprendizagem de História e de que o livro didático possa ser utilizado em aula. (RÜSEN, 2010).

5.3 ANÁLISE DA DIMENSÃO DIGITAL

Ao trazer a dimensão de análise do que representa ao professor pesquisado o uso do livro com recursos digitais, encontram-se múltiplas percepções. Constata-se que uso do livro com recursos digitais é entendido de forma análoga por todos os docentes, separando-se:

> D1: Os *sites* nos livros deveriam passar por uma fiscalização mais acirrada, pois muitos não existem. No entanto, há muitos sites interessantes que os professores ignoram. Estes sites deveriam trazer fontes diferentes das que são apresentadas nos livros didáticos. Os sites deveriam encaminhar os alunos para jogos acerca do conteúdo, passeios a museus virtuais (que muitos não dão acesso), blogs de história, arquivos públicos com acesso a documentos que não precisassem de uma solicitação que nunca é atendida. [grifo meu].

Em Moura (2017), revelava que os testes de *sites* eletrônicos presentes em livros didáticos de História não abrem, pois os mesmos estão a disposição de seus autores. Percebe-se na concepção de D1 por ter utilizado que: “Os *sites* nos livros deveriam passar por uma fiscalização mais acirrada, pois muitos não existem”, na indicativa que o livro impresso ao conter sites que não abrem, desmotivam professores e estudantes quanto à sua utilização.

Em Ralejo (2015), apresentava que tanto os sites quanto o livro digital não é a cópia digitalizada do livro impresso, mas o digital assume uma variedade diferenciada de documentos, trechos de filme, gráficos animados, imagens, reportagens e outros que motivam e estimulam o ensino de História. Percebe-se no entendimento de D1, ao empregar frases: “Estes sites deveriam trazer fontes diferentes das que são apresentadas nos livros didáticos”, ou que, “Os sites deveriam encaminhar os alunos para jogos acerca do conteúdo, passeios a museus virtuais (que muitos não dão acesso), blogs de história, arquivos públicos com acesso a documentos que não precisassem de uma solicitação que nunca é atendida”. Na indicativa que o livro impresso ao conter sites que possam ir além do conhecimento ofertado pelo livro didático por meio dos sites, também apontado em D2, D3 e D4.

Em Moura (2017), abalizava que os *sites* operaram como novos elementos pedagógicos que contribuam com outras informações para a construção do conhecimento histórico escolar. Camas (2017), apontava que a Cultura Digital atual

como possibilidade do uso significado, entendido como mudança, potencial pode com os recursos digitais, ir além do que se tem em termos do livro impresso.

Conforme Camas (2017), os recursos digitais têm a possibilidade serem utilizados por educadores dentro e fora da sala de aula (uso de um site, Facebook, twitter, blog, revistas digitais, o próprio sistema Google_ gmail, drive, classroom, google acadêmico, etc.), muitas vezes operados também como Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) que são os recursos que apoiam a prática pedagógica dentro e fora de sala de aula, como jogos, animações, simuladores e vídeo-aulas.

Camas (2017) indicava também que os recursos digitais são úteis tanto no trabalho interno que a escola desempenha, como nas funções de continuidade de trabalhos com os estudantes para fora da sala de aula, devendo ter um sentido expresso para o estudante.

> D2: Nesse sentido, a utilização de materiais da *internet* também é interessante e eu costumo trazer materiais desse tipo de suporte. No entanto, um trabalho com a *internet* em sala de aula não tenho realizado. Apesar de trabalhar em uma escola com acesso a *internet*, normalmente os sinais compartilhados com todos os alunos não suportam a pesquisa durante a aula, por isso normalmente tenho materiais salvos no pen-drive, ou imprimo os materiais para trabalhar com os alunos em sala. Tenho amigos que trabalham em escolas particulares que utilizam tecnologias que envolvem *QR-Code* e Realidade Ampliada, a partir do livro e de smartphones (por exemplo, olhar uma catapulta a partir dessa tecnologia). Parece uma realidade interessante, mas ainda me parece muito ilustrativo, penso que os autores de livros didáticos precisam dar uma passo além da ilustração, assim como muitos livros ainda trazem fontes como comprovação da narrativa do autor. [grifo meu].

Camas (2012) apresentava que o professor ainda não significou e trouxe a mudança para o ensino e aprendizagem tanto no ensino presencial, quanto no ensino à distância ou com recursos digitais. A autora afirmava que a Cultura Digital necessita de um novo modelo de Educação e de professor orientado não para o acúmulo e transmissão da informação, centrado unicamente no docente. Que a cultura educacional atualmente prevê o professor como produtor, crítico, conhecedor dos recursos digitais, inovador para que possa melhor oportunizar e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Tanto os livros didáticos quanto o próprio professor, deixam de ser analógicos e lineares, para tonarem-se reflexivos, transformadores da própria prática e ação pedagógica.

Na concepção de D2 por ter utilizado frases como: “um trabalho com a *internet* em sala de aula não tenho realizado. [...] os sinais compartilhados com todos os alunos não suportam a pesquisa durante a aula, por isso normalmente

tenho materiais salvos no pen-drive, ou imprimo os materiais para trabalhar com os alunos em sala", indicam que os textos impressos são predominantes em sua ação pedagógica, dispensando outros recursos disponibilizados pela Cultura Digital; apesar do mesmo salvar alguns materiais em pen-drive, visto que o sinal de *internet* em nossas instituições públicas não são de boa qualidade, D2 deixa de utilizar vários recursos *off-line*, como exemplo: *quiz*, infográficos, linha do tempo, e outros.

Nicolau (2014) e Camas (2012) alertavam que somente a tecnologia digital não conseguiria, apenas em si só, dar nova configuração das práticas pedagógicas, pois este deveria ser um esforço das instituições públicas e privadas, na formação de professores para dar conta da mudança necessária para o uso pedagógico das tecnologias digitais e que o desenvolvimento educacional deve perpassar por toda a comunidade escolar e sociedade para que se efetue uma nova cultura de ensino e aprendizagem.

Em Ralejo (2015), indicava que cada vez mais há diálogos entre os livros didáticos e as novas tecnologias; que o livro didático assume uma nova roupagem por parte das editoras com designer arrojado, colorido e novas opções tecnológicas como sites e *QR-code* incorporados no livro impresso e no livro digital. D2 ao utilizar frases como: "Tenho amigos que trabalham em escolas particulares que utilizam tecnologias que envolvem *QR-Code* e Realidade Ampliada, a partir do livro e de smartphones (por exemplo, olhar uma catapulta a partir dessa tecnologia)", ou que, "Parece uma realidade interessante, mas ainda me parece muito ilustrativo, penso que os autores de livros didáticos precisam dar uma passo além da ilustração, assim como muitos livros ainda trazem fontes como comprovação da narrativa do autor", quer superar o meramente ilustrativo, mas não aproveita os recursos digitais que extrapolam o impresso, ou simplesmente o ilustrativo.

Moura (2017), apontava que o recurso digital deve estar articulado aos conteúdos tanto no Livro do Aluno quanto no Manual do Professor, oferecendo ao docente as orientações de como utilizá-los em sala de aula; que a escolha e a articulação dos *sites* com o livro didático sirvam como instrumento de construção do conhecimento e que os *sites* analisados operam como novos elementos pedagógicos que contribuam com outras informações para a construção do conhecimento histórico escolar**.** D1, D2, D3 e D4, e tantos outros professores, por não terem estas orientações que não se fazem claras nos livros didáticos de

História, podem não estar estimulados a utilizar os *sites* presentes nestas obras didáticas.

> D3: [...] a medida que os(as) estudantes utilizam os conhecimentos históricos alocados da *web,* permitem-se relações com experiências de aprendizagem que o livro didático não proporciona, como a ruptura com a linearidade da história, a possibilidade de visitar vários passados e de encontrar diferentes perspectivas de um mesmo acontecimento histórico, uma vez que nos livros didáticos, as fontes primárias e secundárias, geralmente, concordam com o texto didático do autor [...]. [grifo meu].

Caramez (2014), apontava que os recursos digitais são importantes para a formação do professor, para a preparação de suas aulas para os estudantes. Os docentes, frente as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), são capazes de mudar a forma pela qual se relacionam com os conteúdos substantivos e de segunda ordem a serem trabalhados, a partir de fontes primárias e secundárias alocadas na *web*. No ponto de vista de D3 por ter empregado frases: "os conhecimentos históricos alocados da *web,* permitem-se relações com experiências de aprendizagem que o livro didático não proporciona", indicam que o livro impresso carrega consigo uma linearidade que dificulta a perspectivar o passado, "de um mesmo acontecimento histórico".

D3 aponta ainda que: "nos livros didáticos, as fontes primárias e secundárias, geralmente, concordam com o texto didático do autor" [...], impossibilitando novas versões e interpretações acerca de um mesmo tema, também apontado em D2 e D5. Delgado e Maynard (2014), abalizavam que há novos desafios para o historiador e para o professor de História na investigação das novas relações entre o passado-presente impostas pela produção, a conservação e o acesso de fontes históricas por meio da *internet*, em concordância com a resposta de D3.

> D6: Conciliar as possibilidades existentes entre sites e a nossa metodologia em sala de aula é enriquecedor. Observo que devemos trabalhar intensamente com as novas tecnologias e explorar sim o uso de sites no ensino de História visto que é necessário e uma demanda de nossa sociedade e comunidade escolar (especificamente dos alunos). [grifo meu].

Em Moura (2017), a escolha e a articulação dos *sites* com o livro didático servem como instrumento de construção do conhecimento e que os *sites* analisados operaram como novos elementos pedagógicos que contribuem com outras informações para a construção do conhecimento histórico escolar. Isto pode ser constatado na concepção de D6 quando utiliza a frase: "Conciliar as possibilidades existentes entre sites e a nossa metodologia em sala de aula é enriquecedor" [...],

indicando que os *sites* em sintonia com a metodologia do professor colaboram na construção do conhecimento histórico escolar.

Moura e Maynard (2016), refletiram acerca da popularização da *internet* no início do século XXI obrigou as editoras e autores de livros didáticos a incorporarem às suas obras os sítios eletrônicos, constata-se na frase de D6, que: “devemos trabalhar intensamente com as novas tecnologias e explorar sim o uso de sites no ensino de História visto que é necessário e uma demanda de nossa sociedade e comunidade escolar (especificamente dos alunos)”, também nas respostas de D1, D2, D3, D4, D5 e D8, indicando que a utilização de *sites* como ferramentas de apoio estão intrinsicamente unido com a metodologia do professor em sala de aula e que este é um caminho progressivo e se efetiva nas demandas educacionais do nosso século.

5.4 ANÁLISE DA DIMENSÃO DO DIÁLOGO IMPRESSO E DIGITAL

Ao trazer a dimensão de análise do que representa ao professor pesquisado o uso das narrativas dialogadas entre digital e impresso, encontram-se diversas concepções. Constata-se que o uso das narrativas dialogadas entre digital e impresso é entendido da mesma forma por todos os professores, destacando-se:

> D1: Que os sites nos livros pudessem dar acesso ao documento na íntegra, é claro que aí vai de um trabalho de disponibilização dos órgãos, mas seria interessante que o livro didático tivesse a opção de sites com documentos acerca dos conteúdos expostos neste livro, assim o aluno iria direto na fonte para assim confrontar com outras fontes já postas nos livros didáticos. [grifo meu].

Em (CAMAS, et al., 2019, no prelo), refletiu-se que por parte daquele que escreve o livro didático, de entender a garantia e permanência do site sugerido, da limpeza e clareza da página online que o aluno e o professor abrirão para navegar, a linguagem, a certificação do conteúdo acadêmico, entre outros fatores que estão em conteúdos didáticos; constata-se a concepção de D1 por ter utilizado frases: [...] “seria interessante que o livro didático tivesse a opção de sites com documentos acerca dos conteúdos expostos neste livro”, e que “o aluno iria direto na fonte para assim confrontar com outras fontes já postas nos livros didáticos”, indicam que se o autor dialogar entre o livro impresso e o digital, disponibilizando fontes presentes em sites que pudessem confrontar com as fontes presentes no livro impresso, teríamos

uma quebra de paradigmas em relação a: produção dos livros didáticos; quebra da linearidade do impresso e um diálogo efetivo entre o impresso e o digital, possibilitando o aprendizado histórico. O mesmo pode ser observado nas respostas de D3, D4 e D8

> D4: [...] seria interessante o acesso à *internet* a partir da sala de aula via tablets, por exemplo, ou quadro digital, para que essa relação entre o livro didático e o material disponível na *web* fosse viabilizada. [grifo meu].

Em (CAMAS, et al., 2019, no prelo), a estrutura não será necessariamente, linear, pois a potencialidade da narrativa digital em textos didáticos é a mudança de paradigma que o professor deverá ter competência de exploração com seus alunos e que isto significa que mais do que apontar um *site* que complemente um conteúdo, deve-se ter em mente a possibilidade de construção de conhecimento por meio de diferentes recursos digitais, como exemplo: possibilitar portais educacionais em que tanto alunos quanto professores possam aplicar as aprendizagens por meio de suas produções, ou seja, criação de vídeos ilustrativos, fóruns de compartilhamento e discussão temática, glossários virtuais que possam ser feitos a partir das pesquisas dos alunos, *wikis* educativas, *MOOC* , plataformas de vídeos como *Youtube*, entre outros.

Constata-se na concepção de D4 por utilizar frases como: [...] “seria interessante o acesso à *internet* a partir da sala de aula via tablets, por exemplo, ou quadro digital, para que essa relação entre o livro didático e o material disponível na *web* fosse viabilizada”, apontando que o diálogo entre o livro impresso e o digital, emana de estruturas não lineares, que o livro didático teria que melhorar muito e com ele o acesso e o emprego de novas metodologias e relacionadas às fontes disponíveis, bem como a forma de utilizá-las em sala de aula. Concepção também verificada nas respostas de D1, D2, e D5.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentar considerações a respeito da pesquisa realizada sobre a percepção dos recursos digitais indicados em livros didáticos de História requereu a compreensão da abordagem dos teóricos sobre o tema, saber o quê os *sites* presentes no livro didático de História apresentavam de recursos digitais para a aprendizagem da História e a forma pela qual os professores de História percebem e utilizam os recursos digitais sugeridos em livro didático.

Os resultados obtidos com a pesquisa observaram que os oito docentes que responderam a pesquisa não utilizam ou raramente fazem uso do livro didático de História e tampouco dos recursos digitais sugeridos por seus autores, apresentando ruptura no diálogo com o livro impresso e com os recursos digitais.

Algumas questões iniciais foram necessárias para se obter os resultados do objeto da pesquisa, que consistiu na análise e no entendimento da utilização dos recursos digitais presentes em livros didáticos de História:

Qual percepção dos *sites* indicados nos livros didáticos por parte dos professores de História?

Os professores de História não perceberam que os *sites* indicados nos livros didáticos têm a possibilidade de serem aplicados em sua ação pedagógica por não utilizarem o livro didático, constatado à partir do uso ao acesso significativo dos *sites*. O docente se afastou do livro didático de História e acaba usufruindo os recursos digitais que pesquisam diretamente na *internet*. Coincidentemente acabam utilizando alguns *sites* que também são sugeridos nos livros didáticos. O professor prepara seu próprio material didático a partir de textos e fontes históricas presentes em *sites* da *internet*, sem consultar o livro didático e os *sites* sugeridos.

O docente consome tempo em preparar textos que são similares às narrativas dos autores dos livros didáticos ou utilizando *sites* que muitas vezes já estavam sugeridos no livro impresso. O professor poderia estar investindo em textos complementares que poderiam estar além das narrativas presentes em livros didáticos, ou quando utiliza os recursos digitais presentes no Livro do Aluno ou do Manual do Professor, propiciando o diálogo da narrativa do autor do livro didático de História com fontes diferenciadas e novas metodologias proporcionadas pela Cultura

Digital, colaborando em transpor didaticamente o conteúdo substantivo, com linguagem atrativa para os jovens.

Outro ponto que merece reflexão é de que o livro didático de História é distribuído gratuitamente e está presente nos lares dos estudantes. Embora não faça parte do objeto desta pesquisa, o custo do processo de produção e distribuição do livro didático envolve uma soma considerável dos nossos recursos e são distribuídos em todo o território nacional. É justo que se utilize o livro didático e os recursos digitais nele presentes, para confrontar com outros recursos e fontes, multiperspectivando o conhecimento histórico, ou como recurso de estudo além da instituição escolar.

Se o docente tem autonomia de escolher o livro didático que irá fazer uso, por que não utiliza em sua ação pedagógica? Como os cursos de licenciatura vêm preparando os jovens professores quanto ao uso do livro didático de História impresso e seus recursos digitais? É necessário indagar sobre os processos de ensino da didática no tocante ao ensino de metodologias referentes à utilização do livro impresso e de seus recursos digitais.

Os professores entendem as possibilidades encontradas nos livros didáticos, contemplando as possibilidades oferecidas pelos recursos digitais nos livros impressos?

De forma objetiva, os professores não utilizam os livros didáticos e também não utilizam fontes ou recursos didáticos presentes nos livros impressos. Em sua maioria os docentes não apontam nenhuma contribuição substantiva a partir do livro impresso, criticando que as fontes iconográficas não são de boa qualidade, que falta nitidez ou que as fontes ilustradas são pequenas demais para serem utilizadas com os estudantes. Que o livro didático apresenta de forma dominante a narrativa do autor e que as questões apresentadas ao final de cada tema trabalhado apenas ilustram o que já estava presente no texto ou conferem com o que o autor já havia explicitado em sua narrativa. Além da massiva linguagem textual.

Quanto às críticas aos livros didáticos de História elencadas por professores, as editoras levam em consideração e procuram melhorar a qualidade dos livros impressos e de seus recursos digitais. No Livro do Aluno deve apresentar linguagem clara, atrativa e contemporânea, com recursos digitais que utilizem *QR Codes* que levem para informações atualizadas, como: infográficos, jogos educativos e

interatividade em relação aos conteúdos substantivos e temas abordados. As questões do Livro do Aluno deveriam ser em forma de narrativas: textuais, história em quadrinhos, músicas, *quiz*, e outros. Os livros impressos com seus recursos digitais deveriam exercitar a autoria e não simplesmente a absorção de conteúdos sem o prévio questionamento, ou que apenas concordar com os textos do autor do livro didático. Os estudantes ao utilizarem os livros didáticos e seus recursos digitais, não devem ser tratados como meros consumidores da informação, eximindo o papel de protagonista em relação ao conhecimento histórico, tão importante para os jovens.

A História descritiva pode interagir com a História viva relacionando-a com o presente, trazendo a compreensão dos elementos do passado emergem no presente para poder perspectivar o futuro. A História descritiva e linear não faz sentido para os jovens, necessitando que estes possam interagir com o conhecimento histórico de forma a perspectivar o futuro.

No Manual do Professor, poderia existir metodologias que explicitem como utilizar os recursos digitais em sua ação pedagógica. Se não existir um trabalho específico das editoras quanto ao diálogo entre o impresso e o ecrã que contemple as possibilidades oferecidas pelos recursos digitais presentes nos livros impressos, os docentes possivelmente continuarão desperdiçando potencialidades do livro impresso e também de seus recursos digitais. O emprego de metodologias como exemplo: Sala de Aula Invertida (SAI), atividades off-line utilizando *QR-codes,* buscadores, Realidade Aumentada, imagens em 3d, *classroom* e um banco de *sites* disponibilizados via Recursos Educacionais Abertos (REA), por meio de recursos digitais que respeitem os direitos autorais para que os *sites* disponibilizados deem acesso aos conteúdos substantivos, devidamente descritos tanto para o professor quanto para o aluno e a forma como serão trabalhados para possibilitar a aprendizagem histórica.

Os livros didáticos impressos disponibilizam recursos digitais que podem auxiliar os professores de História na exploração e aprofundamento das temáticas que desenvolvem?

De forma clara, os livros didáticos impressos apresentam recursos digitais que auxiliam os docentes na exploração e aprofundamento de temáticas desenvolvidas em aulas de História. Os *sites* apresentam linguagem textual, hipertextual e multimodal que ampliam nas explicações, nos debates e apresentam

diferentes pontos de vista, participação e interação. O livro impresso como recurso pode ser ampliado com os recursos presentes na Cultura Digital, possibilitando a aprendizagem da História.

Os recursos digitais têm a possibilidade de operar como novos elementos pedagógicos que contribuam com outras informações e confirmações para a construção do conhecimento histórico escolar. Ressaltando, que o recurso digital deve articular-se com o Livro do Aluno e com o Manual do Professor, oferecendo ao docente as orientações de como utilizá-los em sala de aula. A Cultura Digital pode contribuir na forma com as quais os professores se relacionam com os conteúdos substantivos no processo da aprendizagem histórica.

Deve-se notar ainda que os livros didáticos apresentam critérios para o desenvolvimento da competência narrativa (percepção, interpretação e orientação) e formação da consciência histórica, reforçando a Cultura Digital em nossa contemporaneidade para garantir a aprendizagem histórica. Desta forma, a escolha do livro didático como recurso pedagógico deve passar pelo crivo do professor na escolha do material didático que poderá utilizar.

Quanto ao livro “História, Sociedade & Cidadania” (BOULOS, 2016), escolhido pela maioria dos docentes que responderam a pesquisa, observa-se um grande predomínio de *links* que dão acesso a redes sociais, a vídeos e informações adicionais, como exemplo aos que permitem a visualização e o compartilhamento relacionados aos vídeos do *YouTube.*

Porém*,* encontram-se poucos recursos digitais que apresentam *sites* com buscadores e grupos de pesquisa que dariam acesso a outras páginas e outros ambientes virtuais, como exemplo: portais educacionais em que tanto alunos quanto professores possam aplicar as aprendizagens por meio de suas produções, ou seja, criação de vídeos ilustrativos, *blogs*, fóruns de compartilhamento e discussão temática; glossários virtuais que possam ser feitos a partir das pesquisas dos alunos; *wikis* educativas; *MOOC*, plataformas de vídeos como *YouTube* e elaboração de games.

Em relação a quantidade de *sites* disponibilizados e existentes nos livros didáticos, estes devem almejar a qualidade e não a quantidade, ou seja, deve haver um equilíbrio entre as linguagens hipertextual, textual e multimodal, disponibilizando: vídeos curtos de 4 a 5 minutos; *sites* de universidade, casas de memória, passeio

virtual em museus, fontes de arquivos públicos do Brasil e mundo, memoriais, acessos a diversas fontes e documentos iconográficos, pinacotecas, repositórios, jornais, patrimônios públicos, além de possibilidade de interatividade em espaços de produtividade *wiki*, AVA e outros.

Os professores entendem a possibilidade dos recursos digitais que são disponibilizados nos livros didáticos de História?

Os professores não entendem e disponibilizam dos recursos digitais presentes no livro didático. Há neste caso, possível desmotivação por parte do professor em utilizar os recursos digitais presentes no livro impresso. Um dos motivos apontados foi observado ao analisar os recursos digitais presentes no Livro do Aluno e no Manual do Professor, quanto à sua acessibilidade, em doze obras didáticas da coleção do PNLEM-2018, alguns livros trazem uma gama maior de recursos digitais, enquanto outros se encontram tímidos em relação ao seu emprego. Observa-se que muitos *sites* presentes nos livros não dão acesso à informação, sendo o motivo maior o não cumprimento dos direitos autorais, impedindo o acesso à informação.

Lembrando que o fato de acessar os *sites* não se resume em apenas acessar informações, ou separar dados que confirmem o que está exposto nos textos e conteúdos didáticos, mas compreender e fazer uso das possibilidades ofertadas pela Cultura Digital para que se efetue a aprendizagem histórica. Isto se observou também nas respostas das narrativas dos professores pesquisados.

Nas respostas apresentadas nas cartas narrativas dos docentes foram criadas dimensões analíticas que partiram do referencial teórico analisado, auxiliando na interpretação das cartas escritas, representando a produção dos sentidos na narrativa dos sujeitos:

Quanto à dimensão analítica do uso significado do livro didático impresso, observa-se o distanciamento dos docentes em relação ao livro impresso, na possível elaboração de outro material, impresso ou digital; que o trabalho com as fontes históricas possibilitam a interpretação visível e clara tanto para o educando quanto para o docente e que os professores manifestam que o livro venha a contemplar as carências para o ensino e aprendizagem de História ao ser utilizado em aula.

Dimensão analítica do uso do livro com recursos digitais, observa-se que o livro impresso ao conter *sites* que não abrem, desmotivam professores e estudantes

quanto à sua utilização; que o livro impresso deve conter *sites* que possam ir além do conhecimento ofertado pelo livro didático e que a utilização de *sites* como ferramentas de apoio possibilitam estar intrinsicamente unido com a metodologia do professor em sala de aula e que este é um caminho progressivo nas demandas educacionais do nosso século.

Dimensão analítica do uso das narrativas dialogadas entre digital e impresso, priorizam-se estruturas não lineares, apontando para a melhora do livro didático por parte das editoras e com ele o acesso e o emprego de novas metodologias relacionadas às fontes históricas disponíveis, bem como a forma de utilizá-las em sala de aula.

As questões que foram plantadas nesta pesquisa foram respondidas de forma integral. Cabe a partir das respostas obtidas elaborar sugestões de novas pesquisas no tocante a análise do livro impresso e digital disponibilizado para os professores: De que forma os cursos de licenciatura vem preparando os futuros docentes quanto à utilização do livro impresso e dos recursos digitais neles sugeridos? De que forma os professores utilizam os recursos digitais em sua ação pedagógica? Os docentes tem empregado metodologias, recursos digitais disponibilizados, questões e exercícios, fontes e documentos sugeridos nos livros didáticos, como Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA), para a possibilitar a aprendizagem histórica? A pretensão é de continuar os estudos que venham trazer contribuição acerca do ensino e da aprendizagem da História, por meio de recursos digitais inseridos na Cultura Digital.

Que esta dissertação venha contribuir de alguma forma na percepção dos professores de História quanto à utilização dos recursos digitais presentes em livros didáticos para sua ação pedagógica, aprimorando e qualificando os livros didáticos de História pautados em seu objetivo maior que é a efetivação da aprendizagem histórica e nos princípios da Educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M. et al. **Aprender e Ensinar em Tempos de Cultura Digital**. Disponível em:< http://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/16. >. Acesso em 27/ 12/ 2018.

ALVES, A.; OLIVEIRA, L. F. de. **Conexões com a História**. 3º ano. 3.edição. São Paulo: Moderna, 2016.

ALVES, M.F.S.; FONSECA, J.F.M. **A História online: analisando sites de ensino de História no Brasil.** In: Anais do VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, Campinas, 2012.

AMARAL, S. R. R. do. **Significações do professor de História para sua ação docente: O livro didático de História e o manual do professor do segundo segmento do Ensino Fundamental no PNLD 2008**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

ASHBY, R. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. In: SCHIMIDT, M.A.; GARCIA, T.B. (org.). **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, n. especial, ago. 2006.

AZEVEDO, G. C.; SERIACOPI, R. **História: passado e presente.** 1ª ed. São Paulo: Ática, 2016.

BARROS, J. D'A. **Teoria da História**. Volume 5: Acordes Historiográficos. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

BITTENCOURT, C.M.F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

BOULOS J., A. **História sociedade e cidadania**, 3º ano. 2ª edição. São Paulo: FTD, 2016.

BRAICK, P. R.; MOTA, M. B. **História:** das cavernas ao terceiro milênio. 3º ano. 4ª edição.: ensino médio. São Paulo: ed. Moderna, 2016.

BRASIL. Lei Federal nº 9394/1996, **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em > http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm < Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia Digital do Livro Didático PNLD 2018 – História.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), 2002.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC. Acesso em: 09 dez. 2018.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias:** um re-pensar. Curitiba: IBPEX, 2006.

CAMARGO, R. de; MOCELLIN, R. **História em debate.** 3º ano. 4ª edição. São Paulo editora do Brasil, 2016.

CAMAS, N. P. V**. A Literacia da Informação na formação de professores**. In: TONUS, M.; CAMAS, N. P. V. **Tecendo os fios na educação**: da informação nas redes à construção do conhecimento mediada pelo professor. Curitiba: CRV, 2012 a.

CAMAS, N. P. V. BRITO, G. S. **Metodologias ativas**: uma discussão acerca das possibilidades práticas na educação continuada de professores do ensino superior. Rev. Diálogo Educ. Curitiba, v. 17, n. 52, p. 311-336, abr./jun. 2017.

CAMAS, N. P. V. Revisão teórica da ação pedagógica virtual. **Revista educa online** - Universidade Federal do Rio de Janeiro – Escola de comunicação laboratório de pesquisa em tecnologias da informação e da comunicação – LATEC/UFRJ. volume 6, issn: 1983-2664 - no 1- janeiro/abril de 2012 b.

CAMPOS, F.; PINTO J.; CLARO, R. **Oficina de História**. 3º ano, 2ª edição.: ensino médio. São Paulo: ed. Leya, 2016.

CARAMEZ, C. S. **A aprendizagem histórica de professores mediada pelas tecnologias da informação e comunicação: perspectivas da educação histórica**.132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

COTRIM, G. **História Global**. 3º ano. 3ª edição. São Paulo: ed. Saraiva, 2016.

DELGADO, A. F.; MAYNARD, D. O elefante na sala de aula: usos de sites nos livros didáticos de História do PNLD 2012. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 581-613, jun. 2014. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/35008>. Acesso em: 09 jul. 2018. doi: https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n2p581.

DEMO, P. Habilidades do século XXI. B. Téc. Senac: a **R. Educ. Prof**., Rio de Janeiro, v. 34, n.2, maio/ago. 2008.

FONSECA, G. S. A História na Educação Básica: conteúdos, abordagens e metodologias. Anais do I Seminário Nacional: **Currículo em Movimento-Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIL, A. C**. Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRANJEIRO, C. **Cenas da História**: volume 3: ensino médio. 1ª ed. São Paulo: Palavras Projetos Editoriais, 2016.

KOLLER, S.H.; COUTO, M.C.P.P; Hohendorff, J V organizadores. **Métodos de pesquisa:** manual de produção científica. Porto Alegre: Penso, 2014.

KOSELLECK, R. **Futuro Passado – contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LEE, P. **Putting principles into practice:** understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). How students learn: history, math and science in the classroom. Tradução de Clarice Raimundo. Washington, DC: National Academy Press, 2005.

LEMOS, A; Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: CUNHA, P. LEMOS, A; (Orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina: Porto Alegre, 2003. p. 11-23. [pdf]. Disponível em > https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf < Acesso em: 03 jan. 2019.

LESSARD-HÉBERT, Michele; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LEVY, P. **A Inteligência Coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 6ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____. **Cibercultura.** São Paulo: Ed 34, 1999.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2ªed. Rio de janeiro: E.P.U., 1986.

MOURA, L. M.; MAYNARD, D. Apontamentos sobre história digital: a internet nos livros didáticos do pnld 2015. **Revista Labirinto**, Universidade Federal de Rondônia, v. 24, n. 1(jan-jun), p. 175-194, julho 2016. ISSN1519-6674.Disponível em:<

http://www.periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/view/1793>. Acesso em: 09 jul. 2018.

MOURA, L. M. **O passado em cliques:** internet e livros didáticos de história do PNLD 2015.123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

NADAL, B. G. P. Prática Pedagógica: a natureza do conceito e formas de aproximação. In: SILVA, M. C. B (org). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

NICOLAU. (ET AL: GOMES; GUEDES; MARACAJÁ; ALBUQUERQUE; NICOLAU). Educação e Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação: O Livro Didático Digital no Brasil**. Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – João Pessoa – PB, 2014.

OLIVEIRA, C. K. S. **"O livro didático ideal" em questão: estudo da teoria da formação histórica de Jörn Rüsen em livros didáticos de história** (PNLD-2008). 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

PELEGRINI, M. C.; DIAS, A. M.; GRINBERG, K. **# Contato História**, 3º ano. 1ª ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016.

PORTO, A.L.A. Livros didáticos de história do ensino médio e o PNLD 2015: pesquisas, caminhos e possibilidades**. Anais do XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos**: história e democracia. Número ISBN: 978-85-98711-18-8. Prefixo Editorial: 98711. 2017. Disponível em:< http://www.snh2017.anpuh.org/site/anais>. Acesso em 13/09/2018.

RALEJO, A.S. Livro didático e novas tecnologias: impactos na produção do conhecimento histórico escolar. **EBR – Educação Básica Revista**, vol.1, n.2, 2015.

REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ: **Princípios, direitos e orientações**, Paraná, 2018. Disponível em : http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf . Acesso em 09/12/2018.

RÜSEN, J. **Jörn Rüsen e o ensino de história.** In: SCHIMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E.R. (Org.)_ Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. **Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã**; tradução de Nélio Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. "¿Qué es la cultura histórica?**:** Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia". Cultura histórica. [Versión castellana inédita del texto original alemán en K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds. (1994). **Historische Faszination**. Geschichtskultur heute. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, pp. 3-26],

2009. Disponível em: <http://www.culturahistorica.es/ruesen.castellano.html>. Acesso em 10/10/2018.

_____.**Teoria da história**: uma teoria da história como ciência; tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SANTIAGO, P. **Por dentro da História**, 3/ Pedro Santiago, Célia Cerqueira, Maria Aparecida Pontes. 4ª ed. São Paulo: Escala educacional, 2016.

SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C. **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W. A. Editores, 2018.

VAINFAS, R.; FARIA, S. de C.; FERREIRA, J.; SANTOS, G. dos. **História** 3: ensino médio. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

VICENTINO, C.; VICENTINO, J. B.; LAVORATO J., S. **Olhares da História: Brasil e mundo.** 1ª ed. São Paulo Scipione, 2016.

VIEIRA, A.D. **Usos políticos da memória e usos públicos da história: monumentos e a aprendizagem histórica de jovens do ensino médio.** Portal diaadiaeducação, 2015. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=616> Data de acesso: 06/11/2018.

VIEIRA, J.L.L. **Cultura histórica e cultura escolar: diálogos entre Iconografia Pictórica Histórica e o ensino de história.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

YOSHIZAWA, E. **Sala de aula invertida: um estudo das percepções dos professores na experiência da metodologia SAI**. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

ZASLAVSKY, A. Ação pedagógica, ação comunicativa e didática. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 22, n. 1, p. 69-81, jan./abr. 2017.

APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu,_____,
RG:_____, Idade:_____,
Nacionalidade:_____,EstadoCivil:_____

Profissão:_____,Endereço:_____, estou sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado **SITES DE INTERNET PRESENTES EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: UMA REFLEXÃO DESTES INTRUMENTOS NA AÇÃO PEDAGÓGICA PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA.** A minha participação no referido estudo será no sentido de colaborar com a pesquisa, respondendo a um questionário de 11 questões objetivas e 1 questão aberta narrativa.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, não terei nenhum benefício direto, mas a pesquisa contribuirá para o planejamento e desenvolvimento das pesquisas que estão sendo realizadas no Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino- Setor de Educação - UFPR. Não serei submetido a qualquer tipo de risco, visto que somente responderei algumas questões voltadas para a área de educação. Não haverá procedimento invasivo.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa.

Os pesquisadores responsáveis pelo referido projeto são: Profa. Dra. Nuria Pons Vilardell Camas, o mestrando Alecsandro Danelon Vieira filiados a Universidade Federal do Paraná, com elas poderei manter contato pelos telefones 041 998989812, 041 997410728. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo mandar um email para mestradoprofissional.se@gmail.com.

Durante toda pesquisa me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Curitiba,_____ de_____ de 2018.

*Nome do respondente(a):*_____

*Assinatura:*_____

Pesquisadora responsável: **Nuria Pons Vilardell Camas**

Pesquisador mestrando: **Alecsandro Danelon Vieira**

*Assinatura:*_____

APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

1° QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

A) **Perfil do docente:**

1) **Qual é a sua idade?**
( ) entre 20 a 30 anos.

( ) entre 31 a 40 anos.

( ) entre 41 a 50 anos.

( ) acima dos 50 anos.

2) **Qual é a sua formação?**

( ) História.

( ) Letras.

( ) Geografia.

( ) Pedagogia.

( ) Filosofia.

( ) Sociologia.

( ) Outro. Qual? _____

3) Nível de formação do professor?

( ) Graduado. ( ) Especialista. ( ) Mestrado. ( ) Doutorado.

4) A instituição escolar em que atua é:

( ) Pública _ municipal. ( ) Pública _ federal.

( ) Pública _ estadual. ( ) Particular.

5) Em qual turma trabalha? ( ) Ensino Fundamental I.
( ) Educação Infantil.

( ) Ensino Fundamental II. ( ) Ensino Médio.

A) **Sobre os livros didáticos de História:**

6) Qual livro didático utiliza?

( ) Impresso. ( ) Digital.

Nome e autor do livro:_____

7) Você utiliza sites de *internet*, Q.R. *codes*, ou sugestões acerca do uso de *internet* presentes em livros didáticos?

( ) Sim. ( ) Não.

8) Você costuma fazer suas pesquisas para o planejamento de suas aulas em quais ferramentas?

( ) Livros didáticos.

( ) Revistas.

( ) *Blogs.*

( ) *Youtube.*

( ) Redes sociais.

( ) Sites institucionais (MEC, Secretarias de Educação, outros.)

( ) *Google.*

( ) *Internet*. Especifique: _____

9) Costuma ler orientações do manual do professor para melhor utilizar os recursos do livro didático?

( ) Sempre. ( ) Às vezes. ( ) Nunca.

10) O momento da escolha do seu livro didático é realizado:

( ) Individualmente.

( ) Com outros professores da mesma turma/disciplina.

( ) Com a equipe pedagógica.

11) Com que frequência costuma utilizar o livro didático com os alunos e planejamentos de aula?

( ) Sempre. ( ) Às vezes. ( ) Nunca.

Questão de resposta livre – Carta Narrativa

12) Para nossa pesquisa utilizaremos o método da carta narrativa que tem como objetivo analisar o conteúdo descrito pelo participante. Deste modo, solicitamos que você escreva livremente sobre qual seria o livro didático completo e ideal para a prática pedagógica do professor? Como você observa a conciliação das possibilidades existentes nos sites com potencialidades do ensino de História? Como você gostaria que fosse seu material pedagógico?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

APÊNDICE 3

QUADRO 17 - CARTA NARRATIVA –DOCENTE 1

D1: O livro ideal seria o livro que oferecesse aos jovens diferentes narrativas sobre um mesmo assunto, diferentes pontos de vista acerca de um tema. Que trouxesse temas atuais para ser feito relações com os temas estabelecidos na história. O livro ideal deveria partir de questões que instigassem os jovens a buscarem respostas, que proporcionasse uma reflexão e uma investigação. Por ser de história, o livro ideal deveria partir de uma visão de temas brasileiros para temas universais. Deveria contribuir para a formação do pensamento histórico e constituição da consciência histórica. Que os textos expressos possam trazer sentidos. O livro didático faz parte da cultura escolar. Num livro didático deve estar contidos elementos político, estético, religioso, cognitivo e moral. O elemento político é a luta política representada pela maneira de narrar a história de nosso país é ele que nos dá as relações do presente, do passado e do futuro. O elemento religioso nos remete as desigualdades, as rivalidades, a intolerância e como isto se estabelece no presente.

O elemento estético é a forma com que um acontecimento ficou esteticizado no passado e no presente, o elemento moral são os julgamentos de valor e o elemento cognitivo é a forma que o conhecimento é produzido. Um livro didático ideal deveria conter estes elementos, pois esta junção proporcionaria sentidos e ao fazer isto constroem-se identidades.

Quanto a apresentação impressa o livro deveria trazer fontes históricas em tamanho que possa ser visualizado pelo aluno e questões de tratamento destas fontes. Deveria trazer a história controversa (temas difíceis e com várias visões), histórias ainda não contadas. As pinturas históricas deveriam ser tratadas como fontes e as iconografias deveriam receber um valor e não se apresentarem como ilustração. As questões deveriam ser narrativas.

Os *sites* nos livros deveriam passar por uma fiscalização mais acirrada, pois muitos não existem. No entanto, há muitos sites interessantes que os professores ignoram. Estes sites deveriam trazer fontes diferentes das que são apresentadas nos livros didáticos. Os sites deveriam encaminhar os alunos para jogos acerca do conteúdo, passeios a museus virtuais (que muitos não dão acesso), blogs de história, arquivos públicos com acesso a documentos que não precisassem de uma solicitação que nunca é atendida. Exemplo: fiz um trabalho de pesquisa na “Torre do Tombo-Portugal”. Os documentos que os alunos queriam não estavam disponível, foi feito uma solicitação a mais de 6 meses e não houve resposta.

Que os sites nos livros pudessem dar acesso ao documento na íntegra, é claro que aí vai de um trabalho de disponibilização dos órgãos, mas seria interessante que o livro didático tivesse a opção de sites com documentos acerca dos conteúdos expostos neste livro, assim o aluno iria direto na fonte para assim confrontar com outras fontes já postas nos livros didáticos.

FONTE: O autor (2018).

QUADRO 27 - CARTA NARRATIVA –DOCENTE 2

D2: Em primeiro lugar gostaria que os livros didáticos tivessem mais fontes históricas a respeito dos temas a serem tratados, quero dizer menos narrativas dos autores do livro didático e mais fontes históricas para serem analisadas pelos professores e estudantes no trabalho em sala de aula. Essa crítica aos livros está relacionada a ideia de que nas narrativas produzidas pelos autores dos livros normalmente parecem que já estabeleceram um sentido para as interpretações a respeito de determinados acontecimentos. Sendo assim, já parece determinado por antecipação a relação dos estudantes com o conhecimentos histórico, com isso diminui o processo de compreensão, de interpretação e de atribuição de sentido de acordo com as necessidades dos estudantes (levando em consideração aspectos da cultura histórica, do elementos relacionados a sociedades a qual estamos inseridos e a consciência histórica dos estudantes).

Os referenciais teóricos que dão subsídio a essas análises são da teoria da consciência histórica (JÖRN RÜSEN), assim como de debates do campo da Educação Histórica no Brasil, particularmente tenho tentado priorizar essas relações entre as consciências históricas dos estudantes e as formas como podemos identificar características relacionadas a Cultura Histórica, levando em consideração o processo da aula na perspectiva da práxis. Outro elemento que eu destacaria são algumas atividades e exercícios muito simples e que ainda seguem o modelo de questionário característico dos materiais didáticos do início do século XX. Normalmente utilizo poucas questões do livro, pois muitas dessas questões ainda são do estilo “O que é TAL ASSUNTO, CONCEITO?” ou “DEFINA TAL ELEMENTO”. Esse tipo de questão exige do aluno que

busque no texto a resposta e apenas reproduza ou reescreva ao seu modo. Dessa forma procuro reorganizar as questões e exigir a inter-relação entre diferentes fontes (presentes no livro, apresentadas em slides, ou mesmo outros materiais que eu levo impresso aos estudantes).

Os estudantes demonstram capacidade de estabelecer relações entre diferentes tipos de fontes, assim como da experiência social. Costumo instigar que essas relações aconteçam, mas minha intervenção se dá no sentido de tornar o pensamento mais elaborado, se aproximando de algumas estratégias de pesquisa utilizadas no âmbito científico (citações, relações, aprofundamento em determinados aspectos entre outras questões). Nesse sentido, a utilização de materiais da *internet* também é interessante e eu costumo trazer materiais desse tipo de suporte. No entanto, um trabalho com a *internet* em sala de aula não tenho realizado. Apesar de trabalhar em uma escola com acesso a *internet,* normalmente os sinais compartilhados com todos os alunos não suportam a pesquisa durante a aula, por isso normalmente tenho materiais salvos no pen-drive, ou imprimo os materiais para trabalhar com os alunos em sala. Tenho amigos que trabalham em escolas particulares que utilizam tecnologias que envolvem *QR-Code* e Realidade Ampliada, a partir do livro e de smartphones (por exemplo, olhar uma catapulta a partir dessa tecnologia). Parece uma realidade interessante, mas ainda me parece muito ilustrativo, penso que os autores de livros didáticos precisam dar uma passo além da ilustração, assim como muitos livros ainda trazem fontes como comprovação da narrativa do autor.

Considero que seja necessário avançar para que os estudantes sejam os principais envolvidos no processo de atribuição de sentido. Enfim, gostaria que os livros didáticos de História tivessem mais fontes relacionadas aos períodos históricos e menos textos com narrativas fechadas com a atribuição de sentido fechada. Ao mesmo tempo não espero que o livro didático seja maior problema, pelo contrário, são ferramentas interessantes que auxiliam no trabalho. O mais importante é que os professores e professoras tenham condições materiais objetivas para a realização de um bom trabalho, assim como condições intelectuais (tempo para investir na formação, tempo para pesquisa, tempo para atendimentos de estudantes, tempo para o preparo das aulas).

FONTE: O autor (2018).

QUADRO 18 - CARTA NARRATIVA –DOCENTE 3

D3: Quando penso a escolha do livro didático procuro pautar-me em dois autores **RÜSEN (1997); MEDEIROS (2005)** que abordam critérios para um livro didático ideal a partir de três grandes categorias, quais sejam, **a utilidade para o ensino prático** (que reúne um formato claro e uma boa estrutura didática); **a utilidade para a percepção histórica** (que considera a forma pela qual os materiais são apresentados e a pluridimensionalidade dos conteúdos); e **a utilidade para a interpretação histórica** (que refere-se a relação com os princípios da ciência; o exercício das capacidades metodológicas; a ilustração do caráter de processo e a inteligibilidade do texto).

Por outro lado, a medida que os(as) estudantes utilizam os conhecimentos históricos alocados da *web,* permitem-se relações com experiências de aprendizagem que o livro didático não proporciona, como a ruptura com a linearidade da história, a possibilidade de visitar vários passados e de encontrar diferentes perspectivas de um mesmo acontecimento histórico, uma vez que nos livros didáticos, as fontes primárias e secundárias, geralmente, concordam com o texto didático do autor, como também, no que diz respeito à mudança na relação entre o presente e o passado, na medida em que a relação com o presente é quantitativamente aumentada e qualitativamente expandida.

Como os trabalhos que desenvolvo estão inseridos no campo da Educação Histórica, que presume a construção/ reconstrução da consciência histórica a partir das carências de orientação temporal e da vida prática, torna-se impossível pensar em um material didático pronto ou ideal.

FONTE: O autor (2018).

QUADRO 19 - CARTA NARRATIVA –DOCENTE 4

D4: Penso que não é possível a construção de um livro didático ideal, pois cada turma diferente possui especificidades que precisam ser apreendidas a partir da convivência entre educandos e educadores e do cotidiano da sala de aula.

O programa Nacional do Livro Didático (PNLD) possibilita a existência de bons livros didáticos. Entretanto, os mesmos não são suficientes para a compreensão da totalidade de conteúdos programáticos, e, sobretudo, não correspondem às carências de orientação temporal (no

caso da disciplina História) dos estudantes, daí a necessidade de os educadores se debruçarem em fontes diversas, para além do livro didático.

Alguns *sites* educacionais apresentam material interessante e válido de utilização em sala de aula. Podem servir como fonte de pesquisa e como fonte/ banco de dados para professores e alunos. Quando o acesso é possível dentro da escola (laboratório de informática), mediado pelos educadores, a aprendizagem pode tornar-se ainda mais significativa.

Eu gostaria que os livros didáticos expusessem mais diversidade de fontes históricas, abrindo espaço para que os professores as explorassem mais profundamente, pois em geral, as fontes imagéticas são pequenas e as textuais são descontextualizadas, às vezes, contam somente para ilustrar o conteúdo.

Além disso, seria interessante o acesso à *internet* a partir da sala de aula via tablets, por exemplo, ou quadro digital, para que essa relação entre o livro didático e o material disponível na *web* fosse viabilizada.

FONTE: O autor (2018).

QUADRO 20 - CARTA NARRATIVA –DOCENTE 5

D5: O livro didático ideal traria uma visão mais ampla, na qual daria voz e atenção às necessidades reais de aprendizagem e demandas pelos estudantes. Esse livro seria aberto à modificações e sugestões de ampliação e redução de conteúdos e discussões.

Com relação aos sítios tecnológicos que pesquiso percebo uma pluralidade de vozes, contudo os discursos são muito semelhantes. Isso causa, ou melhor, leva a continuidade de um pensamento que gera conhecimento "igual" independente de quem explica. Este fato, me minha opinião é muito ruim porque, nós professores acabamos replicando informações/conteúdos que muitas vezes não estão relacionados à vida real/prática dos jovens estudantes. Contudo ainda assim os sites possibilitam a geração de levantamento de hipóteses e discussões sobre as afirmações de verdades replicadas.

O material didático ideal para mim seria aquele construído com e a partir das reais necessidades dos estudantes. Para chegar a essa utopia seria necessário um espaço físico e condições de trabalho que permitissem que cada professor tivesse condições de olhar para a turma de estudantes como indivíduos que necessitam de conhecimentos para se constituírem como sujeitos responsáveis pela construção de seu próprio conhecimento.

FONTE: O autor (2018).

QUADRO 21 - CARTA NARRATIVA –DOCENTE 6

D6: O livro ideal talvez não exista. Mas acredito que ele seria possível de se construir para cada professor por ele mesmo.

Conciliar as possibilidades existentes entre sites e a nossa metodologia em sala de aula é enriquecedor. Observo que devemos trabalhar intensamente com as novas tecnologias e explorar sim o uso de sites no ensino de História visto que é necessário e uma demanda de nossa sociedade e comunidade escolar (especificamente dos alunos).

Gostaria que o meu material pedagógico fosse o mais diversificado, dinâmico e bastante contundente, capaz de atender as demandas dos nossos alunos e "promover" o processo de ensino aprendizagem.

FONTE: O autor (2018).

QUADRO 22 - CARTA NARRATIVA –DOCENTE 7

D7: O bom livro didático seria aquele que apresenta um interessante conjunto de fontes históricas reproduzidas, que possibilitem a construção de problemáticas pertinentes à realidade dos educandos. Em relação aos textos historiográficos, penso que o bom livro didático poderia contemplar textos com interpretações diferentes de um mesmo dado histórico, no sentido de possibilitar a análise e a construção do conhecimento histórico pode se dar sob diferentes perspectivas.

FONTE: O autor (2018)

QUADRO 23 - CARTA NARRATIVA –DOCENTE 8

D8: Um livro que contenha fontes históricas diversificadas e não apenas interpretações dos autores. Os sites com fontes históricas oferecem muitas possibilidades para o trabalho em sala de aula, neste sentido acredito que tanto o livro didático quanto alguns sites ferramentas de extrema importância para o desenvolvimento do processo de aprendizagem histórica.

FONTE: O autor (2018).