

ARTEFATOS CULTURAIS MIDIÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICA INCLUSIVA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

MEDIA CULTURAL ARTIFACTS IN HISTORY TEACHING: AN INCLUSIVE DIDACTIC STRATEGY FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Autor: José Walber Vieira de Oliveira¹

Orientador: Evanilson Gurgel de Carvalho Filho²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar como artefatos culturais midiáticos, a exemplo de imagens, filmes e documentários, podem se tornar potentes ferramentas didáticas no Ensino de História para alunos com deficiência intelectual. Adota-se uma abordagem qualitativa com elementos da pesquisa participante, realizada na Escola Estadual Ensino Médio e Parcial Nossa Senhora de Fátima, em Conceição, Paraíba, com cinco alunos do 1º ano do Ensino Médio, diagnosticados com deficiência intelectual. A fundamentação teórica baseia-se no campo dos Estudos Culturais, na perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky (1991), nas reflexões inclusivas de Mônica Almeida (2015) e na proposta metodológica de Circe Bittencourt (2008), que valoriza o uso de imagens na construção do conhecimento histórico. O material empírico foi produzido por meio de questionários adaptados ao perfil dos alunos e organizados em gráficos percentuais, evidenciando que o uso de recursos visuais favorece o interesse, a compreensão e a participação ativa dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa. Conclui-se que o uso planejado de artefatos culturais midiáticos contribui para práticas pedagógicas mais inclusivas, respeitando os ritmos e as singularidades dos alunos com deficiência intelectual, além de fortalecer o compromisso do AEE com uma educação que valoriza a diversidade e amplia o acesso ao conhecimento histórico.

Palavras-Chaves: Deficiência Intelectual. Recursos Imagéticos. Ensino de História.

ABSTRACT

This study aims to analyze how media cultural artifacts, such as images, films, and documentaries, can become powerful teaching tools in History education for students with intellectual disabilities. A qualitative approach with elements of participatory research was

¹ Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal Rural do Semi – Árido (2025). Graduado em História pela Universidade Federal de Campina Grande (2023). Mestrando em História e Espaços pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGH/UFRN) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em História Regional e Saberes Locais – CNPq/UFCG/CFP. E-mail: josewalbervieira23@gmail.com

² Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semi – Árido, Campus Multidisciplinar de Angicos. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2022). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2018). Licenciado em Ciências Biológicas pela mesma instituição (2014) e Líder do grupo (ARTE)FATOS: Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas, Currículos e Políticas Culturais/UFERSA/CNPq. E-mail: evanilson.gurgel@ufersa.edu.br

adopted, carried out at Escola Estadual Ensino Médio e Parcial Nossa Senhora de Fátima, in Conceição, Paraíba, with five 1st-year high school students diagnosed with intellectual disabilities. The theoretical framework is based on the field of Cultural Studies, on Lev Vygotsky's (1991) historical-cultural perspective, on the inclusive reflections of Mônica Almeida (2015), and on Circe Bittencourt's (2008) methodological proposal, which values the use of images in the construction of historical knowledge. The empirical material was produced through questionnaires adapted to the students' profiles and organized into percentage charts, showing that the use of visual resources fosters students' interest, understanding, and active participation, promoting more meaningful learning. It is concluded that the planned use of media cultural artifacts contributes to more inclusive pedagogical practices, respecting the rhythms and singularities of students with intellectual disabilities, as well as strengthening the commitment of Special Educational Support (AEE) to an education that values diversity and broadens access to historical knowledge.

Key Words: Intellectual Disability. Imagetic Resources. History Teaching.

INTRODUÇÃO

É preciso ter esperança,
mas ter esperança do verbo esperar;
porque tem gente que tem esperança do verbo esperar.
Esperançar é se levantar,
esperançar é ir atrás,
esperançar é construir,
esperançar é não desistir!

Paulo Freire (1992)

O poema que serve como epígrafe para este trabalho expressa a crença fundamental na capacidade de transformação a partir do momento em que buscamos esperar, mesmo diante de grandes desafios. No contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), especialmente no ensino aos alunos com deficiência intelectual, o verbo esperar, conforme nos argumenta Freire (1992), reforça a importância de acreditarmos no compromisso da educação especial e em suas práticas pedagógicas como um espaço produtor de saberes, que respeita as diferenças e promove a aprendizagem para todos, independentemente de suas especificidades.

Assumir o compromisso com a educação especial é também afirmar o propósito deste trabalho, que tem como principal objetivo analisar como os artefatos culturais midiáticos (a exemplo de imagens, filmes e documentários) podem se tornar uma potente ferramenta didática no Ensino de História para alunos com deficiência intelectual. Esta problemática parte da compreensão de que esses recursos imagéticos, quando utilizados de forma planejada,

organizada, sistematizada e acessível, podem favorecer a mediação do conhecimento e estimular a participação ativa dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa, respeitando suas singularidades e ritmos próprios.

Diante dessa proposta, a justificativa para o desenvolvimento deste trabalho está na atuação do autor como professor de História. Assim como muitos colegas de profissão, lidamos diariamente com um público escolar diverso, entre os quais se destacam os alunos com deficiência intelectual. Sendo assim, esses estudantes tornaram-se participantes da pesquisa e participaram das discussões ao longo deste trabalho, pois são também nossas fontes, ajudando-nos a compreender como pessoas com essa deficiência interagem com o processo de ensino-aprendizagem, especialmente no Ensino de História. Com isso, buscamos reflexões e conhecimentos acerca das ações humanas por meio do contato direto com fontes imagéticas que representam determinados acontecimentos históricos ao longo do tempo e do espaço.

A utilização de fontes imagéticas neste trabalho deve-se a experiências e resultados de um dos autores deste artigo, alcançados em atividades anteriores com alunos com deficiência intelectual. Por exemplo, ao tratarmos de temas como a Pré-História ou o Brasil Imperial, notamos um rendimento significativo quando utilizamos recursos como imagens que representam os acontecimentos, bem como filmes e documentários sobre as temáticas. Com a utilização desses artefatos, logo percebemos que a interação entre aluno, professor e conteúdo mostrou-se produtiva, pois as fontes imagéticas proporcionam um conhecimento mais concreto daquilo que não foi vivido pelos alunos, permitindo que, por meio da reflexão, eles se aproximassem dos acontecimentos históricos e os compreendessem com mais profundidade.

Desse modo, esta pesquisa insere-se no campo dos Estudos Culturais, entendendo a cultura como um espaço de produção de significados e de formação de identidades. Nessa perspectiva, adota-se a concepção segundo a qual os elementos do cotidiano carregam e transmitem valores, ideias e representações sociais. De acordo com Marlécio Maknamara (2020, p. 67), esses artefatos podem ser compreendidos “[...] como desenhos animados, filmes, propagandas, novelas, narrativas seriadas (e suas variações em séries, minisséries, webséries, seriados, etc.), kits de literatura, HQs, mangás, fotografias, exposições, documentários...”.

Tais produtos midiáticos atravessam os muros da escola e atuam na constituição dos sujeitos, produzindo saberes e modos de ser. No contexto do AEE, ao utilizarmos esses recursos no Ensino de História, eles não se apresentam apenas como instrumentos didáticos, mas, passam a fazer parte do currículo, contribuindo para a construção do conhecimento de forma acessível e significativa. Assim, o uso planejado de artefatos culturais midiáticos pode favorecer a aprendizagem aos alunos com deficiência intelectual, permitindo que participem ativamente do

processo educativo e se reconheçam como sujeitos históricos, a partir do contato direto com essas ferramentas, que contribuem para a construção de sentidos e para a formação de determinadas subjetividades.

Ademais, este trabalho se ancora em uma perspectiva teórica sustentada por um conjunto de reflexões sobre o uso de artefatos culturais no ensino e sua utilidade como mecanismo pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, refletimos à luz das ideias de Lev Vygotsky (1991) que, embora não tenha escrito especificamente sobre deficiência intelectual, tem em sua teoria histórico-cultural amplamente utilizada para justificar o uso de mediações visuais no ensino, especialmente com alunos que necessitam de suporte cognitivo. Também nos apoiamos nas reflexões de Mônica Almeida (2015), que defende o uso de diferentes linguagens e estratégias, incluindo imagens e recursos audiovisuais para garantir a participação e a aprendizagem de todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência intelectual.

Assim sendo, o trabalho adota uma abordagem qualitativa, fundamentada nas ideias de Michel Thiollent (2011), incorporando elementos da pesquisa participante para compreender como artefatos culturais midiáticos, a saber, imagens, filmes e documentários, contribuem para o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual no Ensino de História. Nesse sentido, a pesquisa participante é compreendida como “[...] um tipo de investigação social com base empírica que se associa a uma ação coletiva ou a uma situação problemática vivida coletivamente e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Thiollent, 2011, p. 14), o que reforça a proposta deste estudo de valorizar a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

Com base na perspectiva da pesquisa participante, este estudo foi realizado no ano de 2025, na Escola Estadual de Ensino Médio e Parcial Nossa Senhora de Fátima³, localizada na cidade de Conceição, no sertão da Paraíba. A escola atende a estudantes do Ensino Médio, contando com um público escolar diverso, incluindo alunos com deficiência intelectual e outros transtornos do neurodesenvolvimento, o que torna o ambiente oportuno para reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas no Ensino de História e em outros componentes curriculares.

Entre as séries que a escola dispõe, o estudo foi desenvolvido com alunos de três turmas do 1º ano do Ensino Médio. A escolha dessa série foi intencional, pois ela concentra o maior

³ A escola mencionada encontra-se em processo de reconstrução estrutural, com inauguração prevista para o segundo semestre de 2025. Com a entrega do novo prédio, deixará de se chamar Escola Estadual de Ensino Médio e Parcial Nossa Senhora de Fátima — nome que faz referência ao bairro onde está situada, e passará a ser denominada Escola Estadual de Ensino Médio e Parcial José Heitor, *in memória* de uma criança que durante sua vida precoce, residiu na cidade de Conceição, Paraíba, a qual carregava esse nome.

número de estudantes com deficiência intelectual na escola, o que possibilitou trabalhar com cinco alunos com o referido diagnóstico. No que diz respeito à escolha do público-alvo, convidamos todos os alunos com deficiência intelectual do 1º ano do Ensino Médio, os quais tiveram a permissão dos seus responsáveis e posteriormente o consentimento das professoras responsáveis pelo (AEE) e da diretoria geral da escola. Essa decisão permitiu aprofundar a análise da experiência pedagógica com esse público específico, consideravelmente o mais numeroso em comparação às demais séries.

Como instrumento de produção de material empírico, foram utilizados questionários com perguntas fechadas, cuja resposta poderia ser “sim” “mais ou menos” ou “não”. Sendo assim, os questionários foram aplicados diretamente aos estudantes com deficiência intelectual, com o objetivo de compreender suas percepções sobre o uso de imagens, filmes e documentários nas aulas de História. As perguntas foram formuladas em linguagem acessível e adaptadas, quando necessário, para facilitar a compreensão dos participantes, respeitando suas singularidades cognitivas, as quais serão apresentadas durante os resultados e discussões deste estudo.

As respostas obtidas nos questionários foram organizadas em gráficos percentuais, que serão apresentados e discutidos ao longo deste trabalho. Essa organização permite compreender de forma objetiva como os alunos percebem o uso de artefatos culturais em aulas de História, identificando o nível de aceitação ou rejeição desses recursos. A análise qualitativa dos dados busca evidenciar aspectos como interesse, facilidade de compreensão dos conteúdos e preferência dos alunos por práticas pedagógicas que utilizam suportes visuais no processo de ensino-aprendizagem.

A observação em sala de aula também foi utilizada como apoio à análise do material empírico, permitindo verificar, na prática, o comportamento dos alunos diante do uso de fontes imagéticas, bem como suas interações com o conteúdo e com os colegas. Os métodos adotados nesta pesquisa se fundamentaram na metodologia e nas contribuições da historiadora Circe Bittencourt (2008), que ressalta a importância das imagens e filmes como documentos capazes de promover a leitura crítica e a construção do conhecimento histórico. Dessa forma, a escolha e o uso de recursos imagéticos seguem os princípios propostos pela autora, ao considerar esses materiais como ferramentas que ampliam a compreensão dos conteúdos e favorecem a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Sua reflexão sobre o uso de múltiplas fontes e da leitura crítica também possibilita articular as contribuições de Vygotsky (1991) e Almeida (2015) ao Ensino de História, especialmente no que diz respeito à mediação do conhecimento e à valorização das diferentes formas de expressão e aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

A escola, tradicionalmente concebida como espaço de construção de saberes sistematizados, também é um lugar onde circulam múltiplos artefatos culturais que extrapolam o currículo prescrito. Imagens, filmes e documentários constituem práticas culturais que atravessam o espaço escolar, atuando na formação de sujeitos. Nesse sentido, como propõe Marlécio Maknamara (2020), ao fazerem-se currículo, esses artefatos não apenas transmitem conteúdos, mas também produzem sentidos, identidades e modos de estar no mundo.

Esses artefatos culturais têm o poder de influenciar diretamente os processos de subjetivação dos estudantes durante o ensino-aprendizagem, de modo que analisaremos como eles podem contribuir como ferramentas pedagógicas no Ensino de História para alunos com deficiência intelectual. Autoras como Circe Bittencourt (2008) contribuem para essa discussão ao propor uma abordagem metodológica que reconhece a presença e o uso de diferentes artefatos culturais, como imagens, fontes documentais, recursos midiáticos e audiovisuais.

Para Bittencourt (2008), tais elementos não devem ser vistos apenas como ferramentas didáticas isoladas, mas como componentes que, inseridos no currículo, produzem sentidos e participam ativamente da construção do conhecimento histórico e da formação dos sujeitos. Assim, a autora afirma que fontes como:

Os documentos, diferentemente de suportes informativos, foram produzidos inicialmente sem intenção didática, almejando atingir um público mais amplo e diferenciado. Contos, lendas, filmes de ficção ou documentários televisivos, poemas, músicas, artigos de jornal ou revistas, leis, cartas, romances são documentos produzidos para o público bastante amplo, que por intermédio do professor e seu método se transforma em material didático. (Bittencourt, 2008, p. 297).

A observação de Bittencourt (2008) evidencia que muitos documentos utilizados no Ensino de História, como imagens, filmes e documentários não foram originalmente concebidos com fins pedagógicos, mas sim, como produções culturais voltadas a um público diverso. No entanto, quando mediados pelo trabalho do professor, esses documentos assumem um novo papel: o de instrumentos pedagógicos capazes de provocar reflexões, promover a construção de sentidos e estimular diferentes formas de aprendizagem.

No contexto do Ensino de História para alunos com deficiência intelectual, essa abordagem é especialmente significativa, pois possibilita a mobilização de diferentes linguagens (visual, sonora, simbólica) que favorecem a compreensão de conteúdos históricos

de forma mais acessível, sensível e inclusiva. A mediação docente, nesse processo, é fundamental para adaptar, contextualizar e tornar esses artefatos significativos para todos os estudantes, sobretudo porque aproxima o aluno de uma realidade que ele não viveu nem presenciou, mas que, por meio desses recursos poderá conhecer, visualizar e refletir sobre as ações humanas, os acontecimentos e as rupturas históricas ocorridas em tempos e espaços distintos.

Para que seja possível compreender os acontecimentos e rupturas históricas, é necessário refletir sobre o que aponta Juliana Balestra (2018), ao discutir o papel do historiador diante de histórias vívidas e construídas a partir dos usos do passado, seja ele recente ou distante⁴. Nesse contexto, para o professor de história, tanto no ensino regular quanto no AEE, emergem questões como: como lembrar aquilo que não foi diretamente experimentado? Como lembrar o que não se viveu? É diante dessas questões que os artefatos culturais se revelam como importantes recursos para nos ajudar a explicar a história e suas múltiplas dimensões. Esses materiais permitem acessar, interpretar e dar sentido a experiências humanas que ocorreram em outros tempos e outros espaços.

Ainda que não tenhamos vivenciado determinados acontecimentos, a história aliada das suas fontes, nos possibilita compreendê-los por meio de vestígios, narrativas, documentos e, neste caso, através de fontes/recursos midiáticos como imagens, filmes e documentários. Assim, ao estudar um passado, suas manifestações e transições, não se trata apenas de recordar no sentido estrito da memória pessoal, mas de reconstruir, refletir e atribuir significado ao que moldou a sociedade, as culturas e as relações humanas. A história está aí para isso: para tornar visível o que não vimos e inteligível o que não vivemos.

Uma das formas de visualizar os fenômenos e aspectos históricos no Ensino de História é por meio da utilização de signos e símbolos⁵ durante as aulas, especialmente com o uso de imagens, objetos e expressões sonoras, como filmes e documentários, que atuam como instrumentos psicológicos capazes de mediar a relação do sujeito com o mundo. Isso justifica o uso de artefatos culturais midiáticos como apoio pedagógico, sobretudo quando há necessidade de suporte cognitivo, como no caso de alunos que, em razão de sua deficiência,

⁴ Quando falamos em passado recente, estamos nos referindo a acontecimentos que ainda estão bem próximos do tempo presente, como os do século XX ou até de poucas décadas atrás — muitos deles ainda vivos na memória de quem os presenciou. Já o passado distante trata de tempos bem mais antigos, como o período que chamamos de Pré-História, a Antiguidade, a Idade Média ou Moderna, que só conhecemos por meio de documentos, objetos e registros históricos.

⁵ O que estamos chamando de signos simbólicos são elementos culturais e linguísticos, com base nas ideias de Vygotsky (1991), que afirma serem esses signos utilizados pelos seres humanos para mediar sua relação com o mundo e consigo mesmos. Eles não são naturais, mas construções sociais e históricas — produtos da cultura que atuam diretamente no desenvolvimento do pensamento e da consciência.

apresentam maiores dificuldades para compreender os conteúdos trabalhados em sala de aula. Essa abordagem torna-se ainda mais relevante quando buscamos substituir a aula expositiva, centrada no livro didático como principal ferramenta, por uma metodologia ativa e mais inclusiva.

Desse modo, à medida que esses artefatos culturais são aplicados em sala de aula, eles não operam apenas como ferramentas didáticas, mas também como fontes que estimulam e auxiliam funções específicas, permitindo ao aluno organizar seus pensamentos por meio de um triângulo formado através da interação entre professor, estudante e conteúdo. Assim, “o uso de signos [passa] a conduzir os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (Vygotsky, 1991, p. 30).

É importante destacar que o termo signos simbólico, tal como utilizado neste trabalho, está baseado, de forma simplificada, na concepção apresentada por Vygotsky (1991), podendo ser interpretados como artefatos culturais, a saber, imagens, filmes e documentários, que foram experimentados com o objetivo de compreender a percepção de cada aluno com deficiência intelectual e seus entendimentos sobre as potencialidades dessas fontes na construção do conhecimento. Tais recursos oferecem diferentes formas de acesso ao saber, mobilizando múltiplas linguagens que favorecem a compreensão, a participação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme propõe a teoria histórico-cultural, a qual demonstra que

a criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção “natural” é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança (Vygotsky, 1991, p. 25).

No contexto da educação inclusiva, especialmente com alunos com deficiência intelectual, essa ideia sustenta a importância do uso de artefatos culturais simbólicos e midiáticos, como mediadores da aprendizagem. Esses recursos funcionam como extensões da linguagem e ajudam os alunos a desenvolverem formas alternativas de compreender o mundo, especialmente quando enfrentam limitações na linguagem verbal tradicional. Outrossim, ao mobilizar múltiplas linguagens (visual, sonora, corporal), o professor amplia as possibilidades de mediação e favorece a participação ativa desses estudantes no processo de ensino-

aprendizagem. Isso está em consonância com a proposta de Vygotsky (1991) de que a cognição se desenvolve pela mediação de signos culturais, e não apenas por mecanismos biológicos⁶.

Dada essa perspectiva teórica, a abordagem dos signos simbólicos junto às diferentes linguagens no Ensino de História constitui uma prática metodológica que, conforme destaca Maknamara (2020, p. 69), “[...] produzem e disponibilizam formas particulares de ver, saber, sentir e descrever e, assim, concorrem para processos de subjetivação a partir do contato com artefatos culturais”. Essa compreensão dialoga diretamente com as contribuições de Maria Teresa Mantoan (2003), que defende práticas que valorizam diferentes formas de expressão e aprendizagem. Como exemplo, a autora destaca que a escola “precisa criar oportunidades para que os alunos se expressem de diferentes maneiras, recorrendo a recursos variados que favoreçam sua comunicação e participação nas atividades escolares” (Mantoan, 2003, p. 34).

Embora o termo específico “múltiplas linguagens”, como imagens, filmes e documentários, não seja utilizado, Mantoan (2003) enfatiza a necessidade de romper com práticas pedagógicas tradicionais e adotar abordagens que valorizem a diversidade de expressões e formas de aprendizagem dos alunos. Desse modo, suas ideias reforçam que a utilização de diversas formas de expressão, como imagens, sons e outros recursos sensoriais, é fundamental para garantir a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, inclusive daqueles com deficiência intelectual. Isso é especialmente importante quando esses alunos não são atendidos pelo AEE, tendo como único espaço de aprendizagem a sala de aula regular, o que representa um dos maiores desafios no processo de ensino-aprendizagem. É o que também aponta Mônica Almeida (2015, p. 22), ao argumentar que

a deficiência intelectual desafia a escola comum no seu objetivo de ensinar, e de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular. O aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola muitas vezes preconiza. Na verdade, não corresponder ao esperado pela escola pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência intelectual denunciam a impossibilidade de a escola atingir esse objetivo, de forma tácita.

As palavras de Almeida (2015) evidenciam uma crítica importante à estrutura tradicional da escola regular ao afirmar que a deficiência intelectual desafia os objetivos escolares de ensinar e garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares. A autora ressalta que o aluno com deficiência intelectual possui uma forma singular de se relacionar com o saber, muitas vezes incompatível com o modelo de ensino padronizado e conteudista adotado pelas

⁶ No contexto da teoria de Vygotsky, mecanismo biológico refere-se às capacidades inatas e naturais do ser humano, aquelas que se desenvolvem biologicamente, sem a influência direta da cultura ou do meio social.

instituições de ensino. Essa divergência revela não um problema no aluno, mas uma limitação da própria escola, que insiste em práticas homogêneas, desconsiderando as múltiplas formas de aprender.

Em sua análise, a autora ainda observa que, apesar de a dificuldade de corresponder às expectativas escolares possa afetar qualquer estudante, os alunos com deficiência intelectual tornam essa falha institucional mais evidente. Isso porque “[...] o aluno com deficiência intelectual tem dificuldade de construir conhecimento como os demais e de demonstrar a sua capacidade cognitiva, principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de ensino e uma gestão autoritária e centralizadora” (Almeida, 2015, p. 23). Como podemos observar, a autora faz uma crítica contundente à estrutura e às práticas tradicionais de ensino, denunciando, de forma tácita⁷ a impossibilidade de a escola atingir seus objetivos, permanecendo na inadequação do ensino tradicional diante da diversidade. Nesse sentido, a presença desses alunos não deve ser vista como um obstáculo, mas como uma oportunidade para repensar as metodologias, os currículos e as concepções de aprendizagem, buscando caminhos mais inclusivos e sensíveis às diferentes formas de expressão e compreensão do mundo.

Nesse viés, a autora apresenta alternativas estratégicas para que a escola, enquanto espaço promotor de conhecimento, juntamente com seus professores, busque soluções que incluam alunos com deficiência intelectual. Essa proposta reforça o que foi anteriormente discutido ao dialogarmos com Vygotsky (1991) e sua teoria dos signos simbólicos, associada às diferentes linguagens utilizadas no desenvolvimento cognitivo do educando durante seu processo educacional. Desse modo, a autora aborda essas alternativas, destacando a importância desses recursos ao afirmar que:

Assim, é importante utilizar estratégias para o aperfeiçoamento da capacidade expressiva oral, do repertório verbal e da organização do pensamento, por meio de apresentação de relatos subjetivos, contação de histórias, apresentação de perguntas durante a aula, descrição de imagens [vídeos, filmes] e uso de linguagem variada (Almeida, 2015, p. 30).

Desse modo, percebe-se que as palavras de Mônica Almeida (2015), sugere uma prática pedagógica que não se limita à exposição tradicional, mas que incentiva a participação, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos, fortalecendo o ensino de forma significativa e

⁷ O que estamos chamando de forma tácita é o modo não verbal, não explícito, indireto com que essa denúncia acontece. Ou seja, esses alunos não dizem com palavras ou argumentos formais que a escola fracassa em seu objetivo de ensinar a todos. Mas o simples fato de eles não aprenderem dentro das expectativas tradicionais já evidencia, por si só, esse fracasso.

acessível. Esta menção a recursos como relatos subjetivos, contação de histórias, perguntas em aula e descrição de imagens, incluindo vídeos e filmes, destaca uma abordagem interativa e multimodal⁸, que valoriza a participação ativa dos estudantes. Ao integrar diferentes formas de linguagem, verbal, visual e audiovisual, essas estratégias se mostram especialmente eficazes em contextos educacionais inclusivos, nos quais se busca atender à diversidade de formas de aprendizagem.

Essas diferentes formas de linguagem podem ser integradas ao ensino por meio de recursos pedagógicos, como já mencionado anteriormente, imagens, filmes e documentários. Esses materiais, ao mesmo tempo em que produzem imagens e reproduzem sons, geram um impacto significativo na atenção dos alunos. Isso porque permitem que eles vejam, ouçam e, simultaneamente, mantenham o contato físico e direto com o professor, que nesse contexto assume o papel de mediador do conhecimento. Assim, o professor pode esclarecer dúvidas, aprofundar explicações sobre determinados temas e conduzir os alunos a reflexões mais amplas sobre o conteúdo discutido em sala de aula, bem como sobre os sentidos e mensagens veiculadas por esses artefatos culturais.

Vale ressaltar que Paulo Freire adverte que o uso de ferramentas como artefatos culturais no processo de ensino-aprendizagem deve ser refletido com criticidade, considerando suas especificidades. Tais recursos, quando articulados com o livro didático, tornam-se fortes aliados na prática docente, pois contribuem para uma abordagem mais objetiva e eficaz. Segundo o autor, “as tecnologias na educação que precisam estar a serviço de relações e produções de re-conhecimentos, ajudando na curiosidade epistemológica através da expressão criativa e cooperativa, oportunizando uma formação democratizada dos saberes” (Freire, 1996, p. 147).

Essas relações de produção de re-conhecimento, as quais Freire (1996) chama atenção, estão diretamente ligadas aos artefatos culturais e despertam no aluno o interesse em compreender o que está vendo e ouvindo. Seja no Ensino de História ou em qualquer outra disciplina, esses artefatos assumem um papel metodológico relevante, especialmente as metodologias digitais, que se tornaram fundamentais a partir do século XXI e vem se consolidando como ferramentas didáticas de grande impacto no processo de ensino-aprendizagem.

⁸ O termo multimodal refere-se à utilização combinada de diferentes modos de comunicação e expressão, como linguagem verbal, visual, sonora e audiovisual, que podem ser aplicadas no processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem reconhece que os estudantes aprendem de maneiras diversas e, por isso, promove a integração de múltiplas formas de linguagem para tornar o conteúdo mais acessível e significativo, especialmente em contextos inclusivos (Nadai; Santos, 2024).

Além disso, os artefatos culturais apresentam benefícios importantes ao promoverem a inclusão digital, aproximando o aluno dos meios tecnológicos e da comunicação de massa. Nessa perspectiva, podemos afirmar que as ferramentas abordadas neste estudo como imagens, filmes e documentários, são essenciais, sobretudo, quando se trata de desenvolver práticas pedagógicas mais acessíveis, interativas e alinhadas à realidade dos estudantes. Nesse sentido, podemos dizer que essas ferramentas são essenciais, principalmente quando são problematizadas com os alunos “[...] características, aspectos culturais, vestimentas, entre outros pontos que não conseguiriam ser melhor expostos por meio escrito, e assim também possibilitando que por meio da exposição de imagens que aluno perceba as características físicas do período retratado” (Feitosa, et al, 2019, p. 2).

Em relação a esses recursos e a sua utilização no Ensino de História, articulando o conteúdo trabalhado com as práticas curriculares, Katia Abud (2003) aponta a importância dos artefatos culturais, usando como exemplo o cinema, enquanto ferramenta relevante para a construção do conhecimento relacionado aos mecanismos audiovisuais, que também são potentes estratégias para alunos com deficiência intelectual, por se tratarem de recursos que cativam a atenção do aluno e interagem com suas emoções por meio da exposição de informações. Assim sendo, ela destaca que

o cinema seria um bom recurso, pois atrairia a atenção dos jovens mais que as aulas e exposições orais realizadas pelo professor em sua sala de aula. Não se trata ainda de encarar a linguagem imagética como um recurso com características próprias, nem de propor métodos de trabalho pedagógico com a exploração das imagens. Como elas têm suas próprias regras de funcionamento e atualizam um conjunto de configurações significantes especificamente icônicas, ao serem analisadas permitem que se compreenda melhor os aspectos que os currículos escolares propõem (Abud, 2003, p. 188).

As palavras de Katia Abud (2003) destacam o potencial do cinema como recurso capaz de atrair a atenção dos alunos mais do que as aulas orais, mas também critica o uso superficial das imagens, sem considerar sua linguagem própria e suas possibilidades pedagógicas. No contexto da educação especial, especialmente para alunos com deficiência intelectual, essa reflexão é fundamental. Filmes e documentários, quando utilizados com intencionalidade, podem funcionar como ferramentas eficazes de mediação do conhecimento, pois apresentam os conteúdos de forma visual, concreta e dinâmica, facilitando a compreensão de conceitos históricos que, por vezes, se mostram abstratos ou distantes.

Para isso, é necessário que o professor planeje o uso dessas mídias de modo acessível, selecionando trechos adequados, contextualizando as cenas, realizando pausas explicativas e

propondo atividades que valorizem a expressão dos alunos, de modo a perceber “[...] os fatores cognitivos e motivacionais que afetam o desempenho do aluno com deficiência intelectual” (Medeiros, 2020, p. 4). Assim, as imagens que chegam aos olhos dos alunos por meio de filmes ou documentários deixam de ser apenas um atrativo ou lazer descompromissado e se transformam em um recurso pedagógico inclusivo, que amplia as formas de ensinar e aprender história, respeitando as especificidades cognitivas e comunicativas dos estudantes com deficiência intelectual.

Dado o exposto, podemos dizer que, ao longo desta discussão, foi possível refletir sobre as ideias de diversos autores que analisam as potencialidades dos recursos audiovisuais como ferramentas pedagógicas na construção do conhecimento, tanto para alunos com deficiência quanto para aqueles sem deficiência. Nesse contexto, os artefatos culturais aqui abordados, como imagens, filmes e documentários, destacam-se como recursos que dialogam diretamente com o processo cognitivo do aluno ao longo do seu percurso de ensino-aprendizagem. Tendo como foco os estudantes com deficiência intelectual e a forma como interagem com esses recursos no Ensino de História, o referencial teórico permitiu compreender que tais fontes possuem particularidades que, quando bem aplicadas em sala de aula, exigem do professor “[...] uma postura de mediador e produtor de novos conhecimentos” (Margraf, 2019, p. 210), cabendo a ele instigar os alunos a se aproximarem da interpretação e da construção de sua própria consciência histórica, por meio daquilo que se pode chamar de uma tríade educacional entre professor, conteúdo e aluno.

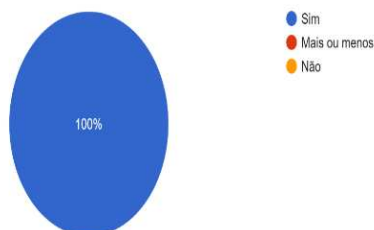
RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como dito anteriormente, para compreendermos os efeitos dos artefatos culturais, adotamos uma abordagem próxima à pesquisa participante Thiollent (2011), na qual os alunos com deficiência intelectual não foram apenas fontes de dados, mas também colaboradores no processo de investigação. Aplicamos questionários com perguntas curtas e objetivas, elaboradas de forma acessível, buscando facilitar a compreensão e estimular respostas significativas. O questionário, composto por oito perguntas, teve seus resultados organizados em gráficos percentuais, a partir dos quais analisaremos, em conjunto com as vivências observadas, os impactos que esses recursos podem provocar no processo de ensino-aprendizagem. Assim, os gráficos a seguir introduzem a relevância dos artefatos culturais no Ensino de História, refletindo não apenas dados estatísticos, mas também o olhar e a experiência dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Gráfico 1

1ª VOCÊ GOSTA QUANDO O PROFESSOR USA IMAGENS, FILMES OU DOCUMENTÁRIOS NAS AULAS DE HISTÓRIA?

5 respostas

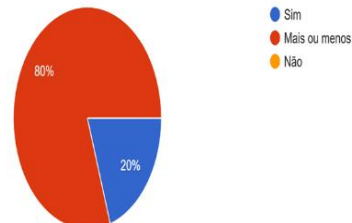


Fonte: Autores da pesquisa

Gráfico 2

2ª AS IMAGENS, FILMES E DOCUMENTÁRIOS AJUDAM VOCÊ A ENTENDER MELHOR O QUE O PROFESSOR EXPLICA?

5 respostas



Fonte: Autores da pesquisa

O primeiro gráfico revela uma aceitação unânime por parte dos estudantes: 100% dos respondentes afirmaram que gostam do uso desses recursos nas aulas de História. Esse resultado indica que os artefatos culturais midiáticos possuem um forte apelo entre os alunos, despertando interesse e engajamento. A unanimidade aponta para a necessidade de os professores considerarem essas ferramentas como parte integrante de suas práticas pedagógicas. No entanto, gostar não implica necessariamente eficácia na aprendizagem, o que nos leva à análise do segundo gráfico.

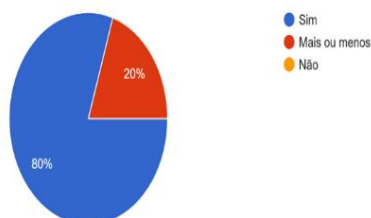
Neste segundo gráfico, nota-se uma diferença significativa entre o gosto e a efetividade percebida. Apenas 20% dos alunos afirmam que os recursos ajudam a entender melhor o conteúdo, enquanto 80% responderam “mais ou menos”. Nenhum aluno marcou “não”, o que já é um indicativo de que esses recursos, ao menos, não atrapalham. Para Mônica Almeida (2015, p. 33), esse é um processo que refere-se à forma pela qual “o aluno trata o conteúdo que lhe é apresentado e como consegue significá-lo e compreendê-lo. Além de permitir que esse aluno saia de uma posição de “não saber”, ou de “recusa de saber” para se apropriar de um saber que lhe é próprio, ou melhor, que ele tem consciência de que o construiu”.

Com base nos argumentos de Almeida (2015), devemos considerar que ainda que os recursos audiovisuais afastem o aluno da zona do “não saber” ou do “recusar aprender”, a mediação pedagógica é determinante para que essas fontes realmente contribuam para a aprendizagem. Uma razão para isso pode ser vista no dado do segundo gráfico, o “mais ou menos” de 80% sugere que os alunos percebem algum benefício, mas talvez não estejam conseguindo compreender plenamente os conteúdos por meio desses materiais, seja por falta de contextualização, linguagem inadequada ou ausência de estratégias didáticas que articulem o audiovisual ao currículo.

Portanto, ambos os gráficos evidenciam que os recursos audiovisuais têm alto potencial de aceitação e motivação entre os alunos, mas sua eficácia depende diretamente da forma como são utilizados. Assim, a mediação é fundamental para transformar o interesse despertado pelos artefatos culturais em aprendizagem significativa, que são “[...] desenvolvidas por estes sujeitos [professores] que torna-se um mediador de saber, único e singular, carregado de novos sentidos e significados” (Margraf, 2019, p. 210). Desse modo, aspectos deste estudo também podem ser observados nos gráficos seguintes, que analisam a aceitação desses recursos pedagógicos e seus efeitos positivos na construção do conhecimento histórico.

Gráfico 3

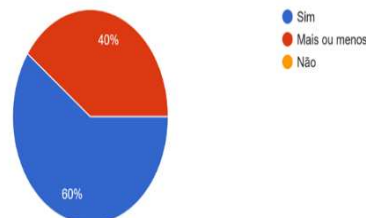
3ª VOCÊ GOSTA MAIS DAS AULAS QUANDO O PROFESSOR UTILIZA IMAGENS, FILMES E DOCUMENTÁRIOS EM VEZ DO LIVRO DIDÁTICO?
5 respostas



Fonte: Autores da pesquisa

Gráfico 4

4ª AS IMAGENS, FILMES E DOCUMENTÁRIOS AJUDAM VOCÊ A LEMBRAR O QUE APRENDEU NA AULA?
5 respostas



Fonte: Autores da pesquisa

Como podemos ver, na pergunta referente ao terceiro gráfico, 80% dos alunos afirmaram que preferem aulas com o uso de recursos audiovisuais em vez do livro didático, enquanto 20% responderam “mais ou menos”. Esse resultado reforça o que já vinha sendo indicado anteriormente: os artefatos culturais midiáticos despertam maior interesse e engajamento em comparação ao método tradicional baseado apenas no livro, sobretudo, porque “os artefatos produzidos e divulgados na cultura da mídia mostram-se cada vez mais importantes já que são “um produto social” de significados” (Maknamara, 2020, p. 59). Sendo assim, os artefatos culturais são relevantes no contexto do AEE, pois demonstra que a diversificação de signos e linguagens (visual, sonora e narrativa) pode tornar o conteúdo mais acessível e atrativo para alunos com deficiência intelectual, respeitando diferentes estilos de aprendizagem e consciência histórica.

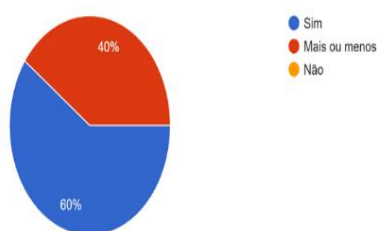
Com respostas diferentes, no quarto gráfico, 60% dos alunos disseram que os recursos audiovisuais ajudam na memória e retenção do conteúdo, enquanto 40% responderam “mais ou menos”. Embora a maioria perceba esses recursos como facilitadores da memorização, a presença significativa da resposta intermediária sugere que nem todos os alunos conseguem consolidar o conhecimento apenas com base no audiovisual. Isso aponta para a importância da

mediação docente, com atividades complementares que estimulem a fixação do conteúdo, através da utilização dos signos simbólicos no processo de aprendizagem do educando Vygotsky (1991).

Analisando os resultados pela ótica positiva desses meios pedagógicos, percebemos que o terceiro e o quarto gráfico confirmam que os recursos audiovisuais são amplamente aceitos e valorizados pelos alunos, tanto como substituição ao livro didático quanto como suporte para a memória. Contudo, os resultados também evidenciam que a eficácia pedagógica desses recursos está condicionada à intencionalidade do professor e a adaptação às necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual. Por isso, “o uso de recursos imagéticos, tem o mesmo valor didático de um texto de um livro de História” (Abud, 2003, p. 189) e deve ser encarado como uma ferramenta integrada a estratégias inclusivas e significativas de ensino-aprendizagem, assim como mostra os próximos dois gráficos.

Gráfico 5

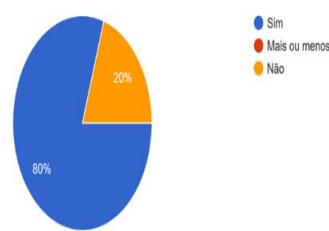
5ª VOCÊ ACHA MAIS FÁCIL APRENDER QUANDO O PROFESSOR USA IMAGENS, FILMES E DOCUMENTÁRIOS DO QUE APENAS EXPLICAÇÕES COM PALAVRAS?
5 respostas



Fonte: Autores da pesquisa

Gráfico 6

6ª VOCÊ CONSEGUE CONVERSAR COM OS COLEGAS SOBRE O QUE VIU NAS IMAGENS, FILMES E DOCUMENTÁRIOS?
5 respostas



Fonte: Autores da pesquisa

Neste gráfico, 60% dos alunos responderam “sim”, indicando que percebem maior facilidade de aprendizagem com o uso de recursos audiovisuais em comparação às explicações exclusivamente verbais. Os outros 40% disseram “mais ou menos”, o que revela que, embora os recursos visuais ajudem, nem todos os alunos conseguem aprender plenamente apenas com eles. Esse dado é relevante, pois reforça a importância da multissensorialidade no processo de ensino-aprendizagem, em que o estudante “[...] necessita de muito mais estímulos para desenvolver suas habilidades cognitivas, motoras e sensoriais” (Almeida, 2015, p. 37), especialmente no caso de alunos com deficiência intelectual, que frequentemente se beneficiam da combinação de estímulos visuais e auditivos para compreender e internalizar os conteúdos.

Em relação ao sexto gráfico, nota-se que ele revela um dado bastante positivo: 80% dos alunos afirmaram que conseguem conversar com os colegas sobre o que viram nos materiais audiovisuais. Isso demonstra que esses recursos estimulam a socialização, o diálogo e o

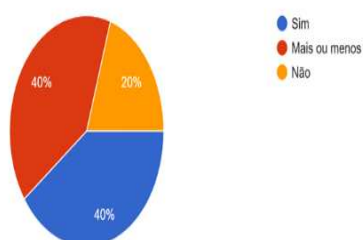
compartilhamento de ideias, aspectos essenciais tanto para o aprendizado quanto para o desenvolvimento de habilidades comunicativas e cognitivas (Vygotsky, 1991). No entanto, 20% dos alunos responderam “mais ou menos”, o que pode indicar dificuldades na verbalização ou na compreensão do conteúdo, exigindo maior acompanhamento e estratégias diferenciadas.

Os gráficos em questão reforçam o papel dos recursos audiovisuais como facilitadores da aprendizagem e promotores da interação social em sala de aula, e de “mudanças culturais provocadas pelos meios audiovisuais e pelos computadores [que] são inevitáveis, pois geram sujeitos com novas habilidades e diferentes capacidades de entender o mundo” (Bittencourt, 2008, p. 108). Para alunos com deficiência intelectual, isso é ainda mais significativo, pois favorece o entendimento de conteúdos abstratos e estimula a comunicação com os colegas. No entanto, os resultados também apontam a necessidade de que esses recursos sejam intencionalmente mediados pelo professor, com estratégias que valorizem tanto a visualidade quanto a linguagem oral e escrita, promovendo uma aprendizagem verdadeiramente inclusiva.

Outros dados que podemos analisar referem-se aos próximos gráficos, os quais também evidenciam a relação dos alunos com as ferramentas audiovisuais e a forma como reconhecem sua potencialidade para compreender as ações humanas ao longo do tempo, ações que não vivenciaram, mas das quais podem se recordar por meio da história e do historiador, assim como foi dito pelo historiador Peter Burke na sua ilustre frase ao afirmar que “a função do historiador é lembrar a sociedade daquilo que ela quer esquecer”⁹.

Gráfico 7

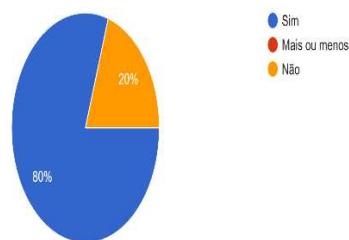
7ª AS IMAGENS, OS FILMES E OS DOCUMENTÁRIOS AJUDAM VOCÊ A IMAGINAR COMO ERA O PASSADO?
5 respostas



Fonte: Autores da pesquisa

Gráfico 8

8ª VOCÊ GOSTARIA QUE O PROFESSOR USASSE MAIS IMAGENS, FILMES E DOCUMENTÁRIOS NAS PRÓXIMAS AULAS?
5 respostas



Fonte: Autores da pesquisa

⁹ Embora esta frase seja frequentemente associada ao pensamento do historiador inglês Peter Burke, não há um livro específico que contenha essa frase em sua totalidade. Ela é uma interpretação do pensamento do autor sobre o papel do historiador na sociedade.

Podemos observar no sétimo gráfico, uma distribuição equilibrada: 40% dos alunos responderam “sim”, 40% “mais ou menos” e 20% disseram “não”. Esses dados revelam que, embora parte significativa dos alunos reconheça que os recursos audiovisuais auxiliam na visualização e imaginação do passado, há uma parcela que ainda não consegue construir representações históricas de forma satisfatória por meio desses materiais. Essa dificuldade pode estar relacionada a limitações cognitivas, barreiras na linguagem audiovisual ou ausência de mediação pedagógica eficaz. Para alunos com deficiência intelectual, o uso de recursos imagéticos precisa ser acompanhado de estratégias complementares, como explicações contextualizadas, roteiros visuais ou atividades práticas, que reforcem a compreensão e desenvolvam habilidades de pensamento histórico. Este aspecto é ainda mais relevante porque esse recurso didático deve ser pensado, no Ensino de História, “[...] como um espaço para criação de consciência histórica que move o sujeito através de um processo de construção de conhecimento do professor sobre o ensino, que se dá no espaço que ele estabelece com os seus interlocutores, ou seja, os alunos” (Oliveira; Vale, 2024, p. 155).

No oitavo e último gráfico, 80% dos alunos responderam “sim” e 20% marcaram “mais ou menos”. A maioria, portanto, manifesta desejo pela continuidade e ampliação do uso desses recursos nas aulas, o que revela não apenas aceitação, mas também interesse genuíno pelos suportes audiovisuais. Esse tipo de resposta pode ser lido como uma demanda pedagógica dos próprios estudantes, que reconhecem a utilidade desses meios como apoio à sua compreensão e participação. O “mais ou menos” de 20% não representa rejeição, mas pode sinalizar a necessidade de maior adaptação ou variação nas formas de apresentação, como por exemplo: pausas para discussão, legendas, explicações adicionais ou integração com outras atividades, sobretudo porque “as linguagens digitais se tornaram importantes instrumentos de nossa cultura e, oportunizando inclusão e interação no mundo, [...] carecendo de investimento e desenvolvimento de novas práticas a partir das tecnologias, para que se possa experimentar práticas pedagógicas mais democráticas e plurais” (Rocha; Miranda, 2009, p. 27).

Os dados destes últimos gráficos confirmam que os recursos audiovisuais são altamente eficazes no estímulo à atenção, interesse e continuidade do engajamento escolar. No contexto do AEE, tal aspecto é fundamental para o sucesso de práticas pedagógicas inclusivas. A unanimidade em relação à atenção e o desejo de continuidade do uso desses recursos mostram que tais ferramentas não devem ser tratadas como apoio ocasional, mas como componentes centrais da didática inclusiva, capazes de favorecer não só a aprendizagem, mas também o bem-estar e a autoestima dos alunos com deficiência intelectual no processo de Ensino de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa demonstram que os artefatos culturais midiáticos, “[...] artes feitas na cultura da mídia, constituem currículo” (Maknamara, 2020, p. 69) e exercem papel relevante na construção do conhecimento histórico entre alunos com deficiência intelectual. Os gráficos construídos com informações advindas desse estudo, evidenciam uma aceitação ampla desses recursos, que tornam as aulas mais atrativas, desperta o interesse dos estudantes e favorecem sua participação. Contudo, também ficou evidente que, para que esse potencial se converta em aprendizagem efetiva, é indispensável a mediação pedagógica, de modo que o professor, ao contextualizar, conduzir discussões e propor atividades de aprofundamento, transforma o audiovisual em um verdadeiro recurso formativo.

Apesar do entusiasmo demonstrado pelos alunos, muitos indicaram que os recursos ajudam apenas parcialmente na compreensão dos conteúdos. Essa percepção demonstra a necessidade de práticas pedagógicas mais estruturadas e adaptadas, que combinem o uso do audiovisual com estratégias de retomada, explicações acessíveis e recursos de apoio à compreensão. A eficácia do material, portanto, depende não apenas de sua exibição, mas da intencionalidade com que é integrado ao processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, em contextos de inclusão.

Outro dado importante foi a constatação de que os recursos audiovisuais estimulam a comunicação e a socialização entre os alunos. O fato de conseguirem conversar com os colegas sobre o que viram indica que essas ferramentas também fortalecem a expressão oral e o pensamento histórico, promovendo aprendizagens para além do conteúdo disciplinar. Nesse sentido, os artefatos culturais não apenas transmitem informações, mas também ampliam o repertório dos estudantes e favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

Dessa forma, conclui-se que os recursos audiovisuais são aliados potentes em uma proposta de Ensino de História mais inclusiva, criativa e sensível às necessidades dos alunos com deficiência intelectual. Seu uso não deve ser esporádico ou meramente ilustrativo, mas parte de uma prática docente planejada, acessível e comprometida com a participação de todos. Portanto, quando bem utilizados, esses materiais ampliam os caminhos da aprendizagem, favorecem o engajamento dos estudantes e contribuem para uma escola que acolhe a diversidade como princípio pedagógico curricular.

REFERÊNCIAS:

ABUD, Katia Maria. **A Construção de uma Didática da História**: Algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino. *História*, São Paulo: UNESP, n° 22(1), pp. 183-193, 2003.

ALMEIDA, Mônica Rafaela de. **Deficiência intelectual e o atendimento educacional especializado**. Mossoró, 2015.

BALESTRA, Juliana Pirola da Conceição. **Histórias vividas**: usos do passado recente entre jovens estudantes. *Revista História Hoje*, v. 7, no 13, p. 83-105 – 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FEITOSA, Cicero Eduardo Teixeira et al. **Uso do audiovisual no ensino de história**: desafios e práticas. *Anais VI CONEDU*. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62919>>. Acesso em: 10 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MAKNAMARA, Marlécio. **Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos**. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 2, p. 58–72, mai./ago. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARGRAF, Tatiane Vargas. **História intelectual e mediadores culturais**: o caso dos professores da Educação Básica. *Temporalidades*, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 201–211 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/14724>. Acesso em: 19 jun. 2025.

MEDEIROS, Maria de Lourdes Fernandes de. **A mediação do professor do AEE para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual**. Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/josew/Downloads/A%20media%C3%A7%C3%A3o%20do%20professor%20do%20AEE%20para%20o%20desenvolvimento%20do%20aluno%20com%20defici%C3%Aancia%20intelectual.pdf> . Acesso em: 11 jun. 2025.

NADAI, Simone Salvador de; SANTOS, Záira Bomfante dos. **O uso das HQs (Histórias em Quadrinhos) sob a perspectiva dos multiletramentos e da abordagem multimodal**. In: VI Simpósio de Projetos do PPGEED, Espírito Santo, 2024. *Semap: Revista Interinstitucional em Ensino, Arte e História*, v. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/semap/article/view/46786>. Acesso em: 11 jun. 2025.

OLIVEIRA, José Walber Vieira de; VALE, Katiana de Sousa. **Fragmentos de um regime ditatorial**: fotografias e espaços metodológicos para construção da uma consciência histórica. In: MILAN, Davi; SOARES, Tainara de Sousa; QUEIROJA, Mariana Moreira de; ALVES,

Manoel Lázaro da Silva (orgs.). Educação em foco: Propostas metodológicas para a sala de aula. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2024, p. 141-158.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. **A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior**: uma análise de seu acesso e permanência. In: DÍAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha (orgs.). Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 27-37.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.