

Ensino de História: usos da iconografia e deficiência visual

Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão
Universidade de São Paulo
Cássia Geciauskas Sofiato
Universidade de São Paulo

Eixo Temático: Pesquisa, Educação, Diversidades e Culturas
Categoria: Pôster

Resumo

Este trabalho objetiva verificar e analisar quais estratégias, relacionadas ao trabalho com a iconografia e a produção do conhecimento histórico, são utilizadas pelos professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano), da rede pública de ensino, para alunos com deficiência visual. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e documental. Foram consultados artigos acadêmicos que abordam a temática da educação especial, ensino e pesquisa em História; legislação federal e as últimas pesquisas censitárias do IBGE (2010) e INEP (2012). Compreendendo o suporte pictórico bidimensional não só como objeto de abstração, mas como fonte documental, material fundamental para a produção do conhecimento histórico e desenvolvimento do raciocínio crítico sobre a história, justifica-se a necessidade de encontrar práticas, suportes ou materiais que permitam tornar a imagem acessível em toda a sua complexidade ao público com deficiência visual. Por fim, a pesquisa se preocupa em refletir sobre as ações inclusivas, realizadas no Atendimento Educacional Especializado, que se pautam em propostas pedagógicas de abordagem multissensorial para alunos com deficiência visual, bem como ações realizadas em museus e instituições culturais no atendimento a este público específico.

Palavras- Chave: Ensino de História; iconografia; deficiência visual; educação inclusiva.

Introdução

No último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE (2010), de um total de 190.755.799 brasileiros foi registrada uma população de 45.606.048 habitantes com pelo menos uma das deficiências investigadas (visual, auditiva, motora e intelectual). Desse total 35.774.392 pessoas possuíam algum tipo de dificuldade ou deficiência visual (18,75%). Apesar das formas de obtenção destes dados serem, muitas vezes, questionadas e relativizadas, percebe-se um número expressivo de pessoas com deficiência no cenário nacional.

Em virtude de diversos movimentos sociais das pessoas com deficiência a fim de terem seus direitos fundamentais reconhecidos e por influência de movimentos internacionais o sistema educacional brasileiro têm sofrido uma série de transformações, principalmente a partir da promulgação da Constituição de 1988, que no artigo 208 apresenta: "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na

rede regular de ensino" (BRASIL, 1988). A partir desse marco histórico o movimento da educação inclusiva ganhou força visando “eliminar toda e qualquer forma de exclusão, exigindo recursos variados do governo e da sociedade que garantem a autonomia da pessoa com deficiência, o exercício de seus potenciais e a expressão de suas singularidades” (SENRA et. al., 2008, p. 30).

Nesse sentido, no ano de 2008 foi homologado o documento da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* que traz como objetivos:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas(p.14).

O impacto dessa política nos sistemas de ensino se confirma com os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2012 que revelam que de um total de 820.433 matrículas de alunos da Educação Especial, 199.656 destes estão nas "classes especiais e escolas exclusivas" e 620.777 nas classes comuns. Desta população 583.619 alunos estão matriculados na rede pública de ensino e a maior parte destes se situa no Ensino Fundamental.

As atuais políticas públicas visam aumentar as possibilidades de acesso à educação, sem discriminar qualquer pessoa, ampliando o ensino na perspectiva do convívio com as diferenças e proporcionando, por meio da interação entre professores e alunos, a produção de conhecimentos e edificando um processo de humanização. A inclusão “considera as necessidades educacionais dos sujeitos como problema social e institucional, procurando transformar as instituições” (LIMA, 2006, p. 24). Ou seja, torna-se papel do Estado investir em ações de acessibilidade, promover formação inicial e continuada, e rever suas práticas de ensino para melhor acolher o público alvo da Educação Especial.

Tendo em vista a educação inclusiva e a inserção de alunos com deficiência no espaço escolar, considerando o papel do Estado como responsável pela promoção de condições *adequadas* para o desenvolvimento de uma educação de *qualidade*, e pensando na escola enquanto *lócus* que viabiliza processos de ensino e aprendizagem é fundamental que os profissionais envolvidos nessa dinâmica atentem para práticas pedagógicas que melhor atendam as especificidades de seus alunos.

Dessa forma, o presente estudo em andamento objetiva verificar e analisar quais estratégias, relacionadas ao trabalho com a iconografia e a produção do conhecimento histórico, são utilizadas pelos professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano), da rede pública de ensino, para alunos com deficiência visual.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e documental. Em relação à pesquisa bibliográfica e documental Gil (1996) aponta que:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (p. 51).

Foram consultados artigos acadêmicos que abordam a temática da educação especial, ensino e pesquisa em História. A pesquisa também se fundamentou em documentos oficiais, como *Os Parâmetros Curriculares Nacionais: História* (1998) e a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), na legislação federal, a *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988), o *Decreto nº 7.611 de 2011*, e nas *últimas pesquisas censitárias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (2010) e do *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais* (2012).

Contextualizando a deficiência visual

É interessante notar que, de acordo com o censo do IBGE (2010), dentro da população de 0 a 14 anos de idade, que compõe o universo da educação infantil e ensino fundamental, existem 2.444.355 pessoas identificadas com deficiência ou dificuldade visual. Desse total, 2.080.352 possuem alguma dificuldade visual, 297.603 grande dificuldade visual e 66.400 não conseguem enxergar de modo algum. Para esse público a legislação prevê uma série de direitos no âmbito da educação, como a formação continuada de professores para o ensino do braile para estudantes cegos ou com baixa visão, adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade, criação de salas de recursos multifuncionais, distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem, uso destes recursos para compra e fabricação de materiais didáticos e paradidáticos em braile, laptops com sintetizador de voz e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (BRASIL, 2011).

Contudo, apesar de estarem categorizados como deficientes visuais, existem indivíduos com diferentes níveis dessa deficiência e necessidades educacionais. Essa

categoria engloba pessoas cegas e as com baixa visão. A primeira categoria pode ainda ser dividida entre aqueles com cegueira congênita ou adquirida, pois uma criança que nunca enxergou tem uma experiência perceptiva diferente daquela que ficou cega nos primeiros anos de vida. (MASINI, 2007). A baixa visão ou visão subnormal apresenta uma condição complexa e heterogênea, caracterizada pela instabilidade e pela oscilação do ver e do não ver, devido a múltiplos fatores orgânicos, emocionais e ambientais (SÁ, 2008).

É interessante notar que, como expõe Profeta (2007), “quando uma criança com baixa visão chega à sala de aula, alguns professores não se preocupam muito em lhe dar atenção porque pensam que o resíduo que tem é suficiente para enxergar no quadro, para ler os tipos comuns etc., e isso não é realidade.” (p. 229). Além disso, mesmo dentro destas categorias existe ainda uma variedade de características, aptidões e necessidades individuais que se expressam de acordo com a história pessoal de cada um e sua forma de interação com o meio. Segundo Batista e Laplane (2008):

Algumas dessas pessoas terão autonomia na locomoção e outras deverão desenvolver estratégias para atingi-la; algumas poderão realizar com pouca dificuldade as tarefas escolares sem qualquer auxílio e outras necessitarão de auxílios ópticos (lupas e telescópios) ou não ópticos (ampliações, iluminação especial e outras adaptações do ambiente) para melhorar seu desempenho; algumas conseguirão utilizar materiais visuais e outras preferirão os materiais táteis (sistema Braille de escrita) ou auditivos. (p. 210)

Enfim, uma variedade de práticas e metodologias são necessárias para atender a cada um destes alunos e a desconsideração de suas especificidades pode trazer grandes prejuízos na trajetória educacional destes indivíduos. Entretanto, não se deve perder de vista que a pessoa com deficiência visual possui habilidades e potencialidades tanto quanto os alunos videntes e são capazes de compreender diversos conceitos complexos, apesar de suas limitações. Nesse sentido, devem-se estabelecer padrões apropriados ao aluno não vidente, mostrando expectativa que considerem os limites e possibilidades deste aluno, e que suas diferenças individuais sejam observadas e não destacadas pelos educadores (PROFETA, 2007). Segundo Sá (2008): “as estratégias e as situações de aprendizagem devem valorizar o comportamento exploratório, a estimulação dos sentidos remanescentes, a iniciativa e a participação ativa” (p. 112). A atuação do professor da sala comum em sintonia com as práticas do profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) torna-se uma necessidade a fim de desenvolver as habilidades cognitivas destes discentes com todos os materiais, recursos e metodologias disponíveis.

No que diz respeito às estratégias de ensino, deve-se levar em conta a aceitação que o aluno tem de sua limitação; as intercorrências da

perda visual (se congênita ou adquirida) como funcionaram seus sentidos remanescentes, se existem ferramentas didático-pedagógicas adequadas; a utilização do sistema Braille, do sorobã, do livro falado, dos materiais ampliados, recursos informacionais, tecnológicos recursos ópticos, além, é claro, das proposições didáticas e da formação que o professor do ensino regular precisa ter para atuar na sala de aula. (PROFETA, 2007, p. 217)

Além disso, hoje, com a aceleração da informática, “os alunos com deficiência visual, cegos ou com baixa visão, têm mais possibilidades de contato com novas ferramentas, que os colocam em contato com o mundo virtual rico em informação.” (PROFETA, 2007, p. 231). Os recursos tecnológicos, como as lupas e régua eletrônicas, ampliadores e sintetizadores de voz, tornaram-se grandes parceiros na educação de cegos e pessoas com baixa visão, pelo seu dinamismo e possibilidade de inclusão no cenário digital.

A linguagem visual e o aluno com deficiência visual

Vivemos em um contexto de forte influência dos aspectos visuais, somos bombardeados, a todo o momento, por fotografias, vídeos, desenhos, pinturas etc. devido à difusão da televisão, internet, redes sociais, celulares, câmeras digitais e outros meios de produção e compartilhamento de imagens digitais. Bittencourt (1997) refere que, essa característica também se reflete no ensino:

As obras didáticas estão repletas de ilustrações que parecem concorrer, em busca de espaço, com os textos escritos. Ao lado dos acervos iconográficos reproduzidos nos livros, têm sido ampliadas a produção e utilização de “imagens tecnológicas” em vídeos e, mais recentemente, as informáticas dos *softwares* e dos CD-ROMs. (p. 69)

Tendo em vista esse novo contexto, é necessária a formação de professores e alunos para a análise e leitura de imagens, a fim de que se desenvolva um pensamento crítico sobre as tantas informações que nos são postas diante dos olhos. Essa característica da atualidade acaba por influenciar direta ou indiretamente as pessoas com deficiência visual e, se não forem realizadas práticas efetivas de acesso a essas informações, o não-vidente e a pessoa com visão subnormal podem se tornar estranhos em relação as estratégias de ensino na escola.

Desta forma, todo um aparato material se faz essencial para que a sua inclusão de fato aconteça, podendo ser necessária a tradução de textos descritivos em braile, materiais em alto relevo e tridimensionais para o toque, em detrimento dos bidimensionais, régua para leitura, diversos tipos de lupas (manuais e eletrônicas), ampliação de textos e imagens,

plano inclinado para livros, recursos multissensoriais, além do preparo do professor para a realização de atividades e materiais didáticos que atendam as demandas desses alunos.

O desenvolvimento de estratégias com base em uma abordagem multissensorial é de grande importância para o desempenho na constituição dos conceitos desses alunos. Também a adequação da linguagem do ensino para informar e se comunicar com esse público deve ser refletida, pois, como destaca Masini (2007) “para nós, que dispomos da visão, a predominância desse sentido está tão arraigada que nos tornamos desatentos ao fato de que criamos linguagem visual para descrever o que nos cerca.” (p. 20). Além disso, a falta de equipamentos e infraestrutura das escolas somada a não formação específica do docente se manifesta de forma negativa por impedir o desenvolvimento das funções cognitivas dos discentes não videntes ou com visão subnormal e, desta forma, contribuir para a falsa ideia de que este público é incapacitado em relação aos videntes, devido a um desempenho insatisfatório dos mesmos nas escolas. Tudo isso só favorece os preconceitos para com os alunos com deficiência e impede que o modelo funcione devidamente.

Uma prática muito recorrente no ensino de História, com destaque no ensino fundamental, e que traz consigo uma série de possibilidades pedagógicas é o trabalho com imagens, principalmente no que diz respeito ao uso de *imagens históricas*. Por meio do uso de materiais, tais como gravuras, fotografias, pinturas, esquemas, mapas e filmes, torna-se mais didático e ilustrativo o ensino dos eventos históricos. Pois as imagens têm grande valor para o processo de ensino e aprendizagem, ampliando o olhar e possibilitando o desenvolvimento da observação e da crítica. São registros da história com as quais os professores e alunos podem estabelecer um diálogo no sentido de ampliar a compreensão e a crítica da realidade (FONSECA, 2009).

A História lida com acontecimentos que, muitas vezes, remontam a tempos cronologicamente distantes e espaços igualmente longínquos, eventos estes que não são comuns ao imaginário dos alunos da escola. Essas representações da realidade histórica facilitam o trabalho do docente, pois aproximam o público discente da realidade trabalhada, possibilitando uma maior compreensão do conteúdo por parte do aluno. É usual afirmar que a imagem quebra a persistente e massiva leitura de longos textos, além disso, ela é mais atrativa, devido a sua comunicabilidade à primeira vista. A iconografia pode esclarecer a respeito de questões, situações, estilos, ideologias e aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais de determinado contexto histórico (LEÃO, 2013).

O uso da imagem no ensino de História, contudo, não funciona somente como possibilidade de abstração do tempo e espaço histórico, mas também pode se configurar como vestígio, fonte documental. Para a disciplina, a produção imagética mais do que a

representação de uma realidade, é considerada documento, vestígio de um contexto histórico, portanto “ler uma imagem historicamente é mais do que apreciar o seu esqueleto aparente, pois ela é construção histórica em determinado momento e lugar, e quase sempre foi pensada e planejada.” (SARDELICH, 2006. p. 457). Logo, o trabalho do historiador, passa pela análise, compreensão e interpretação desses documentos e, também no ensino, essa atividade deve ser feita para a melhor compreensão e desenvolvimento de um pensamento crítico sobre a história.

Bittencourt (1997) refere que:

Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhes são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho que enfrenta, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente. (p. 89)

Portanto, é possível entender que o estudo sobre a iconografia é também atividade de pesquisa e desenvolvimento de procedimentos próprios da História. Sendo assim, os documentos iconográficos não podem ser considerados como meros objetos auxiliares de compreensão de um texto. É possível encontrar uma ampla variedade de tipologias de fontes imagéticas, seja através de gravura, desenho, pintura, fotografia, grafite, mapas cartográficos, charges, caricaturas, e até mesmo de cinema e vídeo (considerados sequências de imagens). Estas são realizadas em uma infinidade de suportes e por materiais também diversos.

Para se trabalhar uma imagem de maneira a considerar suas potencialidades comunicativas enquanto documento histórico faz-se necessária uma análise mais aprofundada das suas características, por meio da leitura reflexiva e da compreensão das críticas envolvendo a cultura visual. Segundo Leão (2013):

As representações iconográficas são consideradas narrativas repletas de complexidade que possuem diversos códigos em seu interior, e a sua leitura requer o conhecimento e compreensão desses códigos. Estes, bem como os discursos e a variedade de imagens que nos são apresentadas ao longo da vida, acabam por criar socialmente as nossas identidades, os nossos valores e preferências. As imagens provenientes das mídias contribuem para as relações sociais, econômicas, políticas e afetivas que os indivíduos constroem. É, portanto, papel do educador revelar as maneiras de apropriação da imagem, como estudá-las e analisá-las. (p. 09)

A fim de compreender esse material visual, o ensino de história passa a ter que se preocupar com uma série de questionamentos e aspectos históricos da iconografia. Essa

análise se refere desde a utilização e produção do material imagético, seu contexto histórico, autoria, público, intencionalidade, recepção, até os significados historicamente atribuídos a ela e suas releituras. O trabalho com as imagens pode: informar, ilustrar e também educar e produzir o conhecimento. Uma premissa é que qualquer imagem é uma representação que “corresponde a um recorte documental do vivido e que, para ser trabalhada, deve-se procurar alcançar as possíveis relações entre ela e a vida social, política, cultural, simbólica, em resumo, a vida histórica.” (ANDRADE E PEREIRA, 2010, p. 76).

No que diz respeito às fontes documentais, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNs) para 3º e 4º ciclos afirmam que estas são fundamentais para a produção do conhecimento histórico no corpo discente, pois seu trabalho em sala de aula tem o objetivo de “propiciar reflexões sobre a relação presente-passado e criar situações didáticas para que conheça e domine procedimentos de como interrogar obras humanas de seu tempo e de outras épocas.” (BRASIL, 1998, p. 85). Ao defender que o documento não fala por si, o PCN coloca que o professor deve conhecer metodologias para a realização de sua análise. Considerando a dificuldade que o deficiente visual possui em interagir com o suporte pictórico bidimensional devido as suas características físicas, percebe-se a necessidade do educador de viabilizar a análise documental através de outros meios, multissensoriais e que estimulem o entendimento da representação imagética em todos os seus aspectos.

De acordo com Burke (2004) a linguagem visual se manifesta de formas diferenciadas e existem diversas metodologias de análise das imagens, dentre elas estão a análise iconográfica e iconológica, psicanalítica, estruturalista e pós-estruturalista, além dos estudos a partir da História Social da Arte. Entretanto, para que esses tipos de metodologias sejam aplicados nas classes inclusivas, tem-se como premissa que a iconografia esteja acessível, em toda a sua complexidade, à todos os alunos, independente de suas características. Esta ideia se justifica com base no Artigo 2 do Decreto nº 7611 de 2011, em que se afirma que “a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.”

Considerações Finais

Por meio dos estudos realizados até o presente momento pode-se observar que o uso da iconografia como proposta pedagógica para alunos com deficiência visual no ambiente escolar ainda é um desafio. Medidas mais assertivas e menos reducionistas são necessárias para disponibilizar as informações estéticas e históricas do suporte imagético a

este público com limitações visuais. Como expõe Batista (2005): “o tato constitui-se em recurso valioso no ensino de alunos cegos. Entretanto, não pode ser visto como substituto da visão” (p. 13). Portanto, percebemos a necessidade de mecanismos, experiências e práticas pedagógicas multissensoriais que possam contribuir para que a imagem se torne verdadeiramente acessível. De acordo com Ballestero-Alvarez (2003):

O tato, a audição, a visão, o paladar e o olfato podem atuar como canais de entrada de informações muito valiosas para a observação. Esses dados informativos, apesar de estarem entrando por canais diferentes, têm um destino comum: o cérebro; é aí onde essas informações se inter-relacionam adquirindo um significado que é o que aprendemos. Para que esse aprendizado seja adequado e completo é importante que não se negligencie nenhum sentido ou canal de entrada, caso contrário estaremos limitando, reduzindo, empobrecendo a informação com a qual nosso cérebro elaborará a ideia final apreendida. (p. 20)

Nesse sentido, o uso de recursos multissensoriais dá grande contribuição ao ensino de alunos cegos e com baixa visão, principalmente quando nos dispomos de imagens como material para a realização de práticas pedagógicas. Por meio desta abordagem as propriedades históricas, informativas e comunicativas do suporte bidimensional tornam-se elementos acessíveis à estes alunos e podem funcionar como poderosas ferramentas de ensino de acordo com as estratégias do professor.

Para que essa possibilidade se torne uma realidade, acredita-se ser essencial o intercâmbio de conhecimentos e práticas dos profissionais do ensino regular com os profissionais do AEE, por meio do planejamento de atividades e produção de materiais voltados para as necessidades específicas do corpo discente. Também a interação entre escola, espaços formais de artes e espaços culturais que realizam ações de acessibilidade voltadas ao público com deficiência visual, pautadas em metodologias multissensoriais criativas e dinâmicas, podem auxiliar no desenvolvimento deste público. Tais ações podem trazer novas possibilidades metodológicas e outro olhar em relação ao objeto cultural. É importante destacar, contudo, que para um processo efetivo de aprendizagem e de inclusão escolar se torne realidade, é necessário que estas atividades não negligenciem o respeito à autonomia e aos desejos individuais desses alunos.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Mariza; PEREIRA, Júnia Sales. Fotografia o olho luminoso e infiel. In: PEREIRA, Júnia Sales; RICCI, Cláudia Sapag (Orgs.). *Produção de materiais didáticos para a diversidade: patrimônio e práticas de memória – uma perspectiva interdisciplinar*. Belo Horizonte: LABEPEH/FaE/UFMG, 2010. Vol. 2, p.73-86.

BALLESTERO-ALVAREZ, J. A. *Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos*. 2003. 121 p. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo – São Paulo.

BATISTA, Cecília Guarnieri. *Formação de Conceitos em Crianças Cegas: Questões Teóricas e Implicações Educacionais*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 21, n. 1, 2005. p. 7-15.

BATISTA, Cecília Guarnieri; Laplane, Adriana Lia F. *Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola*. Campinas: Cad. Cedes, vol. 28, n. 75, maio/ago, 2008. p. 209-227. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 28 Mar. 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997. P. 69-90.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL, MEC, INEP. (2012). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>> Acesso em: 07 Abr. 2014.

BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

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

BRASIL. *Decreto nº 7611, de 17 de Novembro de 2011*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em: em: 07 de Abr. 2014.

BURKE, Peter. *Testemunha Ocular: História e Imagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

FONSECA, Selva G.. *Fazer e ensinar história*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas S.A., 1996.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Dados preliminares do censo 2010*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 07 de Abr. 2014.

LEÃO, Gabriel Bertozzi O. S.. *Livros Didáticos de História: entre escolhas, usos e apropriações da iconografia*. 2013. 160 p. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte.

LIMA, Priscila Augusta. *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo: Avercamp, 2006.

MASINI, Elcie F. Salzano. As especificidades do perceber: diretrizes para o educador de pessoas com deficiência visual. In: MASINI, Elcie F. Salzano (org.). *A Pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. 1ª ed. São Paulo: Vetor, 2007. P. 19-35.

PROFETA, Mary da Silva. A inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular. In: MASINI, Elcie F. Salzano (org.). *A Pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. 1ª ed. São Paulo: Vetor, 2007. P. 209-236.

SÁ, Elizabet Dias de. Atendimento Educacional Especializado para alunos cegos e com baixa visão. In: MANTOAN, Maria Teresa E. (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. P. 111-119.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e práticas educativas. In: *Cadernos de Pesquisa*, vol. 36, nº128, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, ago.2006, p.451-472.

SENRA, Ana H.; MELLO, Evandro P. De; LIMA, Luciana F. S. De; AMARAL, Maria A. F. Do; PILAR, Patrícia O. *Inclusão e Singularidade: um convite aos professores da escolar regular*. Belo Horizonte: Scriptum, 2008.