

## **O uso de imagens para o ensino de História voltado para estudantes com Transtorno de Espectro Autista: reflexões iniciais**

**The use of images for the History teaching for students with Autism Spectrum Disorder: initial reflections**

**El uso de imágenes para la enseñanza de la Historia a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista: reflexiones iniciales**

**Fernando Gaudereto Lamas<sup>1</sup>**

*Professor do Colégio de Aplicação da UFJF, Juiz de Fora/MG, Brasil*

**Mariana Tiso de Carvalho<sup>2</sup>**

*Professora Residente no Colégio de Aplicação da UFJF, Juiz de Fora/MG, Brasil*

**Recebido em:** 21/09/2025

**Aceito em:** 02/12/2025

### **Resumo**

Muito se diz sobre práticas de Ensino de História, porém, não são muitas as obras que retratam como são efetivamente praticadas em sala de aula, em especial levando-se em consideração um público bem específico: estudantes diagnosticados com Transtorno de Espectro Autista. A inclusão de alunos no âmbito do ensino – em nosso caso, de História –, é um desafio que, atualmente, se faz bastante presente. Este artigo tem como objetivos apresentar uma discussão a respeito desse tema, partindo de um relato de experiência ainda em andamento, e apresentar, não soluções definitivas, mas algumas possibilidades de ações, a partir do caderno e do desenho simples, que possam servir de fonte de inspiração e adaptação para outros ambientes escolares, tendo em vista as singularidades das práticas pedagógicas. Assim, acreditamos que o relato e a reflexão sobre os desafios e as soluções até o momento encontradas podem servir de base para futuras intervenções.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Educação especial. Caderno. Desenho como ferramenta de ensino.

---

<sup>1</sup> nando.almas@gmail.com.

<sup>2</sup> amarianatiso@gmail.com .

## Abstract

Much is said about History Teaching practices, but few works portray how they are actually practiced in the classroom, especially considering a very specific audience: students diagnosed with Autism Spectrum Disorder. The inclusion of students in teaching, in our case, history, is a current challenge. This article aims to present a discussion on this topic based on an ongoing experience report and to present, not definitive solutions, but some possible actions, based on the notebook and simple drawing, that can be replicated in environments other than application schools. We believe that the report and reflection on the challenges and solutions found so far can serve as a basis for future interventions.

**Keywords:** History teaching. Special education. Notebook. Drawing as a teaching tool.

## Resumen

Se habla mucho sobre las prácticas de enseñanza de Historia, pero pocos trabajos describen cómo se practican realmente en el aula, especialmente considerando un público muy específico: estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista. La inclusión de estudiantes en la enseñanza, en nuestro caso, de la Historia, es un desafío actualmente. Este artículo pretende presentar una discusión sobre este tema a partir de un relato de experiencia en curso y presentar, no soluciones definitivas, sino algunas posibles acciones, basadas en el cuaderno y el dibujo simple, que puedan servir de fuente de inspiración y adaptación para otros entornos escolares, teniendo en cuenta las singularidades de las prácticas pedagógicas. Creemos que el relato y la reflexión sobre los desafíos y las soluciones encontradas hasta el momento pueden servir de base para futuras intervenciones.

**Palabras clave:** Enseñanza de la Historia. Educación especial. Cuaderno. El dibujo como herramienta didáctica.

## Introdução

A função primordial dos colégios de aplicação é, sem sombra de dúvidas, formar os futuros professores das Licenciaturas das Universidades a qual estão vinculados, servindo como campo de estágio (Oliveira; Ferreira, 2012). Evidentemente, tal papel cresceu desde a criação dos primeiros colégios, na medida em que “foram conquistando espaço político e acadêmico nas suas Instituições, tornando-se referência para as redes públicas municipais e estaduais nas regiões onde se localizam” (Oliveira, 2011, p. 95). Este crescimento implicou também no atendimento às novas demandas sociais que foram se colocando, na medida em que os atores sociais envolvidos – estudantes, responsáveis, comunidade, entre outros – foram se organizando e pressionando pela ampliação de direitos em geral e daqueles voltados para a educação, em particular (Gohn, 2016). Tal foi a questão da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

O aumento de demandas sociais nos últimos tempos, assim como a criação de políticas públicas voltadas para uma inclusão cada vez maior de segmentos até então isolados do convívio com os demais estudantes das escolas públicas, complexificou o conjunto das ações dos colégios de aplicação, pois, as práticas pedagógicas até então trabalhadas precisaram ser repensadas, visando à inclusão desses novos atores sociais nas salas de aula. Entretanto, repensar ações e práticas pedagógicas que atendam a um

determinado público para que outros possam também ser inseridos implica não somente em pensar como as ações de inclusão devem ser feitas, mas também como elas podem ser feitas sem isolar os estudantes da Educação Especial dos demais. Em outros termos, faz-se necessário repensar o conjunto das ações e práticas pedagógicas objetivando não somente o aprendizado destes novos atores sociais, mas também a melhor relação/interação possível com os demais estudantes.

Certamente, sempre será necessário analisar cada caso, uma vez que os estudantes alvo da Educação Especial nem sempre se adaptam bem a processos interativos e, no caso de estudantes diagnosticados com Transtorno de Espectro Autista (TEA), aproximadamente 30% “apresentam dificuldades relativas a comportamentos sociáveis” (Nascimento; Bitencourt; Fleig, 2021, p. 182). Tais questões impuseram novas condições de trabalho, muitas das quais ainda não totalmente solucionadas, aos profissionais dos colégios de aplicação, tanto do corpo docente, quanto do corpo técnico-educacional, como também dos estudantes, sejam elas alunos do ensino regular dos colégios ou estagiários oriundos das licenciaturas. Em outros termos, cabe uma reflexão acerca de uma mudança estrutural no sentido educacional que tais escolas ofertam, visando a uma inclusão que vá além da socialização, sem deixar de salientar a relevância desta.

Apesar de existir uma legislação já promulgada sobre a necessidade de inclusão desse segmento nas redes públicas de educação, como indica a Constituição Federal de 1988, quando reconhece que é dever do Estado oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, que definiu a Educação Especial como modalidade a ser oferecida no ensino regular (Vasconcelos; Rahme; Gonçalves, 2020, p.556), as formas de acolhimento pedagógico desse público ainda se mostram muito lentas, dando seus primeiros passos, seja por questões de ordem orçamentária, seja por questões de ordem pedagógica. No caso do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora, a entrada dos estudantes ocorre por sorteio e, possivelmente, muitos familiares e responsáveis, durante longo período, evitaram participar dos sorteios por temor em relação a como seus filhos e filhas seriam recebidos nessa escola. Contudo, o número de estudantes diagnosticados com TEA vem crescendo significativamente nos últimos tempos, indicando que tal temor está em queda e que, provavelmente, mais estudantes com este e com outros diagnósticos entrarão na escola nos próximos anos. Segundo dados fornecidos pelo Setor de Educação Especial do Colégio de Aplicação, atualmente existem 34 estudantes matriculados diagnosticados com TEA, sendo 19 no Ensino Fundamental I, 9 no Ensino Fundamental II e 6 no Ensino Médio.

As questões de ordem orçamentária impõem limites explícitos às universidades e,

consequentemente, aos colégios de aplicação, na medida em que muitas das adaptações necessárias para efetuar a inclusão de vários tipos de estudantes com direito à educação especial são caras e ainda vivenciamos, apesar das modificações feitas, uma política que limita um teto de gastos para várias áreas do Governo Federal, se relacionando intimamente com setores privados financeiros, independentemente da direção política do governo de momento. Após o golpe de 2016, tais setores se associaram ao discurso da austeridade fiscal para supostamente sanar os efeitos da crise de 2014, em especial aquela relacionada aos gastos governamentais (Sardinha; Souza, 2023, p. 161). Nesse contexto, portanto, várias ações que poderiam colaborar para aumentar a integração deste público ao ambiente escolar ficaram restritas, indo desde a contratação de mais profissionais especializados até mesmo a adaptação do prédio e das salas de aula, passando evidentemente pela compra de materiais.

Em relação às questões pedagógicas, elas incluem aspectos que vão desde a formação proporcionada pelas licenciaturas, que não abarcam a preparação desses futuros profissionais para lidarem com a Educação Especial, até mesmo a criação de uma licenciatura específica voltada para as peculiaridades desse público e que possa vir a atuar em conjunto com os demais licenciandos. Em ambos os casos, ainda nos encontramos em estágios muito iniciais, pois não temos sequer a inclusão efetiva de disciplinas que proporcionem aos licenciados de diversas áreas o preparo para incluir estudantes com necessidades especiais, e, menos ainda, temos licenciaturas direcionadas à Educação Especial em número suficiente para fornecer auxílio aos demais profissionais da educação em todo o país.<sup>3</sup>

Apesar de todas as limitações anteriormente apontadas, pretendemos, neste artigo, indicar uma experiência de ensino de História para estudantes com Transtorno de Espectro Autista (TEA) em um colégio de aplicação que vem surtindo efeito positivo e que pode, de maneira simples, servir de fonte de inspiração e adaptação para outros ambientes escolares, tendo em vista as singularidades das práticas pedagógicas. Evidentemente, reconhecemos que, apesar dos problemas vivenciados pelos colégios de aplicação em função das questões anteriormente levantadas, as condições são significativamente melhores do que aquelas vivenciadas pelas redes públicas do país e, até mesmo de grande parte da rede privada, que tende, na maioria das vezes, a simplesmente excluir esse público, uma vez que encontra-se mais preocupada com investimentos que garantam retorno seguro e imediato

---

<sup>3</sup> A Universidade Federal de Juiz de Fora criou, recentemente, uma Segunda Licenciatura em Educação Especial, voltada para aqueles que já possuem uma licenciatura, principalmente docentes das redes públicas de educação básica. Esta, porém, ainda não formou sua primeira turma. Cf. <https://www2.ufjf.br/noticias/2024/09/03/ufjf-abre-curso-de-segunda-licenciatura-em-educacao-especial-inclusiva/>.

(Bianchetti, 2006, p. 48), o não é o caso do atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

O caso em questão, que suscitou este artigo, baseia-se em um relato de experiência com uma estudante ao longo do segundo ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)<sup>4</sup>. O trabalho com a referida estudante foi desenvolvido em codocência no âmbito da Residência Docente do supracitado Colégio de Aplicação (Rodrigues; Dias; Amorin, 2020, p. 37). O sentido de codocência aqui utilizado baseia-se na definição de uma realidade em que “dois professores estão juntos, envolvidos, e compartilham a responsabilidade pelo planejamento, pela elaboração e pela execução do currículo, dos planos de aula, da didática, da própria aula, entre outras funções” (Lima; Carneiro, 2024, p. 11). Nesse sentido, foi fruto de um trabalho que, infelizmente, nem sempre encontra paralelo nas demais escolas públicas brasileiras, mesmo naquelas em que existe a bidocência ou profissional de apoio, como no caso das escolas municipais em Juiz de Fora<sup>5</sup>.

### **Ensino de História e uso de imagens**

O ensino de História não pode ser plenamente compreendido sem que se leve em consideração o fazer História, ou seja, a forma como se procede na pesquisa histórica influencia sobremaneira na forma como se ensina a História. Quando a pesquisa com imagens passou a ser relevante para os historiadores, pois representava uma série de elementos típicos de uma determinada época, o ensino de História resignificou também o uso de imagens em sala de aula, compreendendo-a como uma das fontes privilegiadas, por seu acesso direto à/ao leitor(a).

Nesse sentido, entender a relação entre imagens e ensino de História é fundamental, e quando se trata de imagens não podemos deixar de mencionar a importância que a Escola dos Annales teve para a ampliação do sentido de fonte histórica, pois foi essa escola que permitiu o alargamento do conceito de fonte histórica, que deixou de ser exclusivamente a fonte escrita e oficial, passando a ser toda e qualquer produção humana. Nessa perspectiva, como destacou José Carlos Reis, a grande transformação proporcionada pelos Annales iniciou-se com uma “revisão e reconstrução do conceito de homem”, o que levou, obrigatoriamente, a uma revisão dos objetos e métodos de análise histórica (Reis,

---

<sup>4</sup> Neste trabalho referimo-nos à estudante como Ana, a fim de manter seu anonimato.

<sup>5</sup> A rede pública de educação da cidade de Juiz de Fora trabalha com o ensino colaborativo, voltado para atender ao público-alvo da educação especial. A este respeito, cf. (GRAZZINOLI, 2022).

2000, pp. 21-23).

As transformações frisadas por Reis abriram os horizontes historiográficos e possibilitaram a entrada de novos objetos de análise, até então descartados, pois o que passou a mover o historiador foi o cotidiano, o homem comum e seus objetos, suas ações. Como frisou Sônia Miranda, provavelmente a maior contribuição que o ensino possa obter das transformações na forma de realizar a pesquisa histórica, seja “a incorporação definitiva de que há inúmeras formas de se escrever a História” (Miranda, 2007, p. 79). Nessa perspectiva, o trabalho com imagens em sala de aula ganha outra perspectiva. Segundo Valesca Litz, “atualmente, o uso de imagens, por exemplo, é uma das formas mais eficazes utilizadas como recurso pedagógico no ensino de história para incrementar o processo de aprendizagem (Litz, 2009, p.12)”.

Por óbvio, é necessário ressaltar a diferença entre fontes históricas imagéticas, ou seja, aquelas produzidas na época, e imagens produzidas no presente que se referem ao passado. Enquanto uma deve ser encarada como fonte histórica, ou seja, como uma herança do passado, a outra, isto é, a imagem feita no presente para se referir ao passado, deve ser encarada como uma interpretação daquele e, nesse sentido, traz à tona mais questões do presente do que do próprio passado que pretende discutir. Uma história em quadrinhos como Asterix, por exemplo, não pode ser entendida como uma fonte histórica imagética, mas pode ser trabalhada em sala de aula como forma de imagem que faz referência ao passado, a partir do presente.

No campo da pesquisa histórica, vale ressaltar o que ficou conhecido como “virada pictórica”; capitaneada por Willian Mitchell, no início dos anos 1990, ela propunha analisar “as possibilidades para se pensar além das limitações que a textualização atribui ao mundo visível e suas formas de representação não verbais” (Mauad; 2016, p. 36). Em outros termos, a proposta era buscar uma nova forma de analisar a imagem, saindo das análises semióticas que trabalhavam com linguagem analítica sustentada na análise textual, a fim de construir uma linguagem própria para a análise histórica das imagens.

Logo, a necessidade de articulação entre a produção teórica a respeito da análise de imagens na pesquisa história e a utilização e o trabalho com imagens em sala de aula voltada para o ensino da História é de extrema importância, para que não se produza uma mera reprodução imagética sem sentido e descolada dos objetivos relacionados ao ensino da História. Nesse sentido, a análise de Marcelo Romero traz à tona não somente tal relação, como também um exemplo concreto de ação, na medida em que desenvolveu “uma metodologia de ensino voltada para aproximar os alunos da

educação básica dos procedimentos característicos da investigação histórica por meio da análise de documentos imagéticos como a charge” (Romero, 2020, p. 2).

Para Romero, a utilização de imagens em sala de aula necessita de um constante cotejamento com outras fontes, uma vez que a imagem não dispõe de autonomia interpretativa, e “que a sua adequada compreensão demanda o contraste das informações ali obtidas com os demais registros históricos passíveis de serem relacionados direta ou indiretamente à(s) imagem(ns) pesquisada(s)” (Romero, 2020, p. 2). A análise do autor, portanto, nos mostra que o ambiente de sala de aula na educação básica necessita de uma construção didática específica, distinta daquela existente no ensino superior, demandando, da parte do professor, o trabalho de complexificar a realidade através da utilização de diferentes fontes históricas para se obter o resultado esperado, ou seja, o acesso do estudante à compreensão da realidade histórica.

Evidentemente, não podemos deixar de levar em consideração a existência de diferentes tipos de imagens (Guedes; Nicodem, 2017, p. 2) com diferentes funções, como, por exemplo, o caso da charge que, ao aproximar-se da caricatura, tem como objetivo subverter a ordem, na medida em que expressa uma noção de exagero (Romero, 2014, p. 17), ou o cinema, cuja finalidade pedagógica é discutida ao menos desde a década de 1930 no Brasil (Medeiros, 2012, p. 50). Em outros termos, as possibilidades de se trabalhar com imagens no ensino de História são amplas e variadas, desde que corretamente fundamentadas e adaptadas.

O tipo de imagem que trabalharemos neste artigo se aproxima mais da conceituação de *desenho*; mas o tipo de desenho aqui desenvolvido diz respeito a traçados simples, rápidos e genuínos, distanciando-se de técnicos que seguem padrões artístico-estéticos. Destarte, aproxima-se da concepção do autor-professor do site História ao Quadrado, Giovani Marcos Bernini, que, “partindo da adaptação de mapas-mentais, desenvolveu os materiais buscando abordar conceitos, fatos e processos históricos a partir de desenhos simples em que, além de apenas visualizar, os alunos possam colorir e até mesmo criar seus desenhos”. Também, tem-se como referência a concepção do professor e designer norte-americano Mike Rohde (2013), que prega “ideias, e não arte”, isto é, o sucesso da comunicação diz mais respeito ao significado do que à sua execução técnica. Logo, pretendemos, neste trabalho, tratar com este tipo de metodologia e fonte de pesquisa. Segundo o autor, “Sketchnotes are about capturing and sharing ideas, not about art. Sketchnotes are a way to think on paper using images and

words”<sup>6</sup>.

O ato de desenhar é uma forma de expressão que, assim como os demais tipos de imagens, pode ser trabalhada em sala de aula, uma vez que possibilita a quebra de barreiras no acesso ao conhecimento, na medida em que a compreensão da imagem, desde que mediada corretamente, pode abrir possibilidades para a inclusão de um número maior de estudantes ao conhecimento proposto. Após optarmos pela escolha de imagens, desenhos e tarefas adaptadas à estudante, compreendemos a necessidade de também repensar o próprio currículo, de forma a capacitar as e os estudantes, incluindo toda a turma e atendendo às suas especificidades.

### **Transtorno de Espectro Autista e ensino de História**

A utilização de tais desenhos nas aulas de História partiu de observações a respeito do comportamento da estudante, ou seja, do que ela gostava de fazer, ou ao menos de uma das ações que ela gostava, para elaborarmos um conjunto de ações inclusivas.

Evidentemente, o TEA não pode e nem deve ser tratado de maneira generalizante, pois “(...) o autismo tem uma ampla variedade de faces e pode ser encontrado também em crianças com boas aptidões de comunicação, dotadas de inteligência normal, que têm poucos problemas de aprendizagem e exibem versões mais brandas” (Dawson; McPartland; Ozonoff, 2020, p. 22), em relação à descrição inicial do transtorno. Dentro dessa perspectiva, buscamos seguir os passos propostos por Jean-Michel Vives e Isabelle Orrado e bricolar uma solução.

As análises realizadas por Jean-Michel Vives e Isabelle Orrado sobre a clínica da criança com Transtorno de Espectro Autista, na qual ambos defendem a possibilidade de bricolar soluções individuais para cada caso clínico, respaldam a nossa análise e a proposta para a inclusão de estudantes com TEA nas escolas. Apesar de abordar a questão da clínica psicanalítica voltada para crianças com TEA, as análises dos autores franceses abrem novas possibilidades interpretativas para o espaço escolar, na medida em que o conceito de “objeto autístico” pode também ser usado no ambiente escolar, como mostraram em alguns exemplos analisados na obra dos referidos autores (Orrado; Vives, 2022).

Esse “objeto autístico” é, segundo Orrado e Vives, “o objeto que o autista seleciona em seu entorno e no qual se engaja. É um objeto duro, na maioria das vezes: um carrinho, uma pedra, um peão,

---

<sup>6</sup> Em tradução livre: “Sketchnotes são sobre capturar e compartilhar ideias, não sobre arte em si. Sketchnotes são uma forma de pensar no papel usando imagens e palavras” (Rohde, 2013, p.18).

um bastão..." (Orrado; Vives, 2022, p. 57). No sentido que estamos dando ao termo, o objeto autístico é uma imagem, isto é: uma charge, um desenho, uma pintura, uma fotografia, ou outra forma qualquer de expressão imagética que possibilita à estudante adentrar na lógica do conhecimento histórico. Em outros termos, entendemos que é possível adaptarmos o conceito acima elaborado pelos psicanalistas Jean-Michel Vives e Isabelle Orrado para a realidade da sala de aula, na medida em que tal adaptação permite que o estudante diagnosticado com TEA consiga adentrar no universo educacional como protagonista e não como mero integrante numérico.

Se levarmos em consideração o fato de que o "objeto autístico" é mais uma forma de estabelecer uma ponte entre a criança com TEA e a realidade que a cerca, podemos entender, igualmente, que tal "objeto" não necessita, quando se trata de uma sala de aula, ser um objeto duro, como disseram Orrado e Vives. Ele deve ser, obrigatoriamente, em contrapartida, algo que a criança escolha, podendo, nesse sentido, se tratar de uma ação que ela desenvolva em sala de aula. É nessa perspectiva que compreendemos que o desenho pode ser utilizado em sala de aula como um "objeto autístico", pois ele teria a função de estabelecer uma ponte entre a criança e a aula de História. Tais desenhos e as imagens trabalhadas em sala de aula com a estudante em questão não podem, portanto, ser classificadas como fontes históricas imagéticas, pois elas não são o que Le Goff chamou de "monumentos do passado" (Le Goff, 1990), mas representações feitas a partir do presente que, de alguma maneira, analisam o passado.

A partir de observações e reflexões realizadas de forma conjunta, percebemos que, em casos de aplicações avaliativas – como trabalhos a serem realizados em sala ou provas individuais –, a estudante ficava sem saber o que fazer, especialmente quando não acompanhada por mediador/a. Diante disso, optamos por trabalhar com as imagens, especialmente desenhos, de forma contextualizada ao conteúdo que estava sendo tratado em sala de aula. Logicamente, a escolha das imagens a serem trabalhadas exigiram critérios. Em primeiro lugar, todas possuíam relação direta com o assunto trabalhado em sala de aula, sendo textualidade condizente à temática que estava sendo abordada de forma majoritariamente verbal com as e os demais estudantes. Nesse sentido, eram imagens, entendidas como textos não verbais<sup>7</sup>, que incluíam a estudante com as e os demais membros da turma.

Em segundo lugar, optamos estrategicamente por desenhos simples, coloríveis, atividades

---

<sup>7</sup> Este é um princípio caro para Roland Barthes e para a Semiótica. Mais detalhes, cf. Barthes, 2006, pp. 28-29.

lúdicas como cruzadinhas e caça palavras, além de textualidade verbal com sínteses objetivas e questionamentos avaliativos com perguntas diretas. As imagens selecionadas, em sua maioria desenhos simples para colorir, foram retiradas de diversas fontes, como StudHistória<sup>8</sup>, Materiais de História<sup>9</sup> e História ao Quadrado,<sup>10</sup> além daqueles produzidos pela própria professora, que reproduzimos na Figura 1.

Os desenhos são diretos, permitindo uma interpretação simples por parte da estudante e, ainda, possibilitando a interação, pois os mesmos são preto e branco e passíveis de serem coloridos, atividade do gosto da referida estudante.

Os desenhos possuem, na mesma medida, uma ligação direta com os conteúdos trabalhados com a turma do segundo ano do Ensino Médio, pois Iluminismo, Revolução Francesa, Revolução Industrial, Inconfidência Mineira, Conjuração Baiana, Movimento Operário do século XVIII/XIX, Doutrinas Sociais do século XIX e Independência do Brasil foram alguns dos temas abordados e trabalhados com a turma e, consequentemente, com a estudante em questão.

---

<sup>8</sup> **StudHistória**, segundo sua própria descrição, é um “site criado e mantido pela professora Joelza Ester Domingues e dirigido a estudantes do Ensino Fundamental e Médio buscando tornar o aprendizado de História mais prazeroso e significativo”. Seu conteúdo é dividido por ano/tema: 6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano, África, América, Brasil Colonial, Brasil Império, Brasil República, Ensino Médio, Estudo de Documentos, Evolução e Pré-História, Idade Contemporânea, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna. Os materiais são de diversos formatos: jogos de tabuleiro, quebra-cabeça, moldes para montar, mapas mentais, estudo de documentos, dominós, cruzadinhas, banco de questões e avaliações/testes; e se dividem em conteúdos e materiais pagos e gratuitos. Disponível em: <<https://studhistoria.com.br/>>.

<sup>9</sup> Diferentemente do StudHistória que se dirige a estudantes, o **Materiais de História**, segundo sua descrição, é direcionado às/aos professoras(es): “este site é pra você, professor(a) de História! Aqui, compartilhamos ideias de aulas, dicas e materiais diversos para ajudar sua rotina em sala de aula. É um espaço de solidariedade e cooperação”. Seu conteúdo é dividido por temáticas: História Geral; História do Brasil; História em Quadrinhos; Lista de Exercícios; e/ou séries: Anos Iniciais, Anos Finais, Ensino Médio e atividades adaptadas. “Os materiais oferecidos neste site são completamente gratuitos para uso não-comercial”. Disponível em: <<https://materiaisdehistoria.com.br/>>.

<sup>10</sup> O **História ao Quadrado**, segundo sua descrição, “é fruto das experiências em sala de aula e dos debates acadêmicos acerca do Ensino de História”, experienciado pelo seu autor-professor, Giovani Marcos Bernini. Seu conteúdo também é dividido em ano/série, com foco nos anos finais do Ensino Fundamental; e períodos históricos, a saber: Pré-História e Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea e Brasil; além de “extras”, como Biografias, Política e Cidadania, Ensino Religioso e Literatura. O conteúdo, apresentado em forma de “kit”, contendo diversos formatos (resumo em quadrinhos para desenhar e colorir, cruzadinhos, caça-palavras, mapa mental, slide em PDF, slide online, resumo, questões, quiz online, sugestões de links e atividades extras), é exclusivo para assinantes ou compra digital unitária. Disponível em: <<https://historiaaoquadrado.com/>>.

**Figura 1**  
Desenhos



Fonte: Desenhos de autoria de Mariana Tiso

A diferença, para usar o vocábulo empregado por Vives e Orrado, a bricolagem, se deu a partir do uso de desenhos que remetessem aos conteúdos estudados. Em outros termos, fizemos uso de uma didática de imagens para atingirmos o mesmo objetivo de quando se usa palavras, a saber, levar a

estudante a compreender o conteúdo.

### **História em desenhos: o caderno da Ana**

Aliada à entrega do material contendo o conteúdo trabalhado, optamos também pela avaliação pautada em uma antiga tecnologia tão bem relacionada ao contexto escolar: o caderno, “patchwork único de saberes” (Chartier, 2002, p.20). Na perspectiva em que trabalhamos, o caderno foi entendido como uma ferramenta metodológica, pois possibilitou um adentramento no universo da estudante que era, até então, muito difícil de ser executado: foi possível, a partir da análise do caderno como componente formativo das notas da estudante, compreender a maneira que se dá a sua organização, assim como alguns de seus gostos. A partir do caderno, portanto, foi possível perceber mais nitidamente o interesse dela em colorir e compreender melhor o papel do caderno no caso de uma estudante diagnosticada com TEA. O caderno, para Ana, não era ou é um mero suporte da escrita, mas um meio de expressão e, por conseguinte, de comunicação.

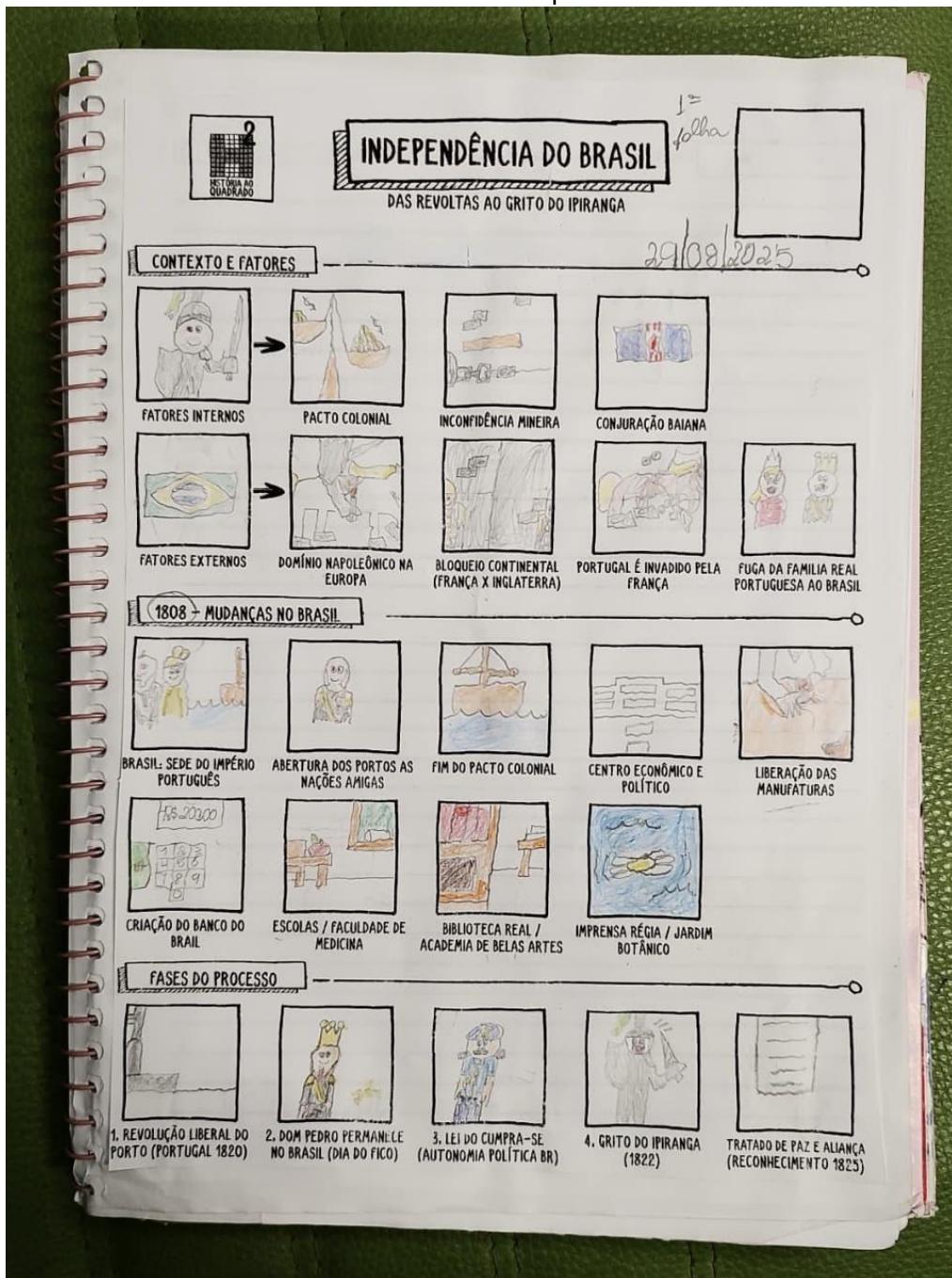
O caderno também foi importante ,na medida em que era através dele que ela mesclava as ações de desenhar, colorir e escrever. Apesar de termos frisado que a forma de fazermos a estudante atingir a compreensão do conteúdo trabalhado ter sido o uso de desenhos, não abrimos mão da escrita, pois entendemos que esta ação é fundamental para o desenvolvimento motor e cognitivo de qualquer estudante, com ou sem necessidades especiais.

Anne-Marie Chartier, pesquisadora da história da cultura escrita escolar, em artigo sobre cadernos e fichários na escola primária, aponta “o papel das fotocópias abundantemente coladas nos cadernos e que (...) aproximam o caderno do manual, introduzem esquemas, cartas, quadros e textos impressos entre os exercícios” (Chartier, 2002, pp.20-21). Apesar de afirmar que, na maioria dos usos, “eles tem mais a ver com bricolagem funcional que com estratégia intelectual calculada” (*Ibidem*, p.21), entendemos ser o caderno o meio mais democrático de registro e acesso ao conhecimento acumulado, objeto da ciência histórica, se dando, portanto, tal escolha.

As fotocópias entregues e coladas, ação igualmente executada pelos demais estudantes, somaram-se, no caso da aluna, a atividades que propõem formas outras de interação com o texto escrito, a partir de esquemas, sínteses, mapas mentais, associações, além de questões de “marcar xis”, de forma que a estudante consigesse acompanhar o conteúdo lecionado para a turma, respeitando seu tempo e dentro de suas capacidades.

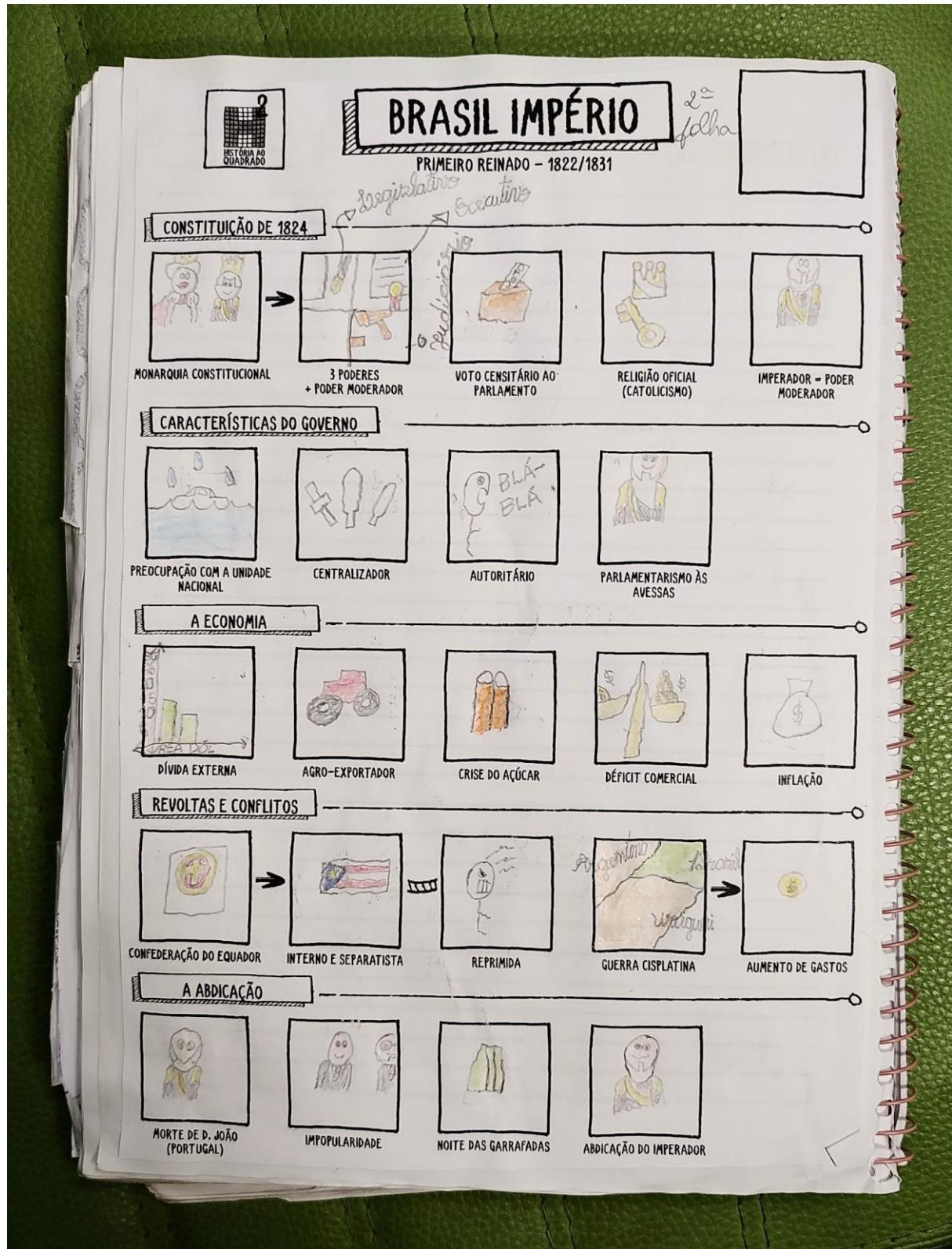
A seguir, nas Figuras 2, 3 e 4, anexamos três das folhas do caderno de História da estudante, em que, utilizando-nos de uma proposição de atividade do site História ao Quadrado, percebemos o desenvolvimento de conceitos históricos a partir dos desenhos da própria aluna.

**Figura 2**  
Caderno de Ana: Independência



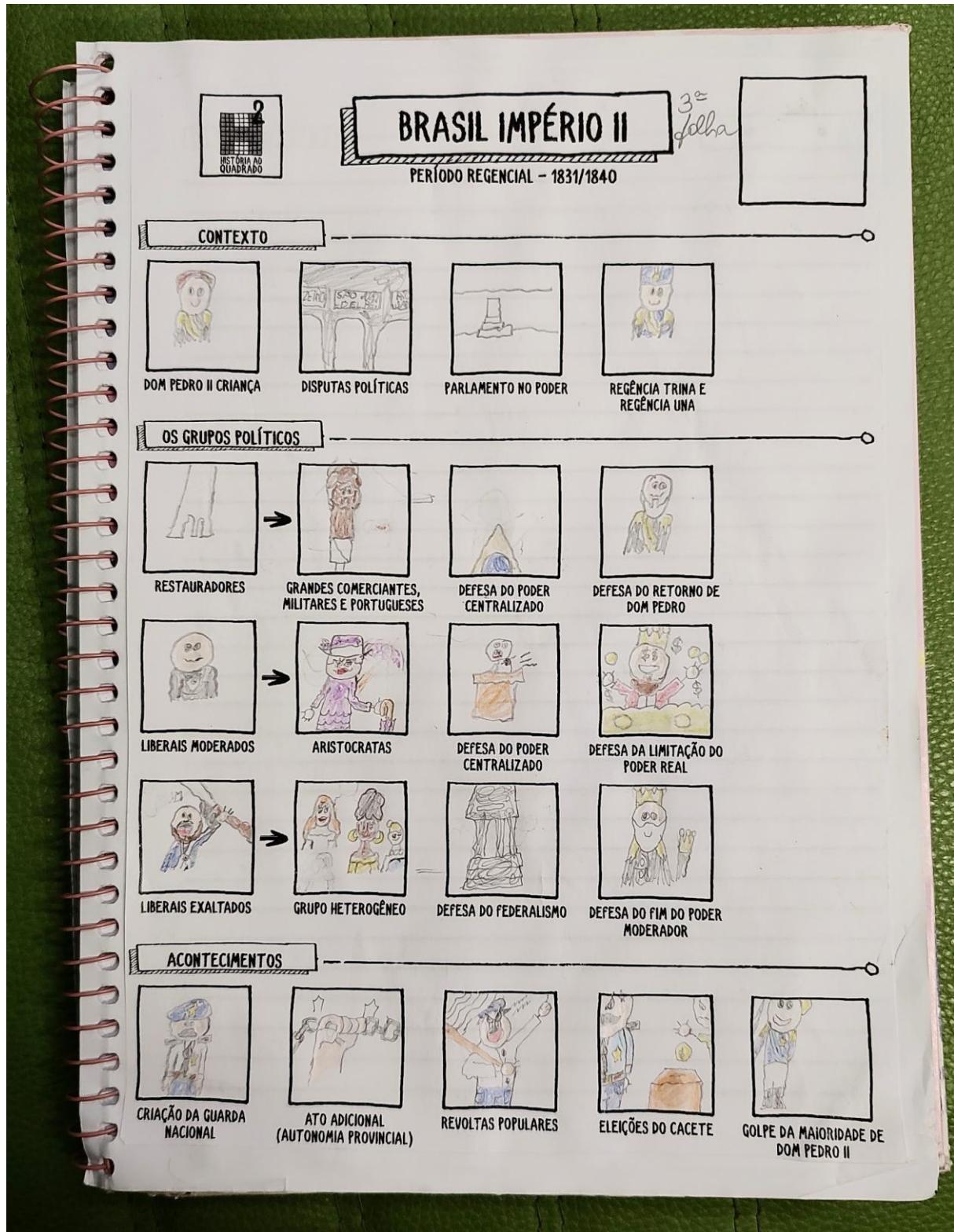
Fonte: Fotografia do caderno da estudante Ana.

**Figura 3**  
Caderno de Ana – Brasil Império



Fonte: Fotografia do caderno da estudante Ana.

**Figura 4**  
Caderno de Ana – Brasil Império II



Fonte: Fotografia do caderno da estudante Ana.

As atividades supracitadas foram entregues para a estudante durante as aulas e tratavam de temas trabalhados em sala de aula com os demais estudantes. A partir de palavras-chave, como “Criação da Guarda Nacional”, ou “Revoltas populares”, Ana foi estimulada a realizar um desenho e depois colorir de forma que ela interagiu com o conteúdo, do jeito e no tempo dela, mas sem fugir ao tema proposto pela aula. Anne-Marie Chartier nos diz que a “representação (e não a definição) que cada aluno faz da atividade e/ou do saber concernido é, assim, construída empiricamente, por semelhança e diferença, em razão do acúmulo das tarefas (Chartier, 2002, p.21)”. Evidentemente, alguns dos termos propostos possuíam um grau de abstração maior do que outros e nem sempre os desenhos refletiram bem o que estava escrito. Contudo, tais limites interpretativos são corriqueiros em salas de aulas da educação básica, seja no Fundamental II ou no Ensino Médio e, nesse sentido, a estudante não ficou atrás dos demais colegas.

Os desenhos que melhor corresponderam àquilo que estava sendo debatido em sala de aula chamam a atenção pela exatidão da relação que se estabeleceu com as palavras-chave. Por exemplo, para o termo “Aristocratas”, Ana desenhou alguém de cartola e terno, enquanto para “Liberais exaltados”, ela desenhou alguém com o braço estendido, em tom de revolta. Para o termo “Fim do pacto colonial”, a estudante fez um navio, indicando que estabeleceu uma relação, correta, diga-se de passagem, com o comércio marítimo, enquanto o termo “Pacto colonial” foi representado por uma balança desequilibrada, indicando, corretamente também, o desequilíbrio na relação Metrópole-Colônia.

O fato de Ana gostar de desenhar, e ainda por cima desenhar bem, é um fator que foi utilizado a favor dela mesma e da melhoria de seu aprendizado, pois “aproveitar os pontos fortes (...) de modo a compensar as dificuldades acadêmicas ou as áreas de fragilidade na escola” (Dawson; Mcpartland; Ozonoff; p. 190) é um elemento que precisa ser levado em conta pelos professores, pois pode impactar positivamente no desempenho acadêmico. A estudante possui mediadora em sala de aula e conta com o auxílio da mãe em casa no desenvolvimento das tarefas, o que pode ter contribuído para a interpretação dos desenhos. Todavia, isso não retira o mérito da própria aluna, pois, em qualquer caso, o contato com outras pessoas, em sala de aula ou em casa, faz parte do processo de ensino-aprendizagem, tal como assinalou Zoia Prestes ao analisar o conceito de Vygotsky de *zona de desenvolvimento proximal*: “uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento” (Prestes, 2010, p. 168).

## Considerações finais

A inclusão de estudantes público-alvo da educação especial ainda é um desafio para as(os) educadores(as), mesmo para aqueles que atuam em Colégios de Aplicação, cuja realidade, conforme mencionamos anteriormente, distancia-se da grande maioria das escolas públicas brasileiras. Partimos do pressuposto de que sempre será necessário mudar a perspectiva e as ações da(o) educador(a), quando se depara com todo tipo de situação que extrapola os conhecimentos ensinados na universidade. Em outros termos, caberá ao(à) educador(a) recriar seu cotidiano de trabalho. “Cotidiano” é uma palavra que facilmente nos remonta a uma ideia de repetição, de dia a dia, lugar comum ou ordinário. Ele fica na mesmice, na automatização, onde novidades/inventividades normalmente não acontecem. No entanto, o cotidiano é também invenção, movimento, encontro, processo e contínua fabricação. O processo, no cotidiano, é permanente e não se encerra (Tiso, 2018, p.15-16). Diante disso, é a partir do nosso encontro com Ana que passamos a buscar reinventar nosso cotidiano pedagógico.

Ademais, através de um relato de experiência em um contexto de codocência, esperamos não só apontar, mas contribuir para uma efetiva aplicabilidade do ensino de História a partir de imagens, em nosso caso, notadamente do uso de desenhos. Compreendemos o desenho, mesmo em sua forma de traçado simples, como expressão imagética de um objeto autístico que contribui para a compreensão do conhecimento histórico. Como pudemos perceber, a partir da análise dos desenhos de Ana, é possível contribuir para propiciar uma relação direta imagem-conteúdo, se entende-mo-los como textos não verbais de interpretação do passado. Também o caderno, a partir de sua usabilidade como ferramenta metodológica, componente avaliativo e meio de expressão generoso em seu formato “manual”, nos parece uma escolha acertada e justificada em sua tradição escolar, uma vez que nos permitiu e permite a miscelânea de traçados, desenhos, cores e escritas, corroborando para o processo de ensino-assimilação-aprendizagem.

As ações que elencamos ao longo deste artigo, assim como as reflexões que desenvolvemos, não teriam sido realizadas se não tivéssemos nos colocado o desafio de inserir esta estudante no cotidiano escolar. Compreendemos que não bastava ela estar presente, como de fato esteve na maioria das aulas anteriores à nossa intervenção; desejávamos que ela pudesse ser incluída no sentido de pertencimento didático-conteudista à turma e, portanto, acompanhar os conteúdos e processos que estavam sendo debatidos com o restante dos estudantes.

Essa estudante, Ana, que até então passava a maior parte do tempo da aula copiando o que

estava escrito no quadro sempre assessorada por uma mediadora e que, segundo relatos de outros(as) professoras(es), era impossível saber se estava ou não conseguindo compreender o que estava em debate, passou a acompanhar estes conteúdos. Ainda, as análises do caderno indicam que estava sim compreendendo o conteúdo lecionado. Em outras palavras, estávamos conseguindo realmente incluir Ana nas aulas de História.

Logicamente, não temos a pretensão aqui de criar alguma forma de receita a ser replicada para todos os casos de estudantes com diagnóstico de Transtorno de Espectro Autista (TEA). Contudo, como destacamos no início, partindo do que estudaram Vives e Orrado, pensamos ser possível encontrar este “objeto autístico”, que em termos pedagógicos não necessita ser algo duro e tangível, como para a clínica de Vives e Orrado, mas que possibilite a inserção deste estudante no universo da sala de aula. Ainda com base nas análises de Vives e Orrado, cabe ao profissional da educação brincar uma solução, ou seja, encontrar uma solução que, mesmo sendo individual, possibilite a inserção social e cognitiva deste estudante.

O caderno, tal qual a prática do desenho simples, de questionamentos curtos e diretos, caricaturas, charges, imagens, quadrinhos, caça palavras, cruzadinhas, dentre outros suportes, nos auxiliou e auxilia no desenvolvimento da compreensão dos conceitos históricos. Por isso, esperamos que, quase que em forma de uma ode, continue mantendo seu histórico de uso e relevância em contextos educacionais.

## Referências

BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia**. Tradução: Isidoro Blikinstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio & FREIRE, Ida Mara (orgs.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 7<sup>a</sup> ed. Campinas: Papirus, 2006.

CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem Autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**. jun. n.3 2020. pp.9-26

DAWSON, Geraldine; McPARTLAND, James; OZONOFF, Sally. **Autismo de alto desempenho**. 2<sup>a</sup> ed. Tradução: Luis Reyes Gil. Belo horizonte: Autêntica, 2020.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais e Lutas pela Educação no Brasil: Experiências e Desafios na Atualidade. In: **XI ANPED Sul. Reunião científica Regional da ANPED: educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. 24-27 de julho de 2026, Curitiba: UFPR.

GRAZZINOLI, Raquel Xavier. **Ensino colaborativo no município de Juiz de Fora: um estudo de caso.** (Dissertação de Mestrado). UNESP: Presidente Prudente, 2022.

GUEDES, Silmara Regina; NICODEM, Maria Fátima Menegazzo. A utilização de imagens no ensino da história e sua contribuição para a construção de conhecimento. In: **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia.** v.8 n.17 2017.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História:** experiências, reflexões e aprendizados. 13a ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LIMA, Bertrand Luiz Corrêa; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. Programa de Residência Docente na Formação de Professores Iniciantes In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e135423, 2024.

LITZ, Valesca Giordano. **O uso da imagem no Ensino de História.** (Caderno temático do Programa de Desenvolvimento Educacional) Curitiba: UFPR, 2009.

MAUAD, Ana Maria. Sobre as imagens na História, um balanço de conceitos e perspectivas. In: **Maracanã** vol. 12, n.14, p. 33-48, jan/jun 2016.

MEDEIROS, Sérgio Augusto Leal. **Imagens educativas do cinema/possibilidades cinematográficas da educação.** (Tese de Doutorado em Educação). Juiz de Fora: UFJF, 2012.

MIRANDA, Sônia Regina. **Sob o signo da memória:** cultura escolar, saberes docentes e história ensinada. Juiz de Fora: EDUFJF, 2007.

NASCIMENTO, Iramar Baptistella do; BITENCOURT, Cristiano Rech; FLEIG, Raquel. Estratégias para o Transtorno de Espectro Autista: interação social e intervenções terapêuticas. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, 70(2), p. 179-87, 2021.

OLIVEIRA, Daniela Motta. O papel dos Colégios de Aplicação na formação de professores. **Instrumento**, v. 13, 2011.

OLIVEIRA, Daniela Motta; FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. Colégios de aplicação e formação de professores: um diálogo com os estágios como esferas formadoras. In: CALDERANO, Maria da Assunção (org.). **Estágio curricular:** concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de Fora: EDUFJF, 2012.

ORRADO, Isabelle; VIVES, Jean-Michel. **Autismo e mediação:** bricolar uma solução para cada um. Tradução: Paulo Sérgio de Souza Júnior. São Paulo: Aller, 2022.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Liev Semionovitch Vygotsky no Brasil. Repercussões no campo educacional. (Tese de Doutorado em Educação). Brasília: UNB, 2010.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales:** a inovação em História. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ROHDE, Mike. **The sketchnote handbook: the illustrated guide to visual note-taking.** Peachpit Press, 2013.

RODRIGUES, Angélica Cosenza.; DIAS, Juliana Madalena Trifilio; AMORIM, Cassiano Caon. A formação continuada em um programa de Residência Docente: a experiência da UFJF. **Formação Docente**, v. 12, p. 31-42, 2020.

ROMERO, Marcelo. Charge: história e conceito. **CES REVISTA**, Juiz de Fora, v. 28, n. 1. p. 17-27, jan./dez. 2014.

ROMERO, Marcelo. A charge como fonte histórica e ferramenta didática no ensino de História. **Cadernos do Aplicação**, v. 33, n.1, jan.-jun. 2020.

SARDINHA, Rafaela; SOUZA, Fábio Araújo de. O financiamento da educação básica no governo Bolsonaro em tempos de financeirização de capital. In: LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

TISO, Mariana. **Transbordamentos entre o Candomblé e o Maracatu de Baque Virado na construção curricular do grupo Filhas de Aganju.** (Dissertação de Mestrado em Educação) Viçosa, MG: Universidade Federal de Viçosa, 2018. Disponível em: <https://locus.ufv.br/items/10cd1b2c-f325-430a-b402-426bfb7e85f4>. Acesso em: 10 dez. 2025.

VASCONCELOS, Simone Pinto; RAHME, Mônica Maria Farid; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Transtorno de Espectro Autista e práticas educativas na Educação Profissional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.26, n.4, p.555-570, Out.-Dez., 2020.

Revisão textual e de normas da ABNT realizada por: Fernanda Vivacqua de Souza Galvão Boarin.