

A incorporação de outras linguagens ao ensino de história

Fabiana de Paula Guerra
Leudjane Michelle Viegas Diniz*

RESUMO

Este artigo é fruto de reflexões acerca de experiências didático-pedagógicas e tem por objetivo analisar as dimensões do ensino de história a partir do diálogo com outras fontes e áreas do conhecimento. Assim, reflete os resultados práticos do uso da interdisciplinaridade como um recurso válido para que os educadores consigam alterar a rotina das salas de aula, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e prazeroso a partir do uso de outros recursos e linguagens.

Palavras-chaves: Ensino de História, Interdisciplinaridade, Novas abordagens.

O uso de novas fontes, assim como a abertura para novas temáticas, foi incorporado à pesquisa histórica a partir da Escola dos Annales, que teve sua emergência por volta da segunda década do século XX. Até este momento, vigorava uma concepção positivista da história, que considerava apenas a dimensão “científica” do conhecimento, como algo neutro e objetivo. Grosso modo, a História resumia-se apenas à política — num sentido restrito do termo, referindo-se a instituições como o Estado ou a igreja — e às pessoas a elas vinculadas, como reis e papas, ou seja, os “grandes homens”, como se pessoas comuns, com suas experiências cotidianas, não fizessem parte da História.

A noção que se tinha de documento histórico neste contexto, também, era bastante restrita, visto que se resumia a textos escritos, produzidos por instituições oficiais. Com os *Annales*, surge uma nova proposta teórico-metodológica para abordagem histórica. Porém, vale ressaltar, o questionamento das limitações da história positivista não partiu somente de historiadores vinculados a esta escola. Pesquisadores de outras áreas do conhecimento antes

* Mestrandas do Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade Federal de Uberlândia - MG.

dos Annales (BURCKHARDT, 1991) já apontavam para a ampliação das fontes e para a alteração da noção limitada de documento, assim como para maneira de lidar com os mesmos.¹

Porém, não podemos deixar de destacar que a abordagem interdisciplinar na História teve grande impulso a partir dos Annales, sendo a expansão da história para outras áreas do saber uma grande contribuição dessa escola. A História Cultural, também, vem contribuindo para fortalecer essa abordagem, procurando não apenas novos objetos, mas também, e fundamentalmente, enriquecer a compreensão histórica através do contato com outras áreas do conhecimento, como a sociologia, a antropologia, a psicologia, as artes, a crítica literária, sem deixar de atentar para as especificidades do trabalho do historiador.

A partir destes múltiplos olhares que a interdisciplinaridade forneceu ao historiador, novos personagens e novas fontes começaram a adentrar a cena histórica (GINZBURG, 1989). Dessa forma, pessoas comuns com suas experiências e modos de vida passaram a ser consideradas como sujeitos históricos²; paulatinamente, a história foi se abrindo para o diálogo com outras fontes e áreas do conhecimentos, como explicitado anteriormente.

Toda essa ampliação do campo histórico serviu para que o conhecimento se tornasse mais dinâmico e próximo de nossas relações cotidianas. Nesse contexto, o conceito de verdade absoluta passou a ser questionado, e a dimensão subjetiva do conhecimento foi considerada.³ Tanto a noção de sujeito histórico quanto a de política foram alteradas. Agora, esta não se resumia apenas ao Estado ou aos partidos políticos, haja vista que se encontra presente em diversos aspectos de nossa vida, em nossa conduta, nossas atitudes e nossos posicionamentos.

As considerações e os questionamentos que levaram à ampliação de

¹ Para citar um exemplo, podemos nos lembrar de Jacob Burckhardt, que, no século XIX (quando as concepções positivistas ainda imperavam), já utilizava outras fontes em suas pesquisas, como a pintura, abrindo espaço para um amplo campo de interpretações.

² No livro *A micro-história e outros ensaios*, Ginzburg aponta que já no século XIX literatos como Balzac, com sua "história dos costumes", chama atenção dos historiadores para uma história que não era por eles trabalhada, pois a história positivista preocupava-se em fazer uma história política e de elite na qual o social e o cotidiano eram considerados como preocupações menores, não dignas do trabalho dos historiadores de então. Nessa perspectiva, Ginzburg destaca que foi preciso mais de um século para que os historiadores começassem a se preocupar com a história dos costumes e do cotidiano.

³ Com o questionamento da noção de verdade única passou-se a considerar que um mesmo fato pode ser interpretado de variadas maneiras a partir de pontos de vista diferenciados. Assim, a história como uma versão possível do real foi ocupando, gradativamente, o lugar da história como uma verdade inquestionável.

temáticas e fontes que constituem o conhecimento histórico — e que se desdobram em diversas linguagens — foram fundamentais para melhoria da qualidade do ensino, pois contribuíram para que o professor pudesse “sair da rotina”, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico.

Não podemos negar que a apatia que caracteriza o ensino tradicional é um dos fatores que faz os alunos se mostrarem desinteressados. Sendo assim, trazer novas abordagens e recursos para o espaço escolar pode ser uma alternativa para alterar esta situação. Sobre essa questão, comenta Paranhos:

Parcelas expressivas de profissionais, instigados pela necessidade de produzir novas pontes de comunicação com os alunos, passam a refletir criticamente sobre suas práticas educativas. Mais do que isso, como que tateando outros caminhos, tentam incorporar ao arsenal de recursos utilizados em classe outras linguagens para além das habituais. (PARANHOS, 1996, p.8).

Importa salientar que esse é o nosso posicionamento frente ao ensino de História: utilizar linguagens diferenciadas com intuito de propiciar aos alunos um processo de aprendizagem mais interativo, prazeroso e que tenha algum significado para sua vida, dando-lhes condições de se posicionarem criticamente frente a diversas questões e aos problemas que os cercam.

Ao trabalhar com um determinado conteúdo, acreditamos ser necessário levar os alunos a questionarem e debaterem sobre o assunto, apontando seus posicionamentos e realizando uma análise crítica. Para tanto, discutimos aspectos gerais do contexto em questão, buscando compreender quais são os interesses em disputa. Acreditamos ser imprescindível focar a diversidade dos conflitos que existem, questionando a noção de passividade como característica inerente ao povo brasileiro.

Essa metodologia que parte das resistências ocorridas num dado momento pode ser um meio interessante para compreender as questões e os embates que se passam no período focado. Foucault, ao discorrer sobre o modo pelo qual os seres humanos se constroem enquanto sujeitos — passando pelo fenômeno do poder — parte desse pressuposto, afirmando que:

(...) para descobrir o que significa, na nossa sociedade, a sanidade, talvez devêssemos

investigar o que ocorre no campo da insanidade; e o que se compreende por legalidade, no campo da ilegalidade. E, para compreender o que são as relações de poder, talvez devêssemos investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar estas relações. (FOUCAULT, 1995, p.234).

Como recursos alternativos, podemos utilizar em sala de aula — para além dos textos escritos veiculados nos livros didáticos — charges, músicas, filmes, obras literárias, dentre outros. Contudo, muitas vezes, os professores, por uma série de fatores como ausência de recursos, quantidade excessiva de aulas, falta de motivação, comodidade, dentre outros empecilhos, prendem-se ao livro didático e a aulas expositivas, com o uso exclusivo do quadro-negro e do giz. Noutras palavras, sentem-se despreparados para utilizar recursos que fogem a seus domínios específicos.

No entanto, devemos nos pautar na interdisciplinaridade para dialogar com outras áreas do conhecimento, sem ter a pretensão de esgotar todas as possibilidades que cada fonte abarca, mas compreendendo a pluralidade de significados e interpretações que cada uma delas comporta. Devemos estar cientes disso, deixando claro para os alunos que iremos focar apenas alguns aspectos de cada fonte documental, e não abranger sua totalidade.

Mesmo sabendo que cada fonte pede uma abordagem e metodologias próprias, existem algumas observações que devem ser consideradas em qualquer análise. Primeiramente, precisamos atentar para o fato de que nenhum documento é neutro. Por isso a necessidade de interrogá-lo, realizando uma leitura crítica que nos permita perceber quais são as intenções contidas no mesmo. Dito em outras palavras, devemos analisar os documentos na sua dimensão de monumento.

De acordo com Jacques Le Goff, a principal tarefa do historiador é fazer a crítica ao documento, seja ele qual for, enquanto monumento, pelo fato de que:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder. (...) O documento não é inócuo. É antes de mais nada o de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez

esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. (LE GOFF, 1984, p.102-103).

Fica evidente, a partir do exposto, que cabe a nós pesquisadores e/ou professores “ler nas entrelinhas” de um documento, desconstruindo (ou reconstruindo) o que aparenta ser inicialmente e atentando, principalmente, para suas condições de produção, ou seja, por quem foi elaborado, em que contexto e com quais finalidades.

Vale destacar que, ao utilizarmos cada material em sala de aula, uma opção é tentar inverter a lógica tradicional de linearidade histórica: partir sempre do presente, associando o que está sendo estudado com questões atuais que fazem parte do nosso cotidiano para, a partir daí, estabelecer conexões com outras temporalidades (passado e futuro). Assim, acreditamos que podemos auxiliar os alunos a aproximarem o conhecimento de suas vidas, dando-lhes um sentido mais concreto.

Nesse artigo, discutiremos sobre o uso de quatro tipos de materiais que podem ser usados pelo professor para alcançar os alunos — no sentido de se aproximar deles —, interagindo com os mesmos e produzindo novos conhecimentos.

1 – Charges

A charge corresponde a um tipo de imagem caricaturada que busca representar, de forma satirizada e grotesca, pessoas ou fatos. Pode ser utilizada para analisar uma situação específica, já que corresponde a uma leitura e/ou interpretação da realidade. Por isso, não deve ser considerada como simples ilustração de um texto escrito, como geralmente aparece nos livros didáticos.

Na maioria dos casos, a charge traz em si uma crítica social ou política do contexto ao qual se refere. Sendo assim, não podemos analisá-la de forma isolada. Pelo contrário, devemos inseri-la no contexto em que foi produzida, tentando apreender os significados implícitos na imagem.

É interessante confrontar as imagens com outros documentos produzidos a partir de diferentes referenciais. Com informações a respeito do momento em que foram elaboradas, temos maiores condições de interpretá-las corretamente. Vale ressaltar que as imagens são muito ricas, possibilitando uma gama de interpretações e contendo em si uma série de informações. Através delas, podemos perceber quais são ou eram os sentimentos/comportamentos das pessoas retratadas.

Não devemos nos esquecer que, ao utilizar uma imagem, temos que trazer algumas referências como data e autoria. Porém, grande parte das charges que se encontram nos livros didáticos não contém esses dados. Geralmente, só há informações sobre o período ao qual remetem, sem especificar o ano e por quem foram produzidas. Mesmo assim, elas são documentos importantes para compreendermos como se davam algumas relações sociais num período específico, já que nos fornecem várias informações.

Para que tenhamos condições de interpretar uma imagem, precisamos, além de ter alguns conhecimentos prévios sobre o período que retrata, estar atentos para os detalhes; e isso exige de nós o desenvolvimento de outras habilidades. Ao utilizarmos charges como recurso didático, tentamos fazer com que os alunos percebam os diversos significados que podem ser explorados, resultando em variadas interpretações:

No esforço de interpretação das imagens fixas, acompanhadas ou não de textos, a leitura das mesmas se abre em leque para diferentes interpretações a partir daquilo que o receptor projeta de si, em função do seu repertório cultural, de sua situação socioeconômica, de seus preconceitos, de sua ideologia, razão por que as imagens sempre permitirão uma leitura plural. (KOSSOY, 2001, p.115).

De acordo com o exposto, devemos ter em mente que as imagens devem ser utilizadas considerando-se a idade e o repertório de conhecimentos dos alunos. Não é qualquer tipo de público que consegue decodificar quaisquer imagens.

Dito isso, também precisamos atentar para as dimensões que esse tipo de fonte comporta. Apesar de partir de um dado da realidade, questionando e/ou criticando uma situação específica, as charges possuem dados objetivos e subjetivos, ao mesclar imagens de uma materialidade com imagens mentais a elas associadas.

As charges podem ser utilizadas após a discussão do assunto com os alunos, dando-lhes subsídios para analisá-las. Também podem ser associadas a textos escritos, em avaliações, exigindo dos alunos capacidade de articular informações, interpretando-as de acordo com o conteúdo estudado.

2 – Músicas

Ao optarmos por trabalhar com músicas, é interessante conversar com os alunos sobre quais são os estilos musicais que mais gostavam. A partir desse diálogo, temos condições de nos aproximar de sua realidade, buscando relacionar o conteúdo estudado com a cultura e vida cotidiana dos jovens. No entanto, é importante ressaltar que as músicas são fontes para análise, e não um momento de pura distração.

Assim como as charges, os professores devem considerar o público ao qual se destina, escolhendo uma música que apresente relações com o que está sendo desenvolvido tematicamente.

Evidentemente, não é qualquer música que se permite decodificar por qualquer público. Sempre devemos levar na devida conta a suposta adequação/inadequação entre o conteúdo, o continente e a clientela. (...) À medida que se avança no grau de escolaridade, por exemplo, pode-se recorrer a canções com maior sofisticação e complexidade interpretativa. (PARANHOS, 1996, p.13).

São vários os elementos que podem ser explorados numa música: a sonoridade, a melodia, o timbre, a letra, dentre outros. Quase sempre nos prendemos apenas à letra, utilizando a música somente como um texto. Porém, é importante frisar que ela é constituída de vários elementos para além da letra, que fazem com que seja um documento plural, ou seja, aberto para diversas possibilidades.

Informações como a data da produção, autoria e contexto em que as músicas foram lançadas são imprescindíveis, já que ao historicizarmos uma música temos condições de apreender quais eram os seus significados no momento em que foi produzida. Devemos tomar cuidado para não sermos anacrônicos, mas precisamos estar cientes de que, ao interpretá-la, estamos dando à mesma uma nova significação — a partir de nossas vivências no momento presente — que pode diferir do seu sentido original.

Adalberto Paranhos nos chama atenção para a diferença que pode existir entre a intenção do autor e a obra finalizada. Nem sempre o significado que o autor (no caso, o compositor) quis passar é apreendido quando outro sujeito se apropria do produto final (a música). Sobre essa questão, afirma que “às vezes se cava tamanha distância entre autor e obra, a ponto da criação exprimir considerável autonomia em relação ao criador e chegar até a significar o ‘não-pensado’”. (PARANHOS, 1996, p.11).

Na maior parte das vezes, os alunos se sentem à vontade com a linguagem musical e com as formas de expressão utilizadas por músicos contemporâneos. Já em relação a estilos de outras épocas, eles sentem certo estranhamento com a melodia, com o ritmo e com a interpretação do artista. É interessante confrontar essas diferenças de estilos e épocas, mostrando aos alunos que cada momento possui características que lhe são próprias.

Ao optarmos por trabalhar com uma música produzida em outra temporalidade, podemos partir desse estranhamento para discutir as diferenças de contexto, dialogando com as informações contidas na composição com o intuito de entendê-la como um projeto artístico-ideológico situado no tempo. Dessa forma, reforçamos que em nenhum documento as informações são passadas de forma neutra ou transparente e que essa observação serve para músicas em geral, nas quais as informações não estão contidas somente na letra da canção, mas também nos seus vários elementos constitutivos.

3 – Filmes

No que se refere aos filmes, podemos dizer que correspondem a um recurso muito válido para o processo educacional. O uso desse material já está bastante difundido entre os educadores, mas em muitos casos é utilizado para passar o tempo, como momento de diversão, e não como uma atividade que deve ser orientada pelo professor com objetivos específicos: “É necessário que o professor tenha objetivos pedagógicos bem definidos quando resolve usar o vídeo. É importante que a relação vídeo–conteúdo seja debatida pela sala em conjunto com o professor e que este escolha um vídeo adequado à matéria estudada”. (LEITE, 1997, p.74).

Em alguns momentos, devido ao tema estudado, sentimos um

distanciamento dos alunos em relação ao conteúdo ministrado, o que pode gerar certo desinteresse. Para mudar esse quadro, existe a possibilidade de trabalhar com um filme que trate do assunto com o intuito de levar os alunos a se envolverem mais com o tema e se mostrarem mais interessados pelas discussões realizadas nas aulas.

São várias as formas de se trabalhar com esse recurso: os filmes podem ser utilizados tanto para introduzir um conteúdo quanto para finalizar as discussões acerca do mesmo. Mas é importante reservar um espaço para que os alunos tenham a oportunidade de comentar quais foram as suas impressões diante das imagens apresentadas.

Através de um filme, pode ocorrer uma aproximação maior com fatos/momentos passados. Muitas vezes, o que temos dificuldade de compreender e/ou visualizar lendo um texto se torna mais claro quando assistimos a uma produção cinematográfica. Podemos dizer, com base em nossas experiências de docência, que por meio das imagens o diálogo com outras temporalidades se expressa com maior eloquência, ou seja, os alunos percebem com maior clareza como se davam as relações em outros contextos.

É interessante perceber que qualquer gênero cinematográfico pode ser utilizado no ensino: documentários, filmes históricos e ficcionais. Tudo depende da abordagem que será dada e de como o filme será trabalhado. Uma opção pode ser pedir aos alunos que partam dos elementos do próprio filme para analisá-lo, com o auxílio do professor, que deve chamar sua atenção para alguns fatores como a caracterização das personagens e qual imagem e quais concepções são passadas sobre o período retratado.

Com essa metodologia, acreditamos ser possível levar os alunos “(...) a reconstruírem a história a partir de como a história é contada, quais as idéias que passam os diálogos, o que representam os personagens, qual a ideologia do vídeo, quais os valores que devem ser julgados na história”. (LEITE, 1997, p.77). Sobre a importância de se considerarem os elementos que compõe uma obra cinematográfica, comenta o historiador francês Marc Ferro:

Partir da imagem, das imagens. Não procurar nelas somente exemplificação, confirmação ou desmentido de um outro saber, aquele da tradição escrita. Considerar as imagens tais como são, com a possibilidade de apelar para outros saberes para melhor compreendê-las. (FERRO, 1979, p.203).

Isso significa que, apesar de valorizarmos as imagens, não devemos analisá-las isoladamente; ao contrário, devemos associá-las a outros fatores, como autoria, data e circunstâncias da produção — da mesma forma que charges e músicas. Contudo, devemos frisar que é importante cruzar informações que possuem origens diferentes, mas sem ter a pretensão de hierarquizá-las.

Vale ressaltar que uma observação de grande relevância precisa ser passada aos alunos ao se trabalhar com filmes: a condição de representação da obra analisada. (CHARTIER, 1991 e ZAMBONI, 1998). Antes de sua exibição, atentamos para o fato de que não corresponde ao acontecimento em si, haja vista a impossibilidade de fazer com que um fato ocorra novamente sob as mesmas condições. Sendo assim, atentamos para o fato de que

O filme é uma visão particular do roteirista e do diretor, que se baseiam em fatos históricos. Para isso, selecionaram e interpretaram as informações que quiseram. O mesmo se dá na escolha e edição das cenas. Os sons e as imagens têm exatamente essa finalidade — criar a sensação de que estamos assistindo a algo verdadeiro. (BENCINI, 2005, p.49).

Neste sentido, reforçamos que um filme equivale a uma montagem, uma (re)construção de um dado momento, de acordo com a ótica de seus produtores, o que não se limita somente ao posicionamento do diretor. Por isso, é fruto de uma seleção, pois na sua elaboração foram escolhidos quais aspectos seriam enfatizados, assim como outros que seriam ocultados. Em suma, uma representação de um dado fato ou contexto histórico, carregada de significados que podem estar explícitos ou não nas imagens que são dadas a ver.

4 – Obras literárias

Na obra literária, imaginação e realidade se fundem e se confundem. Devemos observar que num texto literário, mesmo que o autor teoricamente ressalte estar escrevendo sobre o real, este é sempre uma interpretação ou um modo que aquele encontrou para representar o vivido por lentes que fazem parte de sua forma de analisar e de dar significados ao mundo.

A obra literária não está fechada aos desejos e às intenções de quem a

produziu; cada pessoa interpreta, analisa e dá seu enfoque de acordo com a sua vivência e seus interesses, possibilitando espaços para novas interpretações por parte dos diversos leitores. Nessa perspectiva, entendemos que a obra literária é um recurso fundamental em sala de aula, pois ao abrir espaço para diferentes interpretações chama atenção dos alunos para a necessidade de um posicionamento crítico frente ao conhecimento que lhes é transmitido, além de ser uma forma agradável de incentivar o hábito da leitura — algo primordial para o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem.

Com a literatura, o aluno pode visualizar, através do agir dos personagens na trama tecida, o modo como em diferentes momentos históricos uma determinada realidade social foi dada a ler. Dessa forma, a literatura pode representar uma “porta de entrada” para compreensão do contexto histórico estudado; não que ela represente esse contexto tal como foi um dia, mas sim como um olhar dentre outros possíveis, o que não deve ser desprezado no ensino de História.

Tendo em vista que o discurso literário “constrói imagens da sociedade, que são leituras de um tempo” (BORGES, 2002, p.279), ao utilizarmos a obra literária como recurso didático em sala de aula, não podemos nos esquecer de destacar o autor em questão, o contexto vivenciado por ele e as possíveis influências históricas e literárias que atuam no momento de sua escrita. Isso possibilita ao aluno entrar em sintonia com a estética do texto e com a forma encontrada pelo escritor para representar um determinado período histórico, que pode ter sido ou não por ele vivenciado.

Um aspecto importante ressaltado por Sandra Jatahy Pesavento é o fato de que, mesmo nos romances considerados como históricos e baseados em memórias de pessoas que vivenciaram a realidade trabalhada na obra, essa memória é sempre seletiva e sofre a interferência do tempo da narrativa e do tempo da escritura, que é sempre uma representação ou reconstrução do ocorrido. Segundo a referida autora:

O presente impõe uma representação seletiva do passado, que não é jamais a do indivíduo só, mas a de um indivíduo pertencente a um determinado contexto, que carrega consigo todo um conjunto de valores e experiências acumuladas entre o tempo da narrativa e o tempo da memória. (...)

Não se trata, contudo, de julgar procedimentos e trajetórias de vida, mas de afirmar que a existência do tempo decorrido interferiu na reconstrução narrativa da memória, relativizando o seu caráter documental. (PESAVENTO, 2002, p. 240-241).

Destacamos esses aspectos por acreditar que uma preocupação central do professor ao trabalhar com a literatura, assim como com outras fontes históricas, deve ser deixar bem claro para seus alunos que os documentos históricos são seletivos, parciais, e não portadores de uma verdade histórica pronta e acabada; por isso, devem ser problematizados em sala de aula.

Entendemos que a obra literária é uma fonte histórica que tem suas especificidades, principalmente no que tange a uma maior abertura à ficção, mas ponderamos que isso não a impossibilita de nos informar sobre representações sociais de uma dada época. Assim, apresenta-se como um recurso interessante em sala de aula, por possibilitar, através de uma leitura agradável e tramada da realidade social, o gosto pela leitura, além de proporcionar o conhecimento histórico em outra linguagem, distinta do vocabulário convencional dos livros didáticos.

Referências

BENCINI, Roberta. Filme na aula de história: diversão ou hora de aprender? *Revista Nova Escola*. Ano XX, n. 182, mai. 2005, p. 46-51.

BORGES, Valdeci Resende. Tristes fins no alvorecer da república: representações da ditadura florianista. *In: História e cultura: espaços plurais*. Uberlândia /MG: Aspectus, 2002.

BURCKHARDT, Jacob. *A cultura do renascimento na Itália*: um ensaio. Brasília: Editora UNB, 1991.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, 11(5), 1991, p. 173-191.

FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade? *In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs.)*. *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979, p. 199-215.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In: DREYFUS, Hubert ; RABINOW, Paul*. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

GINZBURG, Carlo. *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa/Rio de Janeiro: DIFEL/Bertrand Brasil, 1989.

KOSSOY, Boris. Fotografia e História. *In: Iconologia: caminhos da interpretação*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001, p. 99-121.

LE GOFF, Jacques. Documento / Monumento. *In: Enciclopédia Einaudi*, v. 1 - *Memória - História*. Lisboa: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 1984, p. 95-106.

LEITE, Saray Ayesta. A criatividade na sala de aula: o ensino de História e os recursos da indústria cultural. *Cadernos de História*. Uberlândia. 7 (7), jan. 97/dez. 98, p. 69-81.

PARANHOS, Adalberto. Saber e prazer: a música como recurso didático-pedagógico. *In: FRANCO, Alécia Pádua (org.). Álbum musical para o ensino de história e geografia no 1º grau*. Uberlândia. Escola de Educação Básica/ Universidade Federal de Uberlândia, 1996, p. 7-15.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Histórias dentro da história: leituras cruzadas de Memórias do Cárcere, de Graciliano Ramos. *In: DE DECCA, Edgar Salvadori; LEMIERE. (orgs.) Pelas margens: outros caminhos da história e da literatura*. Campinas/Porto Alegre: Editora da Unicamp/Editora da UFRGS, 2002.

ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino história. *Revista Brasileira de História*, v. 18, n. 36, 1998, p. 89-101.

The incorporation of other languages in teaching history

Abstract

This article is a result of reflections about didactic-pedagogical experiences and has the goal to analyse the dimensions of history teaching, from the dialogue with others sources and areas of knowledge. Thus, it reflects the practical results of the interdisciplinary use as a valid resource, so the educators can modify the routine of the classroom, turning the teaching and learning process more dynamic and pleasant from the use of other resources and languages.

Keywords: History teaching, Interdisciplinary, New Approach.