

Contribuições da leitura de imagem fotográfica para a formação integral no Ensino Médio Integrado

The educational and interdisciplinary perspective of photographic reading in Integrated High School

Recebido: 09/08/2020 | **Revisado:** 02/12/2021 | **Aceito:** 25/01/2022 | **Publicado:** 22/03/2022

Ana Cláudia Tabosa Mendes de Oliveira
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9549-8766>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
Email: ana.tabosa@hotmail.com

Edilene Rocha Guimarães
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3018-5179>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
Email: edileneaguimaraes@recife.ifpe.edu.br

Como citar: OLIVEIRA, A. C. T. M.; GUIMARÃES, E. R.; Contribuições da leitura de imagem fotográfica para a formação integral no Ensino Médio Integrado. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 22, p. 1 – 21, e10922, mar. 2022. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

O artigo tem por objetivo analisar as contribuições da leitura de imagem fotográfica para a formação integral, através da percepção dos estudantes do Ensino Médio Integrado sobre a fotografia. Com uma abordagem qualitativa, aplicou-se um questionário aos estudantes do 2º período do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações Integrado do IFPE – *Campus Caruaru*. Os resultados indicam a viabilidade de práticas interdisciplinares, tendo em vista o acesso facilitado à fotografia e a sua produção pelos estudantes. Concluímos que a leitura de imagem fotográfica apresenta várias possibilidades de discussões que contribuem com o fortalecimento da sensibilidade humana e, conseqüentemente, com o desenvolvimento da formação integral.

Palavras-chave: Leitura de imagem fotográfica; Formação integral; Interdisciplinaridade; Ensino Médio Integrado.

Abstract

The article aims to analyze the contributions of photographic image reading to integral formation, through the perception of Integrated High School students about photography. With a qualitative approach, a questionnaire was applied to students of the 2nd period of the Technical Course of Medium Level in Integrated Buildings of IFPE - Campus Caruaru. The results indicate the feasibility of interdisciplinary practices, with a view to facilitating access to photography and its production by students. We conclude that the reading of the photographic image presents several possibilities for discussions that contribute to the strengthening of human sensitivity and, consequently, to the development of integral formation.

Keywords: Photographic image reading; Integral formation; Interdisciplinarity; Integrated High School.

1 INTRODUÇÃO

Compreendemos que a arte é uma atividade fundamentalmente humana, podendo contribuir, pela forma e pelo seu conteúdo, com a incitação dos homens e mulheres ao encontro de um estado de equilíbrio consigo mesmo e com a natureza. Este estado de equilíbrio consigo mesmo pode ser entendido como a integração entre razão e sensibilidade, ou seja, ambas possuem a sua importância na vida e uma não sobrepõe a outra.

Além disso, Perissé (2014) expressa que ao ampliar nosso contato com o entorno, tomamos consciência da nossa própria existência, assim, percebemos que há uma relação de interdependência entre o estado de equilíbrio consigo mesmo e com a natureza. Portanto, entendemos que a arte na educação pode contribuir com o fortalecimento da relação de interdependência supracitada. Fischer (1979, p. 13) corrobora com este pensamento ao afirmar que “a arte é o meio indispensável para a união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias”.

Além do sentido de integração com o meio circundante e consigo mesmo, as potencialidades da memória, da percepção e da fantasia, são liberadas pelo momento inventor que a arte pode proporcionar (FISCHER, 1979). Esta capacidade inventiva ou criadora é um potencial inerente aos seres humanos e se elabora no contexto cultural. Para Ostrower (1976, p. 9), “o ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar”.

Tais características podem ser desenvolvidas nos sujeitos, através da percepção dos diversos estímulos que atingem os sentidos humanos. Ostrower (1976, p.12) afirma que “a percepção é a elaboração mental das sensações”. Para a autora, a percepção é essencial para delimitar o que somos capazes de sentir e compreender, é o modo como sentimos o mundo, e a ordenação dessas sensações dão forma aos níveis do consciente. Nessa direção, é possível compreender que a arte, enquanto momento de criação, está intimamente ligada com o ser sensível, potencializando os sentidos humanos.

A arte pode assumir a função social de ser mediadora entre os sujeitos e a comunidade, pela possibilidade de mostrar ao mundo um encanto ainda não identificado, devido às consequências da vida caótica que a modernidade deslançou; ou é provocativa desvelando um sortimento de problemas sociais, conduzindo àquele que contempla a obra a uma atitude inquietante e questionadora. Maffesoli (1996, p. 78) expressa que “o sensível é, a partir daí, um princípio de civilização, faz participar de uma realidade supra individual, integra uma comunidade”.

Entendemos que a arte impulsiona a reflexão, a criticidade e capacita os indivíduos a compreenderem a realidade, conduzindo-os de um estado de inércia para o movimento que busca a transformação social, despertando o interesse por uma sociedade mais humana.

No sentido social da arte, Fischer (1979) abraça a ideia da arte com um aspecto educativo, que é de elevar o nível de compreensão e discernimento do público sobre a realidade social, sendo passível de ser transformada.

Lukács (2018, p. 268) também exprime seu pensamento sobre o elemento da transformação, mas conduzindo a influência transformadora da arte ao ser humano,

ou seja, “na influência direta e indireta exercida pelo prazer artístico sobre o sujeito receptivo, o elemento comum é a transformação do sujeito que descrevemos, o seu enriquecimento e o seu aprofundamento”. Para o autor, o enriquecimento e o aprofundamento dos sujeitos, assim como a sua comoção, podem ser despertados pela eficácia da obra de arte que eleva a autoconsciência humana.

Dessa maneira, assumimos a ideia de que as pessoas podem compreender e ressignificar a sua relação tanto com o mundo interior quanto com o mundo exterior, tornando-a mais rica e profunda através da arte. Conforme Perissé (2014, p. 90), a arte “sempre nos ensina algo sobre nossa humanidade”.

Na fase da adolescência, a arte pode assumir, além das colocações já comentadas, a função catártica, pois é um momento que os indivíduos estão se confrontando de maneira mais intensa com a vida. Segundo Regina Machado (1989 *apud* BARBOSA, 2009, p. 31), “a arte tem, de fato, uma função específica nesta fase da vida do indivíduo, em que ele deixou de ser criança, em que se vê como consciência interrogante e ainda não é adulto”. Nesta perspectiva, a arte é um meio de expressão e de confronto com suas crises. Barbosa (2005) defende que a arte como expressão pessoal e cultural é uma ferramenta importante para a identificação cultural e o desenvolvimento individual.

Considerando as características pedagógicas da arte, a vivência da arte na adolescência é essencial para os estudantes compreenderem algumas áreas profissionais, pois esta fase é marcada pela pesquisa e pelos primeiros contatos com as possíveis profissões que irão exercer na fase adulta. Segundo Ana Mae Barbosa (2009), cerca de 25% das profissões no Brasil estão ligadas direta ou indiretamente à arte. Sendo assim, quanto mais conhecimento de artes os indivíduos possuírem, melhor poderão desempenhar as atividades correlacionadas às profissões que demandam um perfil criativo, imaginativo e inovador.

É a partir desse olhar que acreditamos que a produção artística, no contexto escolar, ultrapassa as fronteiras de uma educação mecanicista, partindo para uma compreensão filosófica da vida em sociedade, cujo trabalho artístico articulado com a reflexão/ação/reflexão rompe com a dualidade histórica entre teoria e prática. Desse modo, as experiências estéticas emergem nos sujeitos uma consciência reflexiva e crítica, atenta às questões sociais.

Então, admitimos que a arte na educação é condizente com a formação humana integral, que desperta a atenção e um novo olhar para as diversas esferas da sociedade, aumentando a capacidade de significar e ressignificar os acontecimentos da vida, ampliando a capacidade de enxergar a beleza ou maneiras de tornar a vida mais bela.

Por isso, é preciso discutir sobre as possibilidades de inserir as diversas expressões da arte nas práticas pedagógicas de maneira interdisciplinar, ampliando o ensino de arte para além da unidade curricular de Artes.

Neste contexto, consideramos que a leitura de imagem fotográfica pode ser problematizada na sala de aula do Ensino Médio Integrado, por meio de projetos interdisciplinares que integrem teoria e prática, suscitando diversos questionamentos e inquietações, educando os sentidos humanos e aperfeiçoando a percepção. Desse modo, ver as imagens do mundo ganha sentido pedagógico.

Diante do exposto, algumas questões foram levantadas: qual a percepção dos estudantes sobre arte? Os estudantes participam de práticas pedagógicas que desenvolvem as linguagens da arte? Quais os motivos das tomadas fotográficas realizadas pelos discentes? Tais questionamentos subsidiaram o problema eleito: quais as contribuições da leitura de imagem fotográfica para a formação integral dos estudantes no Ensino Médio Integrado. Assim, este artigo tem por objetivo analisar as contribuições da leitura de imagem fotográfica para a formação integral, através da percepção dos estudantes do Ensino Médio Integrado sobre a fotografia.

Como percurso metodológico, consideramos que o estudo é de natureza qualitativa, pois “a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados” (CRESWELL, 2007, p. 186). Como método da pesquisa, elegemos a pesquisa bibliográfica, através da revisão de literatura que nos forneceu aporte teórico à temática proposta, bem como a pesquisa de campo, na qual aplicamos um questionário misto aos discentes do 2º período do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações Integrado do IFPE – *Campus* Caruaru. Através das respostas às questões, identificamos os conhecimentos e vivências que os estudantes possuem com a arte, as práticas pedagógicas que participam e que podem desenvolver a percepção, criatividade, imaginação, reflexividade e criticidade, e obtivemos dados referentes à percepção dos discentes sobre a fotografia.

2 O SENTIDO PEDAGÓGICO DA LEITURA DE IMAGEM FOTOGRÁFICA

O consumo da fotografia tornou-se uma prática cotidiana com a massificação dos *smartphones* pela sociedade, sabendo que inúmeras fotos com aspectos pragmáticos são registradas diariamente e postadas nas redes sociais. Com isso, observamos que diariamente diversas imagens são visualizadas pelas pessoas com o uso de aplicativos pelo celular. No entanto, a fotografia, enquanto linguagem das artes visuais, pode assumir outros valores para além do entretenimento e do consumo, ou seja, valores estéticos e educativos. A partir desta compreensão, as imagens podem contribuir de forma significativa com a formação humana integral, pois elas podem problematizar a realidade e produzir tantos outros significados, trazendo novas possibilidades de práticas curriculares mediadoras entre sujeitos/arte/mundo no âmbito escolar, com o intuito de “ultrapassar as fronteiras das percepções superficiais” (ARAÚJO, 2007, p. 46).

A fotografia possui características próprias, que a diferencia de outras linguagens da arte. Segundo Dubois (2012, p. 53, grifo do autor), a imagem fotográfica distingue-se da pintura, do desenho ou dos sistemas propriamente linguísticos, pelo fato da imagem foto “torna-se inseparável de sua experiência referencial, do ato que a funda”, e a “foto é *em primeiro lugar índice*”. Isto quer dizer que os signos indiciais se mantêm ou se mantiveram no momento do ato fotográfico, em uma conexão real e de copresença imediata com seu referente. Para exemplificar esta relação, observemos que se uma fotografia destaca a presença de fumaça, o fogo é o signo indicial que manteve, no momento da tomada fotográfica, uma relação de copresença com o referente (fumaça). Diante disso, entendemos que para lermos uma imagem fotográfica é preciso analisarmos como se deu todo o processo de sua produção e

fazermos esta relação do referente com o seu signo indicial, assim poderemos perceber o que a imagem está mostrando.

Entretanto, identificar o motivo fotográfico não implica a compreensão da sua significação. Joly (2012, p. 42) esclarece que perceber o que a imagem mostra e interpretá-la são “duas operações mentais complementares”, isto significa que são duas etapas distintas, e, segundo a referida autora, é preciso um aprendizado para compreender a mensagem da imagem. Joly (*Ibid.*, p. 42) ressalta que

reconhecer este ou aquele motivo nem por isso significa que se esteja compreendendo a mensagem da imagem na qual o motivo pode ter uma significação bem particular, vinculada tanto a seu contexto interno quanto ao de seu surgimento, às expectativas e reconhecimentos do receptor.

Porém, nem sempre é possível saber quais foram as intenções do autor ao produzir uma determinada imagem, por isso, a referida autora propõe que a interpretação da imagem consista em compreender quais as significações que evocam aqui e agora, mas sendo necessário por limites e pontos de referência para analisá-la. Joly (*Ibid.*, p. 44) afirma que “devemos contemplá-la, examiná-la, compreender o que suscita em nós, compará-la com outras interpretações”, sem perder de vista o contexto da mensagem.

Desse modo, a análise da fotografia pode exercer um sentido pedagógico, ao possibilitar aos estudantes saberes que os permitam reconhecer o caráter comunicativo das imagens fotográficas, captando mais informações a cada observação. Além disso, os discentes podem melhorar seu próprio vocabulário e a sua capacidade interpretativa, já que

os sentidos que tais imagens agenciam e a pluralidade de significados estéticos delas originados nos ajudam a compreendê-las dialogicamente, permitindo que a interpretação estética da arte não se ofusque num monólogo meramente formal, incapaz de se renovar continuamente (MATHIAS, 2016, p. 71).

Nesse sentido, Alberto Manguel (2001, p. 25) afirma que com a prática de leitura de imagens “podemos ver mais ou menos coisas em uma imagem, sondar mais fundo e descobrir mais detalhes, associar e combinar imagens, emprestar-lhe palavras para contar o que vemos”, e para Joly (2012) esta prática pode aumentar o prazer estético. Diante disso, entendemos que ao analisarmos imagens fotográficas de forma frequente compreenderemos cada vez mais as diversas significações que evocam.

Percebemos que não existe uma única forma de analisar imagens, e sim maneiras que podem ser elaboradas em função de um objetivo pré-definido. Joly (*Ibid.*, p. 50) afirma que “não existe um método absoluto para análise, mas opções a serem feitas ou inventadas em função dos objetivos”.

Santaella (2012) propõe a leitura de imagem fotográfica em três níveis, a seguir: primeiro – reconhecer quais os sentimentos produzidos ao ver a imagem; segundo – identificar seu motivo por meio do reconhecimento dos signos indiciais; terceiro – analisar sua linguagem visual, suas especificidades. Esse último nível de apreensão da fotografia pode ser compreendido como a estética fotográfica, que é a maneira como o fotógrafo recorta a cena, isto é, o enquadramento, preocupando-se com as cores, luzes, escalas, volumes, linhas, direções, ângulos, entre outros. Além dessa compreensão sobre a estética fotográfica, Martins (2019, p. 61) afirma que

na estética fotográfica, a fotografia propõe a simplicidade das coisas e pessoas fotografadas, das situações sociais que são objeto do ato fotográfico, como imagens que têm sentido, o sentido do belo, do dramático, do trágico, do poético que efetivamente há no que parece banal, repetitivo e cotidiano.

Observamos que para ler e produzir fotografias, enquanto linguagem das artes visuais, é necessário saber quais são as suas especificidades, bem como o que a diferencia das outras linguagens, e quanto mais saberes relacionados à análise de imagens fotográficas, mais atento será o olhar para as múltiplas significações trazidas pelas fotos que circulam em nosso cotidiano.

Isto posto, apreendemos que a leitura e produção de imagens fotográficas contribuem com a formação integral dos estudantes, porquanto desenvolve um olhar atento, reflexivo e crítico, para as várias significações da cultura, além de ter uma perspectiva pedagógica interdisciplinar, uma vez que o estudo da sua leitura e produção mecânica ou digital envolvem vários componentes curriculares, propiciando a integração de diversos conhecimentos e saberes.

3 A FOTOGRAFIA NA CONTEMPORANEIDADE

A tecnologia contemporânea transformou as práticas cotidianas, inclusive modificou a produção artística, e interveio significativamente no intercâmbio de imagens, conceitos, técnicas, que levam os artistas a explorar novos métodos e descobrir suas potencialidades, por meio das múltiplas formas que caracterizam a materialidade da arte. “Percepção, memória, mimesis, história, política, identidade, experiência, cognição são hoje mediadas pela tecnologia” (BARBOSA, 2005, p. 111).

Uma dessas tecnologias que revolucionou a modernidade, pouco antes da metade do século XIX, foi a máquina fotográfica, com isso, destacamos que a fotografia é algo novo, assim como seu reconhecimento cultural. Segundo Rouillé (2009, p. 16), devido ao fato de que a fotografia é um objeto novo, ainda é “amplamente inexplorada, ignorada ou abandonada por autores e teóricos, tendo seu interesse e sua complexidade geralmente subestimados. Às vezes, também, sendo maltratada, ou julgada apressadamente”. Concordamos com esta afirmação ao perceber que a fotografia, enquanto fotografia-documento, é imensamente utilizada com um caráter reducionista pela indústria cultural e muito pouco praticada como uma das linguagens da arte nos espaços educacionais.

A fotografia-documento, por meio de sua função primordial que é documentar, tornou-se, inicialmente, um importante instrumento de captura da realidade por muitos pesquisadores, por registrar o objeto da pesquisa com o máximo de eficácia, servir de consulta e, após seu uso, ser arquivada para pesquisas posteriores. Porém, mesmo diante de funções tão utilitárias, a fotografia-documento trouxe novas visibilidades, acompanhando as transformações da ciência, da técnica e da indústria. “A fotografia reproduz todo o visível, visto ou não visto, sem seleção e sem perda” (ROUILLÉ, 2009, p. 41).

Ressaltamos que a fotografia foi utilizada, em seu início, como um instrumento da ciência moderna, ignorando os cenários conflituosos das cidades, que expressavam o contraponto da racionalidade imposta pela modernidade, e exaltando as grandes obras urbanas como sinônimo de poder e progresso. Segundo Rouillé (*Ibid.*), só depois da criação da Comuna em Paris, os operários e as classes populares em suas realidades foram representados em fotografias.

Através desse novo direcionamento, a fotografia-documento passou a ser reconhecida pelo seu potencial informativo, chegando com novas mensagens em espaços outrora desconhecidos, suscitando novas perspectivas. Como exemplo, a Fotografia 1 mostra, em escala de cinza, centenas de pessoas trabalhando em péssimas condições na mina de ouro de Serra Pelada em 1986, além disso, a imagem pode levantar vários questionamentos sobre aspectos sociais, políticos, econômicos, ambientais, entre outros.

Fotografia 1: Mina de ouro - Serra Pelada



Fonte: Sebastião Salgado, 1986. Disponível em:
<https://www.peterfetterman.com/artists/171-sebastiao-salgado/works/35984-sebastiao-salgado-gold-mine-serra-pelada-brazil-cast-of-thousands-1986-printed-2018/>.

Para Dubois (2012, p. 94, grifo do autor), a fotografia estabelece uma “*verdadeira categoria epistêmica*, irreduzível e singular, uma nova forma [...] de *pensamento*, que nos introduz numa nova relação com os signos, o tempo, o espaço, o real, o sujeito, o ser e o fazer”. É interessante ressaltar que para cada sujeito a experiência com a fotografia poderá assumir significações diferentes. Loguercio (2011, p. 105) corrobora com este pensamento ao afirmar que:

uma imagem pode produzir sentidos diversos a partir do contexto do sujeito que a vivência. Sentidos, esses, que não dependeriam exclusivamente de quem as cria ou de quem as percebe, mas da relação que se estabelece nesse encontro, mediada pelo espaço em que é estabelecida tal relação.

Diante desse entendimento, trazemos para a discussão um exemplo de arte imanente e efêmera, Fotografia 2, que traz outros sentidos a partir do contexto vivenciado por Andy Warhol (1928-1987), artista plástico e cineasta que propôs mudar radicalmente os valores da cultura erudita, ou seja, contaminá-la com cultura popular americana, pois ele acreditava que a arte deveria se estender para as massas populares. Warhol inseriu em suas obras produtos da sociedade de consumo, ou seja, celebridades, alimentos enlatados e muitos outros temas do mundo contemporâneo.

Fotografia 2: Shot Blue Marilyn



Fonte: Warhol, 1964. Disponível em:
<https://www.widewalls.ch/10-faces-by-andy-warhol-february-2015/shot-blue-marilyn-5/>

Observamos que a partir dos anos 1980, a fotografia, ao assumir um dos principais materiais da arte, “por razões ligadas às profundas evoluções da fotografia, da arte e do mundo”, passou a ser habitualmente exposta sozinha em exposições artísticas (ROUILLÉ, 2009, p. 338). Esta aliança entre arte e fotografia passou a ser chamada de “arte-fotografia” pelo historiador Rouillé.

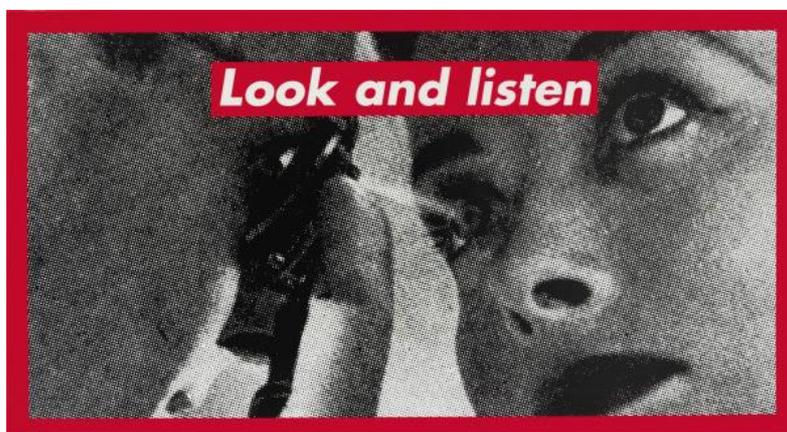
Diante das profundas evoluções do mundo após a era industrial, muitos artistas se apropriaram da fotografia, pois concederam

uma nova atenção ao procedimento fotográfico, com outras finalidades, outros usos, outras práticas, inusitadas entre os fotógrafos: consumir o fim do modernismo, desconstruir os mitos da originalidade e da autenticidade, esboçar ligações entre arte e a política, abolir o lugar do sujeito nas obras etc. (*Ibid.*, p. 354).

No decorrer das nossas leituras, percebemos muitas críticas aos valores estabelecidos pela cultura moderna, caracterizada pela exclusão das mulheres, da classe operária, das minorias sexuais e raciais, pela recusa da dessemelhança e da heterogeneidade, proferindo um discurso da universalidade em detrimento das singularidades. A fotografia na contemporaneidade busca desconstruir este discurso da modernidade, abrindo espaço “à alteridade, à diferença, ao consenso” (*Ibid.*, p. 355).

Para ilustrarmos a denúncia realizada aos excluídos por meio da fotografia, trazemos um trabalho fotográfico de Barbara Kruger (1945), artista conceitual. A Fotografia 3 exemplifica imagens em preto e branco sobrepostas de frases, geralmente vermelhas, que denotam críticas às relações de poder, estereótipos e identidades.

Fotografia 3: Olhe e ouça



Fonte: Kruger, 1996. Disponível em:
<https://www.phillips.com/detail/BARBARA-KRUGER/UK010113/8>.

Compreendemos que a materialidade da fotografia pode ser imbuída de questionamentos dos costumes excludentes da modernidade, isto é, a arte e a suas formas foram profundamente transformadas, suas fronteiras foram deslocadas e o acesso a arte foi ampliado para além das galerias, tomando posse da rua e sendo transformada por ela.

O acesso facilitado à fotografia pelas pessoas aumenta a necessidade da percepção de seu conteúdo, enxergando-a com consciência crítica, mas, para isso, é preciso que os indivíduos aprendam a ver imagens, ou seja, como afirma Rubem Alves (2005, p. 23), “o ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido”. Entendemos que a educação do sentido da visão se torna de extrema relevância para a formação integral dos estudantes, de modo que a compreensão dos efeitos produzidos contribua com a criticidade e a reflexão ao se olhar as imagens, alargando a sensibilidade para uma transformação do modo de perceber e construir o mundo.

Nesta perspectiva, problematizar a realidade por meio da arte tem sua importância, porém ir além da problematização é essencial, pois a arte deve ser levada aos seres sociais para que se torne viva e gere sentidos, abrindo possíveis

caminhos para uma transformação do modo de perceber e construir o mundo. Por isso, propomos que os professores se engajem na inclusão da arte e da fotografia, enquanto linguagem das artes visuais, em suas práticas pedagógicas em uma perspectiva interdisciplinar.

4 AS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A integração de disciplinas no contexto do Ensino Médio Integrado é de fundamental importância para a formação integral, porém, como afirma Santos (2006, p. 139), é “um desafio a ser alcançado”, devido à complexidade do planejamento das práticas curriculares e das avaliações, da seleção e reorganização dos conteúdos, da concretização das práticas interdisciplinares, assim como das dificuldades socioemocionais entre professores, tendo em vista a necessidade de diálogo entre eles, para que haja um entendimento sobre os saberes envolvidos e como são produzidos. Portanto, reconhecemos a importância da interdisciplinaridade, pois ela

favorece a transformação de uma organização curricular fragmentada e fragmentária, reprodutora de posições desiguais para saberes de igual importância, em propostas e projetos pedagógicos que podem ultrapassar, finalmente, as fronteiras tradicionais entre a chamada formação científica e a tecnológica (SANTOS, 2006, p. 139).

No âmbito da Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o Artigo 17, Parágrafo 11, indica que “a contextualização e a interdisciplinaridade devem assegurar a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, propiciando a interlocução dos saberes para a solução de problemas complexos” (BRASIL, 2018).

Quanto a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o Artigo 6º, Inciso VIII, apresenta os princípios da contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade, a serem considerados nas “estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas” (BRASIL, 2012).

Conforme as Resoluções supracitadas e as ponderações acerca da interdisciplinaridade, defendemos o uso desse princípio nas práticas pedagógicas, pois concordamos com Lück (2013, p. 47) quando afirma que a interdisciplinaridade “é um processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade”, interligando a teoria e prática, proporcionando aos discentes uma rede de conhecimentos integrados cheia de significações e sensações, “a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo”. Portanto, capaz de promover reflexões sobre difíceis questões em vez de fáceis respostas (PARSONS, 2005).

A partir dessas orientações, acreditamos que é necessário pensar a arte no seio da educação, pois há uma relação intrínseca entre arte e política, arte e cultura popular, arte e meio ambiente, arte e história, arte e filosofia, arte e religião, arte e física, arte e tecnologia, arte e trabalho, nesta última considerando que arte é o próprio trabalho, e tantas outras relações podem favorecer a construção de projetos interdisciplinares, não somente através de relações binárias – entre duas unidades curriculares, mas também envolvendo mais campos do saber.

O ensino por projetos é uma forma produtiva de organizar e articular os diversos conhecimentos em torno de uma temática, para promover os estudos com as linguagens da arte. Segundo Porto (2016), os projetos interdisciplinares têm a força de unificar os saberes produzidos pela humanidade e exigem uma preparação prévia, por meio de encontros entre professores e estudantes para que todos compartilhem suas expectativas, experiências e habilidades, a fim de construir projetos interdisciplinares inovadores. Fazenda (2012) destaca que a parceria é a categoria principal dos trabalhos interdisciplinares, surgindo sempre da necessidade de troca. Dessa maneira, compreendemos que este tipo de prática curricular pressupõe um envolvimento responsável, uma ação conjunta e integrada por todos os participantes que compõe o projeto, considerando a comunidade e o contexto escolar.

A utilização de tecnologias contemporâneas, de maneira criativa e enriquecedora em sala de aula, pode proporcionar projetos interdisciplinares inovadores mais envolventes para os discentes, tendo em vista que a “tecnologia não é mais algo distante da vida das pessoas, está perto de nós e faz parte do nosso cotidiano. É possível usar o que ela pode oferecer de maneira criativa e tornar o trabalho escolar mais atraente” (ZAGONEL, 2012, p. 101).

O uso frequente e a facilidade dos jovens em manusear os *smartphones* podem ser de grande utilidade para os professores em suas práticas pedagógicas, porém cabe aos docentes criarem estratégias para que um novo sentido ao equipamento possa surgir na vida dos discentes, um sentido que ultrapasse sua mera função pragmática. “Imaginar as possibilidades artísticas via tecnologias contemporâneas é, também, estar presente no próprio tempo em que vivemos, que se faz de fragmentos e rearranjos, de todos que somam partes, de partes que são o todo” (PIMENTEL, 2012, p. 133). Dessa maneira, a câmera fotográfica, somada aos diversos aplicativos de edição de imagens, é um recurso didático que, por meio de atividades planejadas, pode propiciar experiências educativas exitosas.

Porto (2016) considera que a “fotografia tem uma relação muito íntima com a realidade – é a visão do artista sobre a realidade, e a partir da realidade o fotógrafo expressa seu ponto de vista, seu olhar, literalmente”. Nesta ótica, entendemos que a fotografia, no âmbito educacional, pode instigar os estudantes a perceberem os detalhes que circundam o seu entorno social, isto é, a visualizarem, a refletirem e criticarem a realidade. Segundo Rouillé (2009, p. 436) a fotografia pode “suscitar interrogações em vez de propor respostas”. A problematização trazida no conteúdo da fotografia pode promover debates e reflexões sobre diversos temas que estão presentes nas práticas sociais no cotidiano.

Por fim, ressaltamos que na perspectiva da formação integral, a realização de projetos interdisciplinares com as linguagens da arte é uma proposta educativa que supera a fragmentação e hierarquização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, proporcionando aos estudantes uma visão integrada das práticas sociais.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o objetivo de analisar as contribuições da leitura de imagem fotográfica para a formação integral, através da percepção dos estudantes do Ensino Médio Integrado sobre a fotografia, aplicamos um questionário misto a 15 estudantes do 2º período do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações Integrado do IFPE – Campus Caruaru, do total de 36 matriculados, isto é, a amostra representa 41,6% do público-alvo. Os discentes que participaram da pesquisa possuíam entre 14 e 16 anos. Os discentes foram nomeados como “Estudante E1, E2, E3, E4...” e assim por diante.

Iniciamos o questionário perguntando aos discentes se eles sabem o que é uma obra de arte e 12 estudantes afirmaram que sim (80%), dentre os 12 discentes que responderam de forma afirmativa, 11 citaram obras famosas, conforme resultados apresentados no Quadro 1. Os demais responderam que não sabem o que é uma obra de arte, correspondendo a 20% dos participantes.

Quadro 1: Obras de arte citadas pelos discentes

DISCENTES	UNIDADES DE REGISTRO
E1	As obras de Van Gogh - A noite estrelada; Autorretrato. As obras de Michelangelo - Pietà; A criação de Adão...
E2	O anjo caído de Alexandre Cabanel é minha favorita
E3	Mona Lisa, Abaporu, Noite estrelada, Operários, O grito.
E4	Obras de artistas renomados como Pablo Picasso, Modigliani, Van Gogh, entre outras.
E5	Mona Lisa, Pensador, O grito.
E7	Mona Lisa, Desembarque de Cabral, Primeira missa no Brasil, entre outras.
E8	Mona Lisa, A noite estrelada, de Van Gogh, O grito de Munch.
E10	Noite estrelada - Van Gogh
E11	Feita por Leonardo da Vinci – Mona Lisa.
E13	O grito, Mona Lisa, A última ceia, David.
E14	O grito, Caminhante sobre um mar de névoa, Abaporu, A última ceia, Noite estrelada e Cristo redentor.

Fonte: Elaboração do autor (2019).

É interessante ressaltar que dentre os 73,3% que citaram as obras de arte (11 estudantes), uma pessoa (E9) ao invés de relatar quais são as obras de arte que conhece, relatou o que para ela significava uma obra de arte, conforme apresentado abaixo:

Uma criação que tenha significados, seja um quadro, uma escultura e entre outras. (Estudante E9)

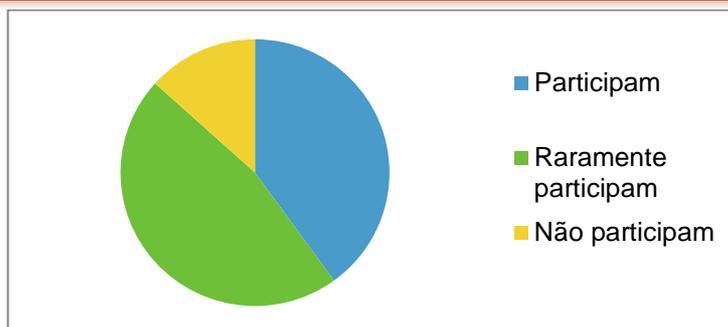
Diante do exposto, notamos que os estudantes citaram muitas obras de arte, mas sua compreensão do que é arte está restrita às obras clássicas e já consagradas pelos críticos da arte, pois nenhum participante apontou obras que eles tenham contato no cotidiano. Somente um estudante respondeu de uma maneira que denota o entendimento mais ampliado sobre objetos artísticos ao afirmar que é “uma criação que tenha significados” (Estudante E9), mas é interessante ressaltar que a questão estava solicitando que dissessem quais são as obras de arte que conheciam e não o que significavam.

Duarte Junior (2009, p. 46) afirma que “a arte é sempre criação (ou construção) de formas. [...] E as formas da arte são ainda perceptíveis, quer dizer, oferecem-se à percepção”. A partir das explicações sobre arte do referido autor, apreendemos que a arte pode assumir inúmeras formas que se conectam com os sentidos humanos, sendo dotadas de significações sociais e integradas à realidade de seus fruidores. Nesta perspectiva, obras de arte não são resumidas a telas pictóricas reconhecidas mundialmente. Conforme o autor supracitado

a arte não é uma linguagem que comunique conceitos. Antes, é expressão de sentimentos. É a tentativa de concretizar, numa forma, o mundo dinâmico e inefável dos sentimentos humanos. Numa obra de arte são os sentimentos que nos são apresentados, para que possamos contemplá-los, revivê-los e senti-los em sua natureza (DUARTE JUNIOR, 1988, p. 88).

Com relação a participação em atividades escolares com alguma linguagem artística (dança, teatro, música ou artes visuais) integradas às disciplinas do curso, 07 discentes responderam que raramente participam (47%), 02 responderam que não (13%) e 06 estudantes disseram que participam (40%), conforme ilustrado no Gráfico 1.

Gráfico 1: Participação dos estudantes em atividades com alguma linguagem artística



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Assim, somando os dois percentuais – raramente participam e não participam –, temos 60% de estudantes que possuem muito pouco ou nenhum contato com a arte. Desse modo, podemos inferir que há pouca compreensão do que significam as linguagens da arte e das contribuições para sua formação.

Ao serem indagados sobre a participação em atividades escolares que desenvolvem a percepção, criatividade, imaginação, reflexividade e criticidade, obtivemos dados bem expressivos para a opção Atividades em grupo, com 13 estudantes optando pelo item (86,6%). É importante destacar que os discentes podiam marcar mais de uma opção. Os resultados estão sendo apresentados na Tabela 1.

Tabela 1: Participação em atividades escolares que desenvolvem a percepção, criatividade, imaginação, reflexividade e criticidade

Atividades escolares	Nº de discentes que assinalaram a proposta	Percentual (%)
Atividades em grupo	13	86,6%
Atividades individuais	11	73,3%
Discussões filosóficas	9	60,0%
Atividades artísticas e culturais	8	53,3%
Outras atividades realizadas fora da instituição	4	26,6%
Projetos interdisciplinares	3	20%
Discussões da conjuntura social	2	13%
Incentivo a participação em eventos	2	13%
Relatórios	2	13%
Resolução de problemas	1	6,6%
Aulas de campo	1	6,6%
Visitas técnicas	0	0
Elaboração de portfólios	0	0
Projetos de pesquisa	0	0

Fonte: Elaboração do autor (2019).

Diante do exposto, observamos que 86,6% da amostra apontaram que participam de atividades em grupo e 73,3% apontaram que participam de atividades individuais, isto pode significar que há possibilidades da realização de projetos

interdisciplinares com as linguagens da arte, já que os estudantes possuem a vivência com trabalhos em equipes, bem como participam de práticas que demandam o compromisso individual. É interessante ressaltar que durante a aplicação dos questionários os discentes estavam produzindo um vídeo para disponibilizar no *YouTube*, organizados em grupos, conforme a solicitação do professor da unidade curricular Física.

A opção Discussões filosóficas obteve 09 marcações que corresponde a 60% da amostra, ou seja, 09 estudantes consideram tais atividades importantes para desenvolver a percepção, criatividade, imaginação e criticidade. As discussões filosóficas contribuem para o aprimoramento das características supracitadas, pois, conforme Chauí (2000, p. 9), o estudo da filosofia pode ser “a decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana; jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido”. Assim, apreendemos que a filosofia no contexto escolar incentiva, primeiramente, a percepção dos acontecimentos da vida, a investigação, ou seja, implica a pesquisa para conhecer as causas e consequências e a criticidade diante das descobertas.

Quanto à opção Atividades artísticas e culturais, que obteve 08 registros e corresponde a 53,3% da amostra, Perissé (2014, p. 57) afirma que as atividades artísticas e culturais são vitais no contexto escolar, porque constituem “uma forma de elaborar criativamente o que sabemos e sentimos, e de modo particular o que sentimos e não sabemos como definir e explicar”. A partir disso, entendemos que o processo para aprender a elaborar uma forma que expressa nossos sentimentos exige o desenvolvimento da imaginação, da percepção, da pesquisa, da criatividade, entre outros.

A partir dos dados da Tabela 1, podemos perceber que apenas 03 estudantes (20%) afirmaram que participam de projetos interdisciplinares e nenhum estudante pontuou projetos de pesquisa. Inferimos, portanto, que os discentes não relacionam projetos de pesquisa ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares que estimulam o movimento da ciência e da pesquisa. Diante dos dados da Tabela 1, com destaque para a escolha da opção Atividades em grupo por 13 estudantes (86,6%), inferimos que há possibilidades de os discentes trabalharem em grupo com projetos de pesquisa e interdisciplinares, se forem incentivados e orientados pelos docentes.

Na 4ª questão solicitamos que os estudantes indicassem a frequência de tomadas fotográficas realizadas por eles durante a semana. Do total de participantes, 05 discentes (33,3%) afirmaram que registram cerca de 1 a 5 fotografias por semana, 05 disseram (33,3%) que registram cerca de 6 a 10 fotografias e 05 registram mais de 11 imagens por semana (33,3%). Eles, também, foram indagados sobre quais são os motivos que os levam a registrar imagens no cotidiano, com resultados apresentados no Quadro 2.

Quadro 2: Motivos das tomadas fotográficas

DISCENTES	UNIDADES DE REGISTRO
E1	Para registrar alguns momentos ou paisagens.

E2	Eu gosto.
E3	Necessidade de registrar momentos.
E4	Fotos de quadro de atividades de determinadas matérias.
E5	Eu gosto de registrar o momento com fotos.
E6	A necessidade do dia a dia, como fotografar o quadro quando não dá tempo de copiar.
E7	Gosto de fotografar meus animais de estimação, gosto de tirar selfies e fotografo as anotações do professor em sala de aula.
E8	Para registrar os momentos com meus amigos, familiares, fotos do meu animal de estimação, fotos de atividades e compromissos que vão ter ao longo da semana.
E9	Fotos de atividades ou assuntos para completar o caderno e fotos minhas com meus amigos, porque eu gosto.
E10	Tenho uma paixão platônica pelo céu, lua, sol, astros; enfim, costumo fotografar para lembrar da sensação que senti ao ver aquela paisagem.
E11	Para deixar guardado e ter como lembrança. Para ter como resposta a algumas mensagens.
E12	Raramente tiro fotos de algo, então o que me leva a tirar a foto é um momento “marcante” de algo que eu particularmente ache bonito e vou querer relembrar/rever.
E13	Copiar matéria, meu gato e lugares diferentes.
E14	Fotografo momentos, para copiar matéria e tirar fotos do meu gato.
E15	Para registrar algum momento e depois poder ver e recordar.

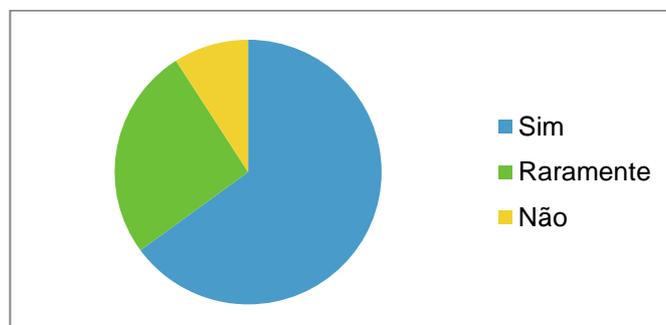
Fonte: Elaboração do autor (2019).

Esses resultados indicam que todos os participantes da pesquisa interagem com a fotografia. Usam-na para registrar assuntos diversos e, na maior parte das colocações, a fotografia serve para estudos, ou seja, percebemos que as anotações por escrito estão sendo substituídas pela câmera do celular, e para memória dos momentos importantes da vida. Mas, obtivemos apenas um registro (estudante E10) que associa com clareza a fotografia com a produção de sentidos, isto quer dizer que a fotografia enquanto produção de sentidos ainda é um campo para ser explorado no contexto escolar. Nesta perspectiva, Rouillé (2009) contribui com a compreensão de que

fotografar não consiste mais em produzir segundo a distinção platônica as “boas ou más cópias” do real; agora, consiste em atualizar, tornando visíveis, aqui e agora, os problemas, os fluxos, os afetos, as sensações, as densidades, as intensidades etc. Pelo fato de a fotografia nela carregar indefectivelmente as marcas materiais do mundo físico, ela está, pois, intimamente ligada à Terra, capturando “as forças de um Cosmos energético, informal e imaterial” (ROUILLÉ, 2009, p. 452).

Com relação a ter costume de analisar as cenas e imagens observadas em seu cotidiano, 10 estudantes disseram que sim (65%), 04 afirmaram que raramente analisam (26%) e apenas 01 não analisa (9%), conforme representado no Gráfico 2.

Gráfico 2: Costume de analisar as cenas e imagens observadas em seu cotidiano

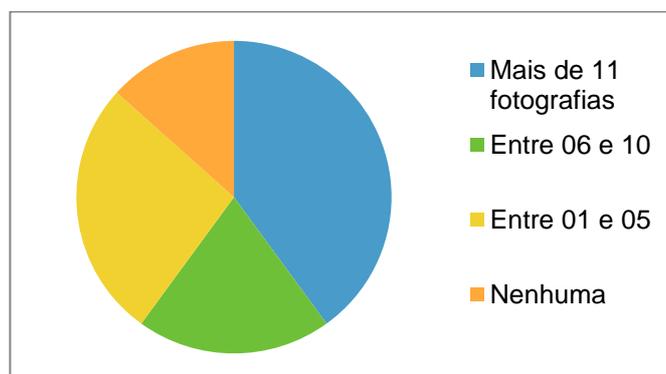


Fonte: Elaboração do autor (2019).

Com base nestes resultados podemos inferir que 05 estudantes (35%) não se preocupam em analisar práticas do cotidiano, assim não percebem com clareza as causas e as consequências dos diversos acontecimentos da vida, seja ela privada ou pública, influenciando o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e a atuação diante da realidade.

Perguntamos aos estudantes qual a quantidade de imagens fotográficas produzidas por outras pessoas e observadas por eles diariamente e obtivemos os seguintes resultados: 06 participantes (40%) afirmaram que observam mais de 11 fotografias de terceiros por dia, 03 observam (20%) entre 6 e 10 fotos, 04 observam (27%) entre 1 e 5 imagens fotográficas e 02 responderam (13%) que não observam nenhuma imagem. Podemos verificar estes resultados no Gráfico 3.

Gráfico 3: Quantidade de imagens fotográficas produzidas por outras pessoas e observadas diariamente pelos estudantes



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Estes dados nos apresentam que 60% dos estudantes observam mais de seis imagens fotográficas produzidas por outras pessoas diariamente, mas elencando estes dados com os dados do Gráfico 2, identificamos que 35% dos discentes

raramente ou nunca analisam o conteúdo das imagens observadas, dificultando o desenvolvimento de uma opinião crítica e, conseqüentemente, ficando mais vulneráveis por meio da aceitação como verdades dos fatos e ideias representadas por meio delas. É importante ressaltar que as imagens podem ser manipuladas através da tecnologia, a fim de atender a diversos propósitos, sejam jornalísticos, artísticos, comerciais, enquanto memória dos acontecimentos do cotidiano, entre outros. Sendo assim, o aprimoramento da percepção visual e do pensamento crítico são essenciais para a leitura de imagens fotográficas.

Solicitamos aos discentes que observassem a fotografia Gambiarras 01 de Cao Guimarães (2005) e que dissessem quais as sensações que foram despertadas ao analisar a imagem. As respostas estão descritas no Quadro 3.

Quadro 3: Sensações dos estudantes na análise fotográfica

DISCENTES	UNIDADES DE REGISTROS
E1	Uma sensação boa pelo fato da luz solar, é como se eu pudesse sentir o quente do sol e uma pequena corrente de ar, me trazendo calma e paz.
E2	De ter acabado de acordar e ir ver o nascer do sol.
E3	Sensação de aconchego, calma e preguiça.
E4	Sensação de calma e sossego, diante do nascer do dia.
E5	De um amanhecer, calma.
E6	Rotina, lembra a rotina do meu dia.
E7	Suavidade, tranquilidade e uma <i>vibe</i> boa.
E8	Agitação, pois tem vários prédios, mas também causa uma tranquilidade, calma, pela posição do sol.
E9	Calma, tranquilidade.
E10	Presença, pois não me sinto bem em grandes cidades. Apreensiva, porque sei que para essa vista estar assim agora, com muitos prédios, foi preciso matar árvores.
E11	Transmite tranquilidade em uma manhã/tarde de sol.
E12	Uma sensação de paz, harmonia e felicidade.
E13	Medo de cair, calor.
E14	Tranquilidade e calor.
E15	A luz solar entrando pela janela transmite um pouco de paz, calma.

Fonte: Elaboração do autor (2019).

Podemos compreender, a partir das análises da fotografia Gambiarras 01, que os estudantes estão familiarizados, de forma empírica, com a fotografia, pois todos conseguiram exprimir seus sentimentos que é a primeira etapa da leitura de imagens fotográficas. Santaella (2012) afirma que há pelo menos três níveis de apreensão de uma foto, o primeiro é a expressão dos sentimentos produzidos diante da imagem, o segundo é a identificação do motivo fotográfico e o terceiro é o conhecimento das especificidades que constituem a fotografia como linguagem visual, ou seja, a estética fotográfica. Com isso, é perceptível que a fotografia, enquanto uma das linguagens

das artes visuais, é rica em possibilidades de discussões que contribuem no fortalecimento da sensibilidade humana.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a leitura de imagem fotográfica apresenta várias possibilidades para práticas interdisciplinares, pois abre espaço para discussões sobre as práticas sociais, problemas socioambientais e por envolver saberes de componentes curriculares diversificados, tendo em vista o acesso facilitado à fotografia e a sua produção pelos estudantes por meio das tecnologias contemporâneas, conforme apresentaram os dados da pesquisa.

No entanto, ainda é incipiente a apreensão da fotografia como linguagem artística pelos participantes da pesquisa, associando o seu uso a dimensões pragmáticas, sendo necessário a inclusão do estudo das diferentes formas de arte no Ensino Médio Integrado, ampliando o repertório cultural dos discentes. Além disso, o ensino da arte pode contribuir com a formação integral dos estudantes, integrando saberes culturais, científicos e tecnológicos, oferecendo aos estudantes um conhecimento articulado que impulsiona a reflexão/ação/reflexão, e desenvolvendo a consciência reflexiva, crítica e atenta às questões sociais.

A necessidade de ampliação do repertório cultural dos estudantes pode se dá pelo incentivo e realização de mais práticas educativas que envolvam uma maior quantidade de estudantes em atividades artísticas e culturais, bem como em projetos interdisciplinares.

Portanto, para que o ensino da arte seja ampliado nas escolas é preciso discutir em programas de formação de professores sobre as possibilidades que a arte oferece na integração de saberes e de seu caráter emancipatório, incentivando a realização de projetos interdisciplinares, bem como a inclusão da arte como conteúdo nos vários componentes curriculares, diversificando as práticas pedagógicas.

Concluimos que a leitura de imagem fotográfica apresenta várias possibilidades de discussões que contribuem com o fortalecimento da sensibilidade humana e, conseqüentemente, com o desenvolvimento da formação integral dos educandos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. **Encruzilhadas do olhar: no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 26 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jul. 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O que é beleza?** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico**. Tradução de Marina Appenzeller. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Tradução Leandro Konder. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LOGUERCIO, Nina Magalhães. **Experiência estética e fotografia no cotidiano de alunos da EJA: possíveis relações com o ensino da arte**. 2011. 218 f. (Dissertação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2812>. Acesso em: 26 jul. 2020.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a particularidade como categoria da estética. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Tradução Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

MATHIAS, Ronaldo. **Antropologia visual**: diferença, imagem e crítica. São Paulo: Nova Alexandria, 2016.

OSTROWER, Fayga. **Processos de criação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

PARSONS, Michael. **Currículo, arte e cognição integrados**. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 295-317.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética e educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Tecnologias contemporâneas e o ensino da arte**. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTO, Humberta (org.). **Estética e história da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.

ROUILLÉ, André. **A fotografia**: entre documento e arte contemporânea. São Paulo: Senac, 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramento, 2012.

SANTOS, Eloisa Helena. A interdisciplinaridade como eixo articulador do ensino médio e do ensino técnico de nível médio integrados. In: BRASIL, Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino médio integrado à educação profissional**: integrar para que? Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 139-153.

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação escolar**. Curitiba: Intersaberes, 2012.