

RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE USO DE FONTES HISTÓRICAS COMO MATERIAL DIDÁTICO

Alice Roque dos Santos¹
Gladyson Stelio Brito Pereira²

RESUMO

O presente estudo é um relato de experiências sobre o uso de fontes históricas como material didático em sala de aula. Essas experiências tiveram início no curso de Licenciatura em História do Campus I – Arapiraca da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), durante o estágio supervisionado e atividades da disciplina Metodologia do Ensino de História, e tiveram continuidade na Escola de Ensino Fundamental Maria de Nazaré, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A atividade central consistiu na análise da pintura “O Salão Literário” (1782), de Anicet Charles Gabriel Lemonnier, que retrata um ambiente iluminista. A obra, que não estava disponível no livro didático adotado pela turma, foi apresentada aos educandos por meio de projeção digital, a partir de reprodução em acervo virtual de imagens. A pintura foi utilizada como documento histórico com a finalidade de discutir o contexto do Iluminismo, a circulação das ideias no século XVIII e o papel social dos espaços de sociabilidade na produção e difusão do conhecimento. Os estudantes interagiram com a imagem por meio de observações orais espontâneas, em meio às quais se revelaram associações entre passado e presente e, portanto, reflexão temporal. O exercício promoveu maior participação e engajamento em comparação a aulas anteriores, embora um dos desafios encontrados tenha sido a dificuldade inicial dos alunos em compreender a pintura como documento histórico. Esse obstáculo foi superado por meio de mediação com perguntas orientadoras e pela contextualização do período iluminista. A avaliação dos resultados ocorreu de forma qualitativa, pela observação da participação em sala e pelo registro das impressões dos estudantes, o que evidenciou maior engajamento e avanços na construção de relações críticas entre passado e presente. O aporte teórico dos estudos de Silva (2010) e Litz (2009) foi fundamental para compreender a importância da leitura crítica das imagens, não apenas como ilustrações, mas como representações sociais, ideológicas e históricas. Conclui-se que o uso de imagens como fontes históricas favorece a construção do senso crítico, amplia a percepção temporal dos alunos e enriquece o processo de ensino-aprendizagem.

¹Aluno do Curso de Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e bolsista do projeto interdisciplinar história/pedagogia do PIBID/UNEAL - AL, alice.santos.2023@alunos.uneal.edu.br ;

² Professor do curso de Licenciatura em História na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e cooordenador voluntário do projeto interdisciplinar história/pedagogia do PIBID/UNEAL. gladyson.pereira@uneal.edu.br .





Palavras-chave: Ensino de História, imagens, PIBID, Experiência didática.

INTRODUÇÃO

O ensino de História tem passado por contínuas transformações que buscam superar o modelo de educação “bancária”, criticado por Paulo Freire, no qual o professor apenas deposita conteúdo em um aluno passivo. Nesse contexto, a utilização de fontes históricas em sala de aula emerge como uma poderosa estratégia didática, que pode aproximar os estudantes do ofício do historiador e de desenvolver o pensamento crítico. Conforme apontam teóricos como Silva (2010) e Litz (2009), as fontes visuais transcendem a função de meras ilustrações, sendo compreendidas como documentos que carregam intencionalidades e permitem múltiplas leituras. A reflexão que origina este artigo parte de uma inquietação nascida da trajetória do próprio autor como estudante, cuja aprendizagem sempre foi potencializada por recursos como mapas, pinturas e vídeos. A percepção de que essa afinidade pessoal com o aprendizado visual poderia ser um caminho para a prática docente motivou a investigação aqui apresentada. Assim, este trabalho reflete sobre a possibilidade de que o uso sistemático de imagens, quando articulado a uma metodologia dialógica e crítica, pode tornar a narrativa histórica mais lúdica e engajadora, dialogando diretamente com o universo imagético e digital no qual os jovens estão imersos.

O presente artigo apresenta um relato de experiências sobre o uso de fontes visuais como ferramenta didática. A pesquisa teve seu marco inicial durante o estágio supervisionado no curso de Licenciatura em História (UNEAL) e ganhou corpo e continuidade na Escola de Ensino Fundamental Maria de Nazaré, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A atividade central que originou esta reflexão foi a análise da obra “O Salão Literário” (1782), de Lemonnier. A justificativa para esta pesquisa reside, portanto, em três pilares interligados: a necessidade de investigar metodologias ativas que se contraponham à educação tradicional; a urgência em conectar a prática pedagógica à realidade tecnológica e visual dos estudantes do século XXI; e, fundamentalmente, a busca por práticas de ensino inclusivas, que contemplem as características de todos os alunos, em especial daqueles para os quais a leitura textual apresenta barreiras, como foi observado em estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual (CID) acompanhadas durante o projeto.

Diante do exposto, o objetivo geral deste trabalho é analisar o potencial pedagógico da utilização sistemática de fontes visuais para a construção de um conhecimento histórico





crítico, dialógico e inclusivo. Como objetivos específicos, buscou-se: fomentar a habilidade de interpretação de imagens como documentos históricos; avaliar o impacto dessa abordagem no engajamento dos alunos e na sua capacidade de estabelecer relações entre passado e presente; e, de forma particular, observar a contribuição do recurso visual para o processo de aprendizagem de alunas com necessidades educacionais especiais.

A síntese metodológica se configurou como um relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido em duas fases: uma exploratória (estágio) e uma de consolidação (PIBID). Os dados foram coletados por meio de observação participante e registro em diário de campo das interações dos alunos com os recursos visuais propostos. Os resultados evidenciaram um notável aumento na participação geral e, de modo significativo, avanços no desenvolvimento e na inclusão das alunas com CID, que demonstraram maior compreensão e engajamento por meio da mediação com imagens. Em síntese conclusiva, o trabalho demonstrou que o uso de fontes imagéticas, quando bem orientado, transcende a função de recurso didático e se torna uma potente ferramenta de inclusão e de conexão com o mundo dos estudantes, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem da História.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para a realização desta pesquisa se caracteriza como um relato de experiência de abordagem qualitativa. Buscou-se, por meio da observação participante e da imersão no cotidiano escolar, compreender e interpretar os significados atribuídos pelos alunos ao processo de aprendizagem da História mediado por fontes visuais. O percurso metodológico foi estruturado em duas fases contínuas e complementares, refletindo o amadurecimento da prática docente desde a formação inicial até a inserção prolongada na escola.

A primeira fase, de caráter exploratório, ocorreu durante o Estágio Supervisionado I na disciplina de Metodologia do Ensino de História. Neste momento, foram realizadas as primeiras experimentações com o uso de imagens em sala de aula, destacando-se a atividade de análise da pintura “O Salão Literário” (1782), de Anicet Charles Gabriel Lemonnier, que serviu como catalisadora para as reflexões que originaram este artigo. Os primeiros dados foram coletados por meio de anotações e observações pontuais sobre a reação da turma.

A segunda fase, de consolidação e aprofundamento, desenvolveu-se no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola de Ensino Fundamental Maria de Nazaré. Nesta etapa, a prática deixou de ser experimental e passou a





ser um pilar central da abordagem pedagógica. O uso de recursos visuais, como imagens históricas, trechos de filmes e vídeos, foi incorporado de forma sistemática no planejamento e na execução de todas as aulas, seja na produção de slides autorais ou na influência sobre as práticas de outros docentes. A coleta de dados foi aprimorada, utilizando-se um diário de campo para registrar de forma detalhada as falas dos alunos, suas interações e, com especial atenção, o processo de desenvolvimento das alunas com CID.

Todos os recursos visuais utilizados são de domínio público ou foram empregados para fins estritamente educativos, em conformidade com a legislação de direitos autorais. Para garantir os princípios éticos da pesquisa em educação, os nomes da escola e dos alunos foram preservados, e todas as análises se basearam em observações que respeitam a imagem e a dignidade dos participantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ponto de partida para a prática pedagógica aqui relatada é a recusa categórica ao modelo de ensino tradicional, precisamente definido por Paulo Freire (1987) como “concepção ‘bancária’ da educação”. Nesse modelo, o professor é visto como o detentor do saber, enquanto o aluno é tratado como um recipiente passivo, cuja única função é receber, memorizar e repetir o que lhe é transmitido. Freire (1987, p. 33) descreve esse processo de forma contundente: “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem”. Segundo o autor, essa prática reproduz a opressão, pois nega ao estudante a possibilidade de desenvolver um pensamento crítico e autônomo. Em oposição direta a essa lógica, a experiência desenvolvida no PIBID buscou construir uma prática pedagógica dialógica, que trouxesse os alunos para o centro do processo de aprendizagem.

Superar o modelo de educação “bancária” exige a adoção de novas ferramentas pedagógicas que possibilitem a interação e o diálogo. Neste contexto, as fontes visuais emergem como um recurso de imenso potencial. No entanto, sua utilização em sala de aula requer uma mudança de paradigma: é preciso deixar de tratar a imagem como uma mera ilustração do texto escrito para abordá-la como um documento histórico em si, uma representação do passado passível de análise e questionamento. Como ressalta Silva (2010), tanto as fontes verbais quanto as visuais são expressões complementares da vida social e, por isso, devem ser vistas como equivalentes. Percebi, nas práticas com os alunos, que a imagem





não mostra o real de forma neutra. Ela traduz o olhar e as intenções de quem a produziu, refletindo valores, ideias e contextos sociais do seu tempo.

Aprofundando essa perspectiva, o historiador Peter Burke (2004) propõe que tratemos as imagens como uma forma de “testemunha ocular” da história. Contudo, ele adverte que essa testemunha não é neutra. Uma pintura, um mapa ou uma fotografia não são janelas transparentes para o passado, mas sim representações que carregam as intenções, os valores e a visão de mundo de quem as produziu. Portanto, o trabalho do professor, análogo ao do historiador, é ensinar os alunos a interrogar essa testemunha. Essa abordagem, conhecida como letramento visual, é uma habilidade essencial no século XXI. Em um mundo onde os jovens estão constantemente imersos em um fluxo de imagens digitais, aprender a decodificar criticamente uma fonte visual na aula de História é um exercício fundamental para a cidadania, como defende Vania Litz (2009) ao discutir o uso de fontes imagéticas na sala de aula.

A construção de uma prática pedagógica dialógica e visual, como a defendida neste trabalho, encontra seu pilar fundamental no princípio da educação inclusiva. Mais do que uma diretriz moral, a inclusão é um direito assegurado pela legislação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96) estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades". Essa diretriz é reforçada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI - Lei nº 13.146/2015). O amparo legal, portanto, convoca a escola e o professor a repensarem suas práticas, saindo de um modelo que homogeniza para um que acolhe e valoriza a diversidade.

Essa convocação legal se traduz, na prática pedagógica, no conceito de Acessibilidade Curricular. Conforme Mantoan (2006), a inclusão não se resume a garantir o acesso físico do aluno à escola, mas sim a remover as barreiras que o impedem de acessar o conhecimento. Isso implica em diversificar as estratégias de ensino para além do texto escrito, que historicamente funcionou como um filtro excludente. Uma abordagem que materializa essa acessibilidade é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe que as aulas sejam planejadas para atender a todos, oferecendo múltiplas formas de apresentação do conteúdo, de ação e expressão, e de engajamento, garantindo que nenhum aluno seja deixado para trás.

RESULTADOS E DISCUSSÃO





A aplicação da metodologia pautada no uso de fontes visuais e em práticas inclusivas gerou resultados significativos não que tangem ao engajamento, à construção do pensamento histórico e, de forma especial, à inclusão efetiva de todos os alunos no processo de aprendizagem. Para compreender a origem desses resultados, é fundamental detalhar a atividade central que catalisou esta pesquisa. A pintura “O Salão Literário” foi utilizada como documento histórico com a finalidade de discutir o contexto do Iluminismo, a circulação das ideias no século XVIII e o papel social dos espaços de sociabilidade. Durante a aula, os estudantes interagiram com a imagem por meio de observações orais espontâneas, revelando associações entre passado e presente. O exercício promoveu maior participação em comparação a aulas anteriores, embora um dos desafios iniciais tenha sido a dificuldade dos alunos em compreender a pintura como documento histórico. Esse obstáculo foi superado com mediação por perguntas orientadoras e a contextualização do período. A avaliação qualitativa, pela observação da participação e registro das impressões, evidenciou avanços na construção de relações críticas entre passado e presente.

A análise aprofundada desses resultados emergiu da própria atividade com a pintura. Ao serem confrontados com a imagem sem um contexto prévio, a reação inicial dos alunos foi de estranhamento, seguido imediatamente pela formulação de hipóteses ancoradas em seu próprio repertório sociocultural. As vestimentas e o ambiente levaram a turma a sugerir que a cena retratava um evento social importante, como “um casamento” ou “um encontro de reis”. Os estudantes agiram como detetives, buscando pistas na fonte visual para construir uma narrativa que fizesse sentido para eles. Esta dinâmica representa uma ruptura clara com o modelo de educação “bancária” (FREIRE, 1987), pois, em vez de receberem um “depósito” de informações, os alunos foram convidados a problematizar a fonte, assumindo um papel ativo na construção do conhecimento. A atividade foi um exercício prático de letramento visual, no qual aprenderam a interrogar a imagem como uma “testemunha ocular” (BURKE, 2004), tratando-a como um documento que precisa ser decodificado (SILVA, 2010; LITZ, 2009).

O ponto alto da análise da pintura foi o momento em que um aluno, para justificar sua hipótese, fez uma conexão direta com sua vida pessoal, afirmando que em sua família “só se arrumava daquele jeito quando era um casamento”. Essa fala gerou uma identificação imediata na turma e demonstrou uma capacidade sofisticada de usar o presente como chave de leitura para o passado, manifestando o que teóricos como Jörn Rüsen definem como consciência histórica. A conexão não foi anacrônica, mas sim uma ponte afetiva que tornou a história significativa para ele, transformando a aprendizagem em algo relevante para sua





própria identidade. Essa abordagem valoriza o repertório do aluno e transforma a sala de aula em um espaço de troca.

A faceta mais impactante dos resultados, contudo, refere-se às práticas inclusivas. Na aula sobre o êxodo hebreu, uma aluna com CID foi convidada a traçar em um mapa o percurso do povo hebreu, seguindo uma linha vermelha visualmente destacada. Ela não apenas completou a tarefa com sucesso, como sorriu, demonstrando felicidade e orgulho. Em outra ocasião, uma aluna comumente apática participou de uma simulação do comércio fenício e, ao assumir um papel ativo, seu semblante mudou, demonstrando um entusiasmo inédito. Estes episódios são a materialização da acessibilidade curricular (MANTOAN, 2006), em total consonância com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ao oferecerem múltiplas formas de representação e expressão. Ao fazer isso, a prática cumpriu as diretrizes da LDB e da LBI, mas, acima de tudo, demonstrou que a inclusão efetiva acontece através de um bom ensino, planejado para ser diverso e acessível, cuja evidência mais contundente é a alegria e o engajamento dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo central analisar o potencial pedagógico de uma abordagem de ensino de História pautada no uso sistemático de fontes visuais e em práticas genuinamente inclusivas. Ao percorrer o caminho desde a fundamentação teórica até a análise da experiência prática vivenciada no âmbito do PIBID, foi possível constatar a notável eficácia dessa metodologia em contraposição ao modelo tradicional de educação “bancária”. A pesquisa demonstrou que, ao posicionar o aluno como protagonista e a imagem como um documento a ser investigado, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais dinâmico, crítico e, fundamentalmente, mais humano.

Os resultados confirmaram que a utilização de recursos visuais e lúdicos transcende a função de meros facilitadores. Eles se revelaram ferramentas potentes para a construção do letramento visual, habilitando os estudantes a interpretarem o mundo de forma mais crítica, e para o estabelecimento de “pontes afetivas” que conectam o passado histórico às suas vivências pessoais, fomentando uma consciência histórica mais profunda. Contudo, a contribuição mais significativa desta pesquisa reside na comprovação do potencial inclusivo de tais práticas. A alegria e o sucesso das alunas com CID ao participarem ativamente das atividades evidenciam que a verdadeira inclusão se materializa através da acessibilidade





curricular, onde a diversificação de linguagens e estratégias remove barreiras e garante que o direito à aprendizagem seja, de fato, universal.

Esta experiência deixa como legado a reflexão de que a transformação da sala de aula não exige, necessariamente, recursos tecnológicos complexos, mas sim uma mudança no olhar e na postura do educador. Requer a sensibilidade para enxergar em cada aluno um universo de possibilidades e a coragem para experimentar metodologias que valorizem seus diferentes saberes e formas de expressão. Para a minha formação docente, o maior aprendizado foi constatar que a teoria pedagógica, por mais robusta que seja, só ganha vida no sorriso, na participação e no progresso de cada estudante.

Reconhece-se que este trabalho, por se tratar de um relato de experiência, possui as limitações de um estudo de caso localizado. No entanto, suas conclusões apontam para a necessidade de futuras pesquisas que investiguem o impacto a longo prazo dessas metodologias em diferentes contextos escolares e faixas etárias. Sugere-se, ainda, um aprofundamento nos debates sobre a formação de professores, a fim de que mais educadores se sintam seguros e preparados para adotar práticas visuais, lúdicas e inclusivas em seu cotidiano. Concluo que ensinar História por meio das imagens é também ensinar a ver o mundo com os olhos da crítica e da empatia. Em suma, espera-se que este artigo sirva de inspiração para que outras salas de aula se transformem em espaços de diálogo, descoberta e, acima de tudo, de acolhimento para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular**: história e imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LITZ, Vania. O uso de fontes imagéticas na sala de aula. In: OLIVEIRA, Margarida Maria de (Org.). **Aprender e ensinar história**: experiências e possibilidades. Rio de Janeiro: E-papers, 2009. p. 85-98.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2006.





SILVA, Edlene Oliveira. Relações entre imagens e textos no ensino de História. **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa, n. 22, p. 11-20, jan./jun. 2010.

