

LETRAMENTO VISUAL E USO DE IMAGENS NAS AULAS DE HISTÓRIA

Tuanny Dantas Lameirão

Resumo:

O presente artigo apresenta uma discussão acerca dos conceitos que fundamentam a imagem na sociedade contemporânea ocidental, uma sociedade grafo-imagética, ou seja, onde a escrita e a imagem se inserem nas práticas sócias cotidianas e abundantes coexistindo como elementos culturais da sociedade, onde o ver é uma pratica social pertinente a diversas práticas sociais.

As práticas da leitura e escrita verbal são vistas como algo imprescindível para inclusão social, nos identificamos socialmente com o domínio da escrita, mas também utilizamos de diversas práticas sociais visuais. A imagem constitui se em um registro abundante que está envolta várias dimensões da experiência social e na multiplicidade de grupos sociais e modos de vida (Knauss, 2006, p. 87).

Intentasse debater a relação da escola e da cultura visual, como vive na contemporaneidade ocidental um aspecto dubio, sendo uma das construtoras da cultura visual ao mesmo tempo que ainda enquadra a imagem com um aspecto menor do ensino. O fenômeno da “invisibilidade visual” atinge o ensino, a imagem muitas vezes é utilizada de forma a crítica e ilustrativa, ignorando suas potencialidades e especificidades.

Busca se compreender as práticas que constituem o uso das imagens na perspectiva do letramento dentro do ensino de história. As diversas imagens presentes no cotidiano da sociedade, e principalmente na escola, requerem leitura e analise. A capacidade de ler imagens passa a ser inerente as práticas sociais, e exige a aquisição de códigos específicos, por isso a escola conceitual de se trabalhar na perspectiva dos multiletramentos (ROJO, 2009).

Sobre esse panorama conceituamos a cultura visual como o conjunto de discursos visuais presentes na sociedade, refletindo uso de imagens no ensino de história e a relação da escola com a imagem enquanto pratica social e discurso visual. Utiliza se com conceitos bases para essa reflexão os conceitos de Letramento visual (Stokes, 2002) e Letramento Histórico (Azevedo, 2011- 2015).

O letramento visual compreende a visualidade como pratica social, e apresenta algumas capacidades necessárias ao ato de ver, como codificar, compreender, criticar,

analisar e interpretar as imagens. Já o Letramento histórico se define como o conjunto de práticas culturais de leitura e escrita que possibilitam a compreensão de um campo discursivo específico da história.

Discutiremos as potencialidades de ação do letramento visual, se ela pode funcionar como um meio de facilitar outros letramentos pertinentes ao ambiente escolar como o letramento histórico. Pensando o letramento visual e o letramento histórico como letramentos estão interrelacionados.

Palavras Chaves: Cultura visual, letramento visual, ensino de história

Introdução:

Por onde passamos somos inundados por uma quantidade enorme de imagens, um verdadeiro congestionamento de ícones e mensagens, bombardeando as pessoas diariamente: outdoor, fotografias, grafites, produtos televisivos, panfletos, logos, revistas...O ver é uma prática social cotidiana, dessa forma, a cultura imagética pertence às experiências atuais das relações sociais. Carregadas de sentidos, de representações simbólicas, de conteúdos representacionais, de informações senso-cognitivas, as imagens adensam-se formando a cultura visual.

O ver ultrapassa a semântica biológica do sentido da visão, não é só ato do olhar, mas sim a forma como compreendemos o que visto. A visualidade no ato de ver está relacionada às nossas práticas sócio históricas (Hal Foster 1988, p.9 apud LINS, 2014). A visualidade é a percepção do ver como fato social, é a parte cultural da experiência visual. Diferentemente da experiência biológica da visão, a visualidade é aprendida social e historicamente.

Segundo Knauss (2006, p.107) a cultura da visualidade possui especificidades e é caracterizada pelas transformações históricas, que redefinem e contextualizam o ver. A universalidade do ver não se sustenta, o ver é flexível, ele se altera em função das práticas e variantes culturais. A relação entre a cultura e nossa experiência visual passa muitas vezes despercebido pois estão tão inseridos nas práticas sociais que se constituem de forma tácita no dia a dia, ganhando organicidade.

A relação social com a imagem afeta e constrói percepções ao mesmo tempo ao mesmo tempo que são formuladas dentro do meio social, assim sua ligação com as práticas sociais e as relações de poder são indissociáveis. Segundo Paulo Knauss

(2006, p 99), a expressão imagética tem um “potencial de comunicação universal”. Mesmo sendo uma atividade na qual se atribui certo grau de especialização técnica, essa expressão tem a capacidade de transpassar diversas fronteiras sociais através da visão.

A cultura visual significa mais que um repertório de imagens, ela é um conjunto de discursos visuais que constroem posições e que estão inscritos em práticas sociais diversas. O ver não se expressa de uma única forma, ele se insere nas práticas sociais e nas relações de poder da sociedade. É preciso perceber que o ver e a visualidade são socialmente construídos, sendo assim há necessidade que aquisição de códigos e contextos específicos, situado em tempo e espaço, para o reconhecimento de sentido e discurso em uma imagem.

Enfatizamos que concebemos a imagem com prática social e não como uma questão apenas icônica. Seguiremos pelo caminho como já apontado por Dussel (2012 apud LINS 2004) que vê na imagem uma materialidade intencional e subjetiva, com capacidade de despertar devoções, sustentar crenças, gerar violência e partilhar ideologias. Neste sentido, longe de qualquer neutralidade.

Burke (2003, p 50) apresenta 3 níveis de significados de uma imagem segundo a iconografia, ramo da história da arte que estuda a imagem através da contraposição de sua forma e mensagem. Esses níveis de temática são interdependentes, partindo do mesmo objeto imagético.

A esfera de significado daria conta da sua forma em si, cores, linhas, texturas, elementos técnicos que formem a imagem. Estabelecendo uma análise pseudoformal da imagem, que dá conta de aspectos materiais e artístico se dando como um ato de interpretação pré-iconográfico.

A segunda camada de significação, também chamada pelo autor de convencional estabelece as representações contidas na imagem, a alegoria da imagem, seria a análise iconográfica. E o terceiro objeto de interpretação seria busca pelo significado intrínseco ou conteúdo da imagem, se insere na ótica dos valores simbólicos, nos contextos sócias que a obra se insere e nas mentalidades envolvidas. Esse é objeto é sempre historicamente situado e pode ser definido para o autor como ato de interpretação iconológica.

A divisão apresentada por Burke nos auxiliam a enfatizar a multiplicidade discursiva da imagem e sua necessidade de apreensões culturais para ser analisada. Fácil identificar que para uma interpretação iconológica é necessária aquisição de

conceitos prévios, já que esta está diretamente vinculada contexto de produção sócio históricos, mas podemos afirmar que para qualquer ato de interpretação é necessária a aquisição de arcabouço de análise, seja os conceitos técnicos de cor e forma, que são socialmente construídos e divulgados, ou mesmo durante uma análise iconográfica, partindo do pressuposto que para estabelecer uma correlação ente imagem e alegoria, a partir das referências de sua memória.

Por tal, podemos afirmar que o ver é aprendido e ensinado dentro dos grupos sociais. Para compreendermos uma imagem temos que ter um arcabouço de códigos e noções, seja para entendermos sua esfera mais primária até seu significado intrínseco.

A escola e as práticas de visualidade:

A escola pode ser entendida segundo Lins (2014, p. 246) como uma das instâncias de “didatização das imagens ou do olhar”, um locus privilegiados onde se legitima imagens representativas, se estabelece conceitos e se define estéticas. A escola contribui para a formação dos sujeitos visuais, que está inserida na cultura visual. A escola básica é um veículo de transmissão de conhecimentos estéticos e técnicos, é uma das poucas instituições que se preocupam com a relação entre a cultura e a sociedade e como estas produzem os sujeitos.

A escola é o primeiro espaço formal de aprendizagem onde conceitos, símbolos e estéticas são ensinados. A autora se utiliza dos conceitos de Martín-Crossa (apud LINS, 2014, p. 247) que traça as principais ações estabelecidas pela escola sobre a cultura visual: Niveladora, enfática, mistificadora, formal e operacional.

Niveladora, pois no espaço escolar uma ordem específica de organização assume, organizando indivíduos, conteúdos e práticas. Organização não de um único espaço, salvo algumas especificidades, diferentes unidades escolares terão formas semelhantes de organização. A ação enfática, pois após a ação niveladora, que seleciona, os conteúdos, conceitos, recursos e práticas e imagens, ele são hierarquizados. Assim a escola seleciona, privilegia e enfatiza conteúdos, conceitos, recursos e práticas e imagens.

Podemos definir como mistificadora porque ela colabora na fixação de modelos de imagens e mistificadora, já que esses modelos são dotados de uma naturalização que esconde a seleção e condensa normas, aspirações e inquietudes.

Isso acontece de forma formal, onde há uma estrutura sustenta as outras ações e acaba operacionando elementos simples da cultura visual, que juntos podem formar configurações mais complexas.

O ambiente escolar tem a capacidade de impregnar o imaginário, a estética e os modos de leitura e ação ou procedimento. O docente como aquele que representa o centro da ação do ensinar (AZEVEDO, 2011) é parte fundamental do processo de “didatização do olhar”, sendo engrenagem do processo contínuo de transformação/manutenção da cultura visual. A busca pelo olhar do aluno é um elemento da docência.

A cultura visual está imbricada na escola, principalmente no ato da docência, porém a não reflexão sobre a ação possíveis no uso da imagem é um desperdício de potencialidades. As propostas de uso de imagem devem ser pensadas e elaboradas pela ótica da criticidade. É preciso compreender como lê-la e como vê-la. Como afirma Lins (ANO, pagina) é necessário buscar o obtuso e não só o óbvio. A imagem não pode apenas estar na escola de forma tácita, fora de uma metodologia de ensino/aprendizagem, reflexiva e que pensa a imagem em toda sua complexidade. O educador é responsável pela construção de uma memória visual distinta, que saia da lógica de reprodução e passa analisar a cultura visual a que estamos imersos, fugindo da égide de controle que regula olhares, seja para condicionar o educando sob determinado foco analítico, colocando este como sujeito passivo; seja para converter os alunos em espectadores críticos, de uma crítica específica já pré-fabricada, ambas focada na orientação do olhar (ABRAMOWSKI, 2012 apud LINS).

Promover uma educação para a cultura visual e midiática é acompanhar e tornar claro o seu consumo, mas também desenvolver esclarecimentos sobre sua prática. Esses são desafios contemporâneos e relevantes com os quais a educação deverá lidar. Ela poderá permitir o desenvolvimento de um pensamento visual e criativo por meio do design e do desenho e restituir à educação visual um lugar bem maior do que aquele que ela ocupa quando se limita ao estudo da arte. (Darras, 2009, p. 22)

É preciso constituir uma visualidade crítica, que não apropria a cultura visual de forma passiva, que seja capaz de compreender o ser humano e das transformações do mundo. Deve se considerar os aspectos formais, as ações, os códigos e as

condições gerais de produção para que haja uma leitura efetiva das imagens. Por muito tempo as imagens não foram vistas como instrumentos pedagógicos ou linguagens úteis ao ensino, utilizada apenas como ilustrações e adornos, elas estão no ambiente escolar, mas não era explorada por ele.

Uso de imagem e aula de história:

Uma nova relação entre a história e as imagens começou a se traçar com a Nova História, a aproximação com outras ciências sociais modificou o campo de ação da historiografia. A história ampliou seus objetos de análises e suas concepções de fontes históricas, negou a existência de um tempo progressivo e contínuo.

Os debates emergidos pela Nova História e a interdisciplinaridade que está propunha contribuíram para que houvesse uma ampliação objetos, métodos e produções historiográficas. No âmbito desses trabalhos a imagem acendeu como fonte e objeto da pesquisa histórica, assumindo a especificidade da imagem enquanto categoria de documento que exige metodologias próprias de trabalho, diferente de um documento textual.

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. (...) Mas ela pode fazer-se, ela deve fazer-se sem documentos escritos(...) Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel (...) Numa palavra, com tudo aquilo que pertence ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. (LE FEBRER, 1985, P. 249)

Como Burke (2004, p.11) diversos campos relativamente novos da historiografia - a história da cultura material, história do corpo, história das mentalidades, história da vida cotidiana, etc. - não poderiam ter se desenvolvido se ainda se limitassem a uso apenas de fontes tradicionais, documentos escritos oficiais. Embora perceba o avanço o autor alerta que alguns historiadores ainda não consideram a imagem do mesmo patamar de documentos escritos, ele nomeia esse fato de “invisibilidade visual” entre historiadores.

[...] Embora os textos também ofereçam indícios valiosos, imagens constituem-se no melhor guia para o poder de representações visuais nas vidas religiosa e política de culturas passadas (BURKE, 2004, p.17).

A “invisibilidade visual” ocorreria em fusão dessa hipervalorização da escrita frente a visualidade, conceito que conseguimos facilmente transpor para história ensinada, já que a cultura escolar Ocidental como um todo - e principalmente no ensino de história - está fortemente afeiçãoada a escrita e a oralidade. Vemos que há um apego na história ensinada a chamada aulas expositivas, permeadas de oralidade e convencionada da alternância da leitura, exposição e exercícios. Azevedo (2013, p. 33) quando dissecar uma aula “Típica” demarca a distribuição de leitura, explicação do conteúdo e aplicação de exercícios como bases constitutivas dessa “aula típica”. Essas características que já tinham sido destacadas por Monteiro:

Neste contexto, foi possível verificar que a aula ‘magistral’, a ‘exposição oral’, tem sido a forma predominante, e mais comum, utilizada por professores de História, que dificilmente dela conseguem escapar. Pode-se perguntar, até, se faz parte do ‘*habitus*’ dos professores de História, de sua cultura profissional. Por que isso ocorre?

Com raízes no método socrático e na tradição eclesiástica, através dos sermões e preleções dos padres católicos e pastores protestantes, esse tipo de aula tem sido alvo de intensas e variadas críticas que denunciam seu caráter produtivista, opressivo e indutor da submissão, forma exemplar da “educação bancária”, do ensino tradicional, tão questionado pelas pedagogias emancipatórias pautadas no construtivismo. Mesmo assim, percebemos uma grande dificuldade por parte dos professores de História em abandonar essa prática, apesar de toda a ênfase posta na necessidade de se ensinar História para desenvolver nos alunos uma cidadania crítica e transformadora do mundo. (2007, P.15)

Esse panorama começa a se alterar com as reflexões da historiografia - a ampliação de trabalho que lidam com representação, imagens, iconografias, etc - aliados as propostas de renovação do ensino. A segunda metade do século XX marcam, principalmente na Europa e no Brasil, marcam um movimento de renovação de um ensino tradicional e pouco produtivo, em favor de novas possibilidades de ensino, que se distanciam da história positivista, linear, de grandes feitos e de verdades absolutas.

Assim as reflexões acerca da historiografia, a crítica ao ensino tradicional, e as propostas de análise das imagens vem construindo um novo olhar ao ensino de história. Um olhar que seja capaz entender a imagem como instrumento pedagógico para além da ilustração, que entenda suas especificidades, contextos e elementos. Que seja assim capaz de utilizar a cultura visual permeada na escola de forma crítica e entenda a imagem como fonte história e linguagem de códigos próprios que exige para tal um letramento específico

Letramento visual e letramento histórico:

Partimos do princípio, de que a escola está permeada pela cultura visual e de que é necessário a articulação entre as múltiplas linguagens dentro do ensino de história, para um desenvolvimento crítico do aluno, efetiva aquisição de conceitos histórico e reconhecimento deste como sujeito histórico ativo desta sociedade grafo-imagética, defendemos a perspectiva do letramento com instrumento necessário para o ensino de história.

Segundo Rojo (2009) “novos tempos pedem novos letramentos”, a perspectiva do letramento entende a leitura e a escrita como um pratica social, a autora defende a multiplicidade de práticas de letramento, numa sociedade ondes diversidade de gêneros e práticas discursivas se ampliam. Pensar como incluir a diversidade de grupos socioculturais e de práticas linguísticas dentro da escola, ressaltando que a escola não é mais um espaço de letramento. O conceito dos multiletramentos parte do princípio da existência se múltiplas linguagens (acadêmica, histórica, regional, etc), modalidades (gráfica, visual, sonora, etc.) e espaços (científico, virtual, escolar, etc.), e por tal cada um estabeleceria letramentos específicos. A partir desse conceito surgem estudos como Letramento visual e letramento histórico.

O termo letramento visual (Stokes, 2002) faz parte desse conjunto de novos letramentos, a habilidade de ler, interpretar e entender a informação através de imagens, é uma perspectiva de sucesso. É a pratica de leitura vinculada a aquilo que é visto e como se pode interpretar o que é visto, compreendido a partir de práticas sociais e culturais de leitura, o modo de experimentar as práticas culturais/sociais por meio da visão.

Por tal pressupõem a existência de habilidades especificas para interpretar imagens, avaliar seus aspectos sociais, seus propósitos, suas audiências e suas

autorias. São habilidades de lidar com a imagem, de ler imagem, de unir o visual, o oral e escritos em múltiplos atos de letramento. É perceber a construção de sentidos a partir da leitura de discursos imagéticos. Para Newfield (2011, apud CARVALHO 2015, p. 47), “o letramento visual é a educação que melhora a compreensão do papel e da função das imagens na representação e na comunicação; promove o engajamento com textos visuais de vários tipos e a compreensão de como as formas visuais constroem sentido”.

Por tal, assume-se que se a imagem é uma linguagem, assim como a linguagem verbal e, portanto, uma prática social que é parte da sociedade e da escola e que possui códigos e atos próprios logo ela é aprendida e deveria ser ensinada nas escolas. É preciso que a imagem não seja utilizada tacitamente é necessária a tentativa de oferecer um arcabouço teórico e uma metalinguagem que pudesse ser utilizada para o ensino de textos visuais.

Com objetivo que o aluno seja capaz de codificar imagens, compreende-las, interpreta-las, situa-las, situa-las em contexto, tempo e espaço. Estabelecendo uma relação crítica e não uma relação passiva e ilustrativa.

O letramento visual pode ser um meio de facilitar outros letramentos pertinentes ao ambiente escolar como o letramento histórico. Não podemos pensar o letramento visual e o letramento histórico como excludentes, o ambiente escolar estabelece um contexto híbrido onde diferentes letramentos estão interacionados. Entendemos o letramento visual e letramento histórico favorecem um ao outro.

Segundo Azevedo (2011, p.114) as práticas de letramento envolvidas no espaço escolar são muitas e distintas, as disciplinas que compõem o currículo escolar apresentam procedimentos e características diferentes. A história ensinada tem forma própria de falar, ler e escrever distintas das outras disciplinas.

O ensino de história apresenta práticas e os eventos de letramento que o distingue das outras disciplinas. A aula de história mobiliza um conjunto de atividades de escrita e leitura envolvidas pelo campo discursivo da história. O professor articula essas práticas buscando construir sentidos permeados por diferentes campos discursivos, em um emaranhado de enunciados originários de vários espaços constitutivos.

A história tem uma forma própria de olhar, contar e escrever o passado, ela se constitui no tempo e espaço e seu discurso narrativo/argumentativo se estabelece em espaço dotado de regras.

Neste sentido, entende-se que a disciplina histórica é formada por signos ideológicos, cujos significados precisam ser refletidos e situados em um tempo-espaço. Conceitos históricos são mais que palavras, cujos significados são amplamente conhecidos e demandam um único sentido. Conceitos agregam significados profundos, que se relacionam a outros conceitos que, enquanto signos, possuem valor ideológico próprio. (Mattos, 2016 p 32)

Conclusão:

A escola é um grande elemento da cultura visual, é nela que muitos códigos, conceitos e representações são divulgados, mas esse processo ocorre quase que de forma intuitiva, sem uma elaboração crítica e objetivada do processo. A escola valida certos conhecimentos e linguagens e acaba agindo em detrimento de outros.

A sala de aula, palco da ação da aprendizagem está submetida a uma lógica dialógica onde professores e alunos estabelecem enunciados e constroem saberes em um processo intersubjetivo. A ação docente está sempre impactada por relações de poder, hierarquias curriculares e práticas sociais, o que se faz necessário é que o professor assumira uma postura analítica e crítica, é necessário que o docente tenha ciência dessas relações que permeiam a escola

Também se faz fundamental entender o aluno como sujeito social, professor é o protagonista da história ensinada e o aluno o protagonista da história apreendida, é nessa relação que se constitui o ensino da história (AZEVEDO, 2013). É fundamental compreender que o aluno constrói o conhecimento e dá significado as suas leituras de mundo, incluindo no que tange a visualidade. Por tal, é fundamental que o docente favoreça à compreensão da cultura visual, que disponibilize e incentive ao aluno a aquisição e desenvolvimento das habilidades e competências relacionadas ao letramento visual.

Precisamos tornar notória a presença da cultura visual em nossas salas de aula, reconhecer sua importância no processo de ensino-aprendizagem, promover práticas pedagógicas que coloquem o aluno no lugar de leitor ativo e proficiente das imagens e não mero observador, rompendo com a lógica da ilustração. Essa

preposição se mostra importante para o ensino como um todo, mas é ainda mais fundamental para o ensino de história, devido ao caráter fonte e objeto que a imagem pode estabelecer com a historiografia, logo a imagem no ensino de história tem um caráter múltiplo de fonte, objeto, prática docente e narrativa.

O letramento visual integrado ao letramento histórico pode ser o caminho para efetivo reconhecimento do aluno como sujeito histórico, já que este pode ampliar sua leitura de mundo, visto que vivemos uma sociedade grafo-imagética, e que o aluno está sempre imerso a cultura visual, ele é ator das práticas sociais inerente a elas. Para efetivação dessa perspectiva é fundamental que os espaços formativos, no caso a sala de aula, proporcione umas orientações, metodologias, críticas, analise e explorem as possibilidades de letramentos.

As reflexões aqui feitas, buscaram refletir o lugar da cultura visual no ensino de história, não focando apenas em viés metodológico, a ideia é refletir sobre a epistemologia do uso de imagens, ampliar a significação do conceito de imagem e metodologicamente incentivar um uso crítico e analítico da visualidade no ensino de história através da perspectiva de letramento. Que a sala de aula seja um espaço de desenvolvimento das capacidades de compreensão, interpretação e argumentação.

Defendemos que compreender os elementos inerentes a leitura de imagem constitui uma aprendizagem fundamental para aluno, que facilita o desenvolvimento do conhecimento e letramento histórico, e se constitui em saber ativo para ação deste na sociedade, letrada, globalizada e imagética. O docente precisa compreender as múltiplas linguagens em circulação na sociedade, bem como a cultura visual e identificar nessa, caminhos para uma proposta crítica de ensino. A leitura reflexiva das imagens históricas, bem como a cultura visual em que o aluno está imerso é fundamental para a formação do educando.

Para isso, o docente tem que além de assumir uma postura crítica, ter conhecimento dos aspectos formais, históricos, culturais e das possíveis produções de sentidos das imagens que seleciona em sua aula. O docente que não se apresenta como letrado visualmente, posicionando com leitor frente a cultura visual, dificilmente vai colaborar para o letramento de seus alunos.

A escola é um espaço privilegiados de difusão do conhecimento, inclusive do conhecimento histórico, é o espaço propício para multiletramentos, a escola, apesar de não ser a única, é a principal responsável pelo contato da sociedade com o conhecimento histórico, e o faz de forma sistematizada e intencional. O agente desse

processo é o professor, que em seu percurso didático atinge o conhecimento histórico e também vivências socioculturais.

A história ensinada tem a o grande desafio de promover a compreensão de diferentes espaços- tempos, ela fala do passado situada presente. A relação temporal a principal especificidade da história e sua compreensão se constitui em umas das principais competências para o letramento histórico. O que propomos é a possibilidade de promover o letramento histórico e o letramento visual de forma conjunta e inter-relacionada.

Bibliografia:

AZEVEDO, Patrícia Bastos. História ensinada: produção de sentidos em práticas de letramento. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, UFRJ, 2011.

_____. História ensinada: práticas de letramento e produção de sentido. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 23, n. 44, Set./Dez. 2013. pp. 24-45.

_____. História ensinada e Dialogismo: prática de letramento o 6º ano do Ensino Fundamental. Revista História Hoje, v.4, n. 8, 2015b. pp. 57-80.

BURKE, Peter. Introdução. O testemunho das imagens. In: _____. Testemunha Ocular: história e imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2004

CARVALHO, Sâmia. Os caminhos do letramento visual: uma análise de material didático virtual. In.: Revista de estudo anglo-americanos. nº44, 2015

LINS, Heloisa. Cultura visual e pedagogia da imagem: recuos e avanços nas práticas escolares in.: Educação em Revista. Belo Horizonte v.30 n.01 p. 245-260, mar. 2014

FEBVRE, Lucien. Combates pela História. 2a. ed. Tradução de Leonardo Martinho Simões e

Gisela Moniz. Lisboa: Editorial Presença Ltda, 1985.

KNAUSS, Paulo. "O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual". ArtCultura, v. 8 , Jan-Jun. 2006

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

MATTOS, Camilla Oliveira, 1988- Sinais do tempo: construção de significados de tempo histórico em Libras para alunos surdos em uma perspectiva de letramento em História / Camilla Oliveira Mattos. - 2016.

MONTEIRO, Ana M. da C. Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

STOKES, S. Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. Electronic Journal for the Integration of Technology in Education, v.1, n.1, 2002
SOUZA, P. Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira. Maringá, v. 31, n. 2, p. 139-146, 2009.