

A IMPORTÂNCIA DA INTERPRETAÇÃO IMAGÉTICA NA ÉPOCA ATUAL: EDUCAÇÃO VISUAL

Simone de Fátima Brichta
Mestre em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará
simon3b3@gmail.com

RESUMO

Na perspectiva de pensar sobre as inquietações e desafios das juventudes em território brasileiro nas escolas públicas, investigamos em uma netnografia, a participação de estudantes da Escola Presidente Castelo Branco, na cidade de Fortaleza, em 2013, através do Portal Ensino Médio EM Diálogo. Nesse contexto, tomando as redes sociais como ferramenta para compartilhar as produções que incorporam as representações em valores, ritual e imaginário das juventudes no ensino médio. As práticas eram de interpretação imagética, fomentadas por um grupo de monitores graduados em artes visuais. Através das artes, mais especificamente, do audiovisual e da fotografia, em vivências de composição, interpretação, fruição, contextualização e técnica de criação; os jovens eram incentivados a promover a produção poética, interpretativa e interativa. Uma educação do olhar pode ultrapassar a margem limitada do ver. Para estudantes que participaram de práticas na interpretação imagética, Rossi (2009) observa uma maior flexibilidade para alcançar a interpretação simbólica. Consideramos que o observador entre mundos diversos cria um universo de interpretações subjetivas na leitura da expressividade artística, pois o conhecimento dos signos amplia a interpretação do mundo. Desse modo, a interpretação imagética não busca comunicar significados, se apresenta como forma de aliar a razão à emoção; na apreciação e composição estética.

Palavras-chave: Práticas Educativas Digitais. Interpretação Imagética. Arte-Educação

JUVENTUDES EM DIÁLOGO: PRÁTICAS EDUCATIVAS DIGITAIS E TESSITURAS IMAGÉTICAS

O Portal Ensino Médio EM Diálogo¹, foi uma iniciativa do “Observatório da Juventude²”, coordenado pelo professor Dr. Juarez Dayrell da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e do “Observatório Jovem³”, na coordenação do professor Dr. Paulo Carrano da Universidade Federal Fluminense (UFF), com apoio do Ministério da Educação (MEC). Em 2009, foi elaborado o Portal Ensino Médio EM Diálogo com apoio da Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC), através de uma rede de universidades federais,⁴ buscava promover diálogos e capacitações de professores de escolas públicas de Ensino Médio, nas reflexões acerca da ampliação da experiência curricular.

¹ As atividades do portal funcionavam na escuta e participação dos estudantes, tanto no que diz respeito às políticas públicas e aos sistemas educacionais, como ao dia-a-dia das escolas. O Portal pode ser acessado através do endereço: www.emdiálogo.uff.br.

² Programa de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em www.fae.ufmg.br/objuventude.

³ Grupo de pesquisa e extensão universitária no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Disponível em www.uff.br/observatoriojovem.

⁴ Em 2013, as seguintes universidades: UFF e UFMG (região sudeste); UFC (região nordeste); UnB (região centro-oeste); UFAM e UFPA (região norte); UFPR e UFSM (região Sul). Cada universidade integrante da rede desenvolveu suas ações levando em consideração o território que representava e a gradativa ampliação territorial de atuação.

O Portal atuava em comunidades temáticas com links de compartilhamento em redes do facebook e twitter. Desse modo, o objeto deste trabalho nasceu de um olhar mais atento na produção de saberes das juventudes do ensino médio, tendo como locus do estudo, os jovens em interação nas redes sociais, participantes de uma formação de criação imagética, atuantes no Festival de Imagens⁵ do Projeto Portal EM Diálogo no ano de 2013, na escola Castelo Branco. Em Fortaleza, o projeto “Portal Ensino Médio EMDiálogo” iniciou suas atividades no segundo semestre de 2012, coordenadas e desenvolvidas pelo Laboratório das Juventudes (LAJUS), pertencente ao Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará (UFC). As informações utilizadas são da participação da autora, em uma experiência netnográfica, após atuar no alinhamento da proposta pedagógica com os monitores, graduados em artes, que desenvolviam oficinas nas escolas, no projeto local, em 2013. A relação presencial acontecia com os monitores de artes visuais, que frequentavam as escolas, promovendo oficinas de interação com os jovens. Os estudantes da Escola Presidente Castelo Branco se cadastravam no Portal EM Diálogo e usavam como prática de comunicação o recurso da rede social do facebook em grupo fechado, denominado com o nome da escola. Assim, o avatar tecnológico migrava do facebook para o Portal em Diálogo.

O jovem migra na fase transitória da criança que se vai, para o adulto que soa ser. Assim, o jovem ocupa e desenha espaços de aceitação que se manifestam em atitudes nos grupos, entre outras formas de aparecer mais vivo no cenário que muitas vezes os rejeita. O projeto EM Diálogo na escola Castelo Branco fomentava práticas para a participação dos jovens do ensino médio no II Festival de Imagens. Nesse sentido, os estudantes dialogavam na discussão de temas que surgiam como interesse comum da maioria do grupo, na produção de imagens no encontro da interação e intervenção, como elemento de transformação, na aprendizagem de novos saberes.

EDUCAR COM ARTE: O OLHAR ESTÉTICO, CRÍTICO E POÉTICO

O ensino da Arte no Brasil, foi caracterizado pela educação tradicionalista desde o século XIX⁶. Com o início da década de 1960, vários movimentos de protesto social, artístico e

⁵ Em 2012, foi lançado o I Festival de Imagens EM Diálogo, com o tema “Minha Vida de Estudante”. Em 2013, o tema do II Festival de Imagens foi “A escola, a aula e eu”. Em 2014, como tema do III Festival de Imagens “Uma escola sem muros”. Sobre o festival, disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/festival/sobre> e sobre o II Festival em: <http://www.emdialogo.uff.br/II-festival-imagens-emdialogo>

⁶ Como indicam Ferraz e Fusari (2010), temos no mesmo século, em países da Europa, a abertura de escolas de desenho, para atender o consumo de manufaturados, de ornamentação e decoração. A tendência em artes plásticas era da estética mimética, da imitação de modelos na cópia do natural.

cultural se desencadearam pelo mundo⁷. Nas últimas décadas do século XX, portanto, passa a ser destaque a Educação Através da Arte⁸. A Pedagogia Nova, com origem no final do século XIX, que entrou no Brasil no início da década de 1930, contrapõe-se à educação tradicional⁹. O pragmático John Dewey (1859-1952), conhecido como filósofo, psicólogo e pedagogo, assumiu o papel de contribuir na divulgação dos princípios da Escola Nova, com propostas de escolas experimentais¹⁰. Ferraz e Fusari (2010) observam que a pedagogia tradicional e a tecnicista, foram insuficientes para interferir no social¹¹.

O aprender fazendo do escolanovismo assumiu uma concepção sustentada pela estruturação das experiências de percepção estética, de orientação pragmática, ora com a influência da psicologia cognitiva ora com a influência da liberação das expressões de emoções advindas da vertente da psicanálise. Ferraz e Fusari (2010), observam novas teorias na busca de um projeto pedagógico progressista para superação da tendência idealista-liberal. Com a tendência realista-progressista, a proposta de Paulo Freire¹² para uma Pedagogia Libertadora indica uma educação voltada para a transformação social. Por sua vez, a professora Ana Mae Barbosa (1982), ressaltou as ressonâncias do pensamento de Dewey¹³ na educação brasileira, escrevendo para as novas gerações de educadores o livro “John Dewey e o ensino da arte no Brasil”.

Duarte Jr. (1991), ressalva que apesar de existir na Lei, a educação em arte tem sido tratada, não raro, como supérflua nas escolas brasileiras, sendo apenas disciplina “decorativa”¹⁴. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN)¹⁵, nº. 9394 indica no Art. 26, § 2º: “- O ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá

⁷ Na educação, as críticas eram contra o currículo tecnicista do sistema de ensino.

⁸ Duarte Júnior (1991) caracteriza a arte como base da educação. Herbert Read, em 1943, utilizou a expressão educação pela arte, transformada posteriormente em Arte-Educação.

⁹ Entre os anos 1930 e 1940, o movimento escolanovista rompeu com as cópias de desenhos.

¹⁰ Os processos de criação estavam, assim, relacionados à sensibilidade do pensamento e exigiriam concentração intensa na reconstrução da experiência, com atenção especial para a arte.

¹¹ A livre-expressão, com origem na Escola Nova, não garantiu a reflexão estética mais aprofundada, mas estendeu os objetivos à percepção na criatividade.

¹² Paulo Freire (1997) significa a Educação como um processo político.

¹³ A contribuição do educador norte-americano John Dewey confere lugar privilegiado à emoção e aos meios para a inteligência se realizar, apontando para uma experiência estética em termos afetivos, intelectuais, volitivos e práticos que exige a prática com as linguagens artísticas.

¹⁴ No Brasil dos anos 70, a Educação Artística é inserida no currículo escolar através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71. Na Lei nº 5.692/71 a prática pedagógica da área de Arte passa a ser Educação Artística, de caráter tecnicista. Historicamente, no Brasil, a arte representou na maioria das instituições de ensino um conhecimento secundário em relação às demais disciplinas.

¹⁵ Com a LDBN e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais- Arte, a imagem passou a ocupar um lugar de valor no âmbito da educação formal, manifesto na substituição do termo Educação Artística por Ensino de Arte. Em 1997, foram editados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), do Ministério da Educação, a fim de apontar metas de qualidade para a educação do cidadão, indicando a participação reflexiva e uma compreensão crítica das produções artísticas.

componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Para Ferraz e Fusari (2010), a Arte-Educação busca novas metodologias de ensino e aprendizagem. A interpretação e composição de imagens se distanciam da burocracia escolar. Papert (2008, p. 68) reconhece que o protagonismo na escola permanece abafado na hierarquia escolar, levantando a seguinte questão: “No espectro entre a organização militar e a poesia, onde deveríamos colocar a organização de uma escola?”¹⁶. Assim, a Escola utiliza métodos que não correspondem às expectativas dos estudantes, bem como não modifica o que já parece claro: que o que se ensina, em grande parte, não é o que os sujeitos utilizam quando precisam resolver um problema real¹⁷. Morin (1996) indica que cada vez mais deixamos de ser sustentados por pensamentos e meditações humanas, nos aproximando de uma tragédia do saber, acumulando dados em bancos do Estado que se alia a uma lógica da mercadoria.

Nossos pensamentos não são espelhos da realidade, contudo, uma forma de traduzir o real. O nosso “ver o mundo” é parte do nosso mundo. O mundo que conhecemos não existe sem nós; sem nós, o mundo não será mundo. Freire (1997, p.15) observava que longe de uma escola democrática, a racionalização divide ler a palavra de ler o mundo. “Mas ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto”. Para Morin (1996), mediando extrema liberdade acrescida de profunda solidariedade entre os membros, possibilita uma eficiente estrutura de complexidade. Isso não deve significar apenas reformar as instituições burocráticas, mas significa romper com a construção verticalizada, na desconstrução da razão pasteurizada, como ruptura cultural, com um posicionamento crítico frente às práticas tradicionais na educação.

A INTERPRETAÇÃO DA IMAGEM: A MORAL, A INTENCIONAL E A SIMBÓLICA

A interpretação imagética nas experiências de vivências e reflexões da realidade gravita na dinâmica do pensamento e da linguagem, no conhecimento de si e do outro, em integração na sociedade¹⁸. A interpretação imagética abriga a observação e maturação do pensamento sobre o olhar, deslocando o sujeito para mudanças, como a leitura de si, de pensar

¹⁶ A questão disciplinar instaurada nas instituições escolares traz a organização hierárquica na divisão das tarefas e a ditadura escolar na racionalização das ideias.

¹⁷ O modelo verticalizado, centrado no dogmatismo, ignora as emoções, o conhecimento sensível, o refinamento do sentimento, o exprimir-se do sujeito, e assim continua-se a reprimir a dimensão do sentir na escola.

¹⁸ Fusari & Ferraz (1993, p.77) observam: “Conhecer as artes visuais é saber produzir e refletir estética e artisticamente sobre as imagens visuais, o que implica num envolvimento cognitivo, perceptível e sensível com as formas dessas imagens”.

o próprio pensamento como prática metacognitiva¹⁹. Rossi (2009, p. 53) significa que a arte vai além dos significados que o artista pretende comunicar, além da vida perecível da obra. “Para valorizar o papel do leitor no encontro estético, é preciso estar de posse de uma habilidade cognitiva, que permita refletir sobre si próprio”. Por sua vez, Duarte Junior (1991), constata que a arte é uma tentativa de disseminar novas atitudes e entendimentos relacionados à vida, no sentido de pertença ao meio social e exercício da cidadania.²⁰ São 3 (três) fases distintas de interpretação das imagens, sendo a interpretação da moral; seguida pela interpretação da intencionalidade e finalmente, o sentido de interpretar, a interpretação simbólica.

A experiência na interpretação imagética inicia na infância, com uma visão da relação interpretativa da moral, a imagem-mundo²¹. A criança da educação infantil e início do fundamental apresenta uma percepção confusa entre a aparência e o que é real. De acordo com Rossi (2009, p. 83): “Devido à centração característica do pensamento pré-operacional, ela identifica os elementos um de cada vez, enumerando-os, sem relacioná-los entre si, não compreendendo o quadro como uma totalidade”. O desenho da criança não é arte na infância. Segundo Vigotski (1999) a criança desenha esquemas e não fenômenos. No tipo inicial, da imagem-mundo, é emitido um juízo negativo se o tema da imagem é moralmente indicado como ruim²². A partir do primeiro ano do ensino fundamental I, a criança com sete anos começa a perceber a imagem nas operações concretas como indicador para estabelecer critérios de julgamento. Na relação imagem-mundo de um segundo tipo, Rossi (2009) observou que o estudante percebe um pouco da intenção do autor, em uma leitura superficial da imagem²³. O autor da obra quer mostrar uma cena da vida. Os sentidos atribuídos às imagens podem não ser sentimentos que falam da obra, mas traçam um vínculo com o artista que a produziu. Para Rossi (2009, p. 44): “Esta relação é enfocada quando o aluno pensa que a obra é resultado da transferência dos sentimentos ou humores do artista para a imagem”. Ora, em um terceiro tipo da moral, a qualidade da obra é percebida como resultado das

¹⁹ Nessa perspectiva, visa-se produzir a própria história, em desconstrução e reconstrução do universo perceptível, de modo simbólico.

²⁰ Para Duarte Junior (1991, p. 49): “A arte é uma tentativa de concretizar, em formas, o mundo dinâmico do “sentir” humano”.

²¹ Na Educação Infantil, conforme observa Rossi (2009), entre os dois e sete anos de idade, um desenho é bem elaborado por ter cinco dedos.

²² No primeira tipo da interpretação moral, Rossi (2009) observou a interpretação da imagem do mundo representado em um número significativo de estudantes do ensino fundamental I, quando não demonstram a percepção da autonomia do autor. A interpretação da moral pode se estender ao início do ensino fundamental II, quando os estudantes não têm contato com a arte.

²³ No segundo tipo da interpretação moral, para a criança o artista deseja representar o que vivenciou, limitando a arte a uma relação do artista com o mundo exterior. No final do ensino médio, a interpretação imagem-mundo de um segundo tipo, foi observada em estudantes adolescentes, sem familiaridade com arte.

emoções transferidas para a obra. Não se fala do mundo que o artista contempla com os olhos, mas sobre o mundo que ele sente e expressa, interiormente. No final do ensino médio, a interpretação imagem-mundo de um terceiro tipo²⁴, foi observada em estudantes.

Duarte Junior (1991, p. 49) observa: “O sentido expresso na obra de arte é intraduzível”. Para Rossi (2009, p. 42): “Os alunos sem familiaridade com a arte revelam uma visão passiva do artista, enquanto os familiarizados lhes concedem maior autonomia”. Alguns estudantes com pensamento abstrato foram observados por Rossi (2009), ainda interpretando a arte como um retrato do mundo, não como uma autonomia do artista. Manguel (2001, p. 32) observa: “Ser capaz (e ter disposição) de ler uma obra de arte é crucial”. Na adolescência, no final do Ensino Fundamental I e início do Ensino Fundamental II, é característica uma abordagem interpretativa intelectual. Na visão de uma interpretação da intencionalidade, imagem-artista²⁵, uma mudança significativa se destaca e diferencia da leitura imagem-mundo, quando na leitura imagem-artista, o nível de interpretação engloba a vida em geral, como uma ideia a ser discutida. Rossi (2009, p. 47), observa que “A partir da quinta série começa a ser mais frequente o estabelecimento da relação imagem-artista”. Para Rossi (2009, p. 90), “Ao redor da 5ª e 6ª séries, enquanto os alunos sem familiaridade com a arte alcançam a culminância no uso do realismo, os familiarizados já o estão depreciando”.

Na terceira fase da interpretação visual, na interpretação simbólica²⁶ o estudante mostra uma passagem para uma habilidade cognitiva de reflexão sobre o próprio olhar. Fusari & Ferraz (1993, p.76), elucidam que “Conhecer as imagens que nos rodeiam significa também alargar as possibilidades de contato com a realidade; significa ver mais e perceber mais”. O professor pode favorecer ou podar a expressão de ideias em sala de aula, representando neste último caso, um bloqueio considerável à criatividade. Para Rossi (2009, p.65): “Pelas habilidades do pensamento abstrato, o leitor pode, teoricamente, transcender a concretude do que está representado na imagem, para interpretá-la simbolicamente”. A

²⁴ No terceiro tipo da interpretação moral, o estudante interpreta as imagens partindo da ideia que o artista transfere para a obra seus sentimentos. Para Rossi (2009) a relação da imagem com o mundo interior do artista, inicia na pré-adolescência, podendo estender-se até a idade adulta.

²⁵ Na relação interpretativa da leitura imagem-artista, os alunos não demonstram a consciência interpretativa, identificando apenas intenção do artista. Segundo Rossi (2009), o leitor concede ao artista toda a definição da obra. Indica a transição do pensamento concreto para o pensamento formal, com novas habilidades lógicas. As operações formais trazem a distinção entre o que é real e o que é possível.

²⁶ Quando o estudante usa substantivos abstratos em uma leitura da imagem, significa uma interpretação simbólica da mensagem. Para Rossi (2009, p.20)“Assim, pode-se dizer que, nos níveis mais elementares da leitura estética, há uma maior correlação com os fatores cognitivos. E, quando maior é o nível de complexidade e sofisticação da leitura, menos determinantes se mostram os fatores cognitivos”. O observador passa a valorizar a interpretação pela subjetividade.

consciência simbólica é possível na fase da adolescência, no entanto, poucos estudantes chegam ao desenvolvimento do pensamento abstrato²⁷.

Conforme ilustra Edwards (2005, p. 32), sobre a habilidade do pensamento formal na reflexão sobre o próprio pensamento, o que garante interpretar, é um tipo de ação através da imagem que pode ser compreendido como “a capacidade de perceber as coisas, sob uma nova ótica, em sua totalidade, enxergando padrões subjacentes e possibilidades de novas combinações”. Nesse sentido, todo nosso organismo passa por um processo de equilíbrio com o meio, que passa pela superação do sentimento. Isso acontece através do nosso comportamento²⁸. A interpretação imagem-leitor, ou seja, simbólica, exprime sentidos determinando pensamentos mais complexos, de abstração e subjetividade²⁹. Tendemos a vislumbrar o que esperamos enxergar ou o que pensamos ter identificado. Esta expectativa, ou decisão, entretanto, costuma não ser um processo questionador, de modo consciente. Para Rossi (2009, p.53): “Gradativamente o aluno vai aceitando que poderá haver mais de uma interpretação válida para a imagem. É quando ele deixa de sentir-se um decifrador das intenções da obra do artista, para trazer a tona a sua própria interpretação”. Assim, mais do que expressão de ideias do artista, a arte atua como meio de desenvolvimento intuitivo da consciência³⁰.

CONSIDERAÇÕES EM DIÁLOGO COM A INTERPRETAÇÃO IMAGÉTICA

O conhecimento construído é um processo intelectual. No entanto, é também intuitivo na construção da percepção social, cultural e da história. O conhecimento acontece pela racionalidade da argumentação e da reflexão, como também, pelo sensível da emoção, da intuição, da percepção, da imaginação e da criação. As ciências e as artes se fundem na descoberta e criação intuitiva. O homem cria por necessidade e a experiência racional também é intuitiva. Nesse sentido, qualquer ato que fomente a arte envolve uma esfera intuitiva, revelando a imaginação dos nossos pensamentos que influenciam nossos sentimentos, bem

²⁷ Ficou evidente a defasagem na construção do pensamento estético dos alunos sem familiaridade com arte. (ROSSI, 2009, p. 133).

²⁸ Surge como uma tentativa de nos apresentar as questões da experiência humana em reflexões, como forma de expressão, comunicação e conhecimento, para receber e transformar as formas de ver.

²⁹ As teorias do desenvolvimento cognitivo explicam que o pensamento formal sucede o pensamento concreto no início da adolescência, proporcionando um acréscimo no nível de abstração dos indivíduos. O mesmo se pode dizer no domínio da interpretação estética (ROSSI, 2009, p.65).

³⁰ As imagens são reflexos do que somos e daquilo que de alguma forma conhecemos, e nesta perspectiva promovem novas conexões na compreensão da realidade, o que indica que a aprendizagem não se resume as operações lógicas, mas invade, mesmo, a dimensão sensível e afetiva do indivíduo. A intuição não é um instinto, mas gravita na órbita da razão e adquire forma na expressão criativa. Significa que a experiência estética não é uma indução, é um ato de descoberta. Para Fayga Ostrower (2004, p.04), toda experiência estética, mesmo que racional é também intuitiva, “o conteúdo expressivo das obras de arte não se articula de maneira verbal, através de palavras, e sim de maneira formal, através de formas. São sempre as formas que se tornam expressivas”.

como o sentir também configura nossa forma de pensar. Morin (2000), situa esta questão, ao chamar a fantasia e o imaginário, capaz de trazer à cena da aprendizagem a dimensão desejante, em conexão com as subjetividades. São as necessidades humanas, sonhos e desejos, que pulverizam ideias, refletidas em imagens do mundo de fora, ou seja, exterior. Para Vigotsky (1999) em um nível mais arrojado de percepção, a interpretação artística possibilita tanto ao indivíduo, quanto à sociedade, a renovação valorativa do universo social.

As práticas do projeto EM Diálogo Castelo Branco propunham favorecer a descoberta e o compartilhamento de potenciais, que se estendiam na expressão de si. Os jovens vivenciavam as possibilidades das linguagens artísticas e das tecnologias de informação e comunicação, na expressão criadora, no diálogo cultural e na construção coletiva. Assim, a sensibilização movimentada pelo projeto EM Diálogo visou propiciar aos sujeitos envolvidos a percepção de que eles fazem parte do ambiente histórico em que vivem, proporcionando amplas articulações para que os interesses dos jovens encontrassem vias de expressão em práticas educativas significativas, mediadas pela arte, na interpretação imagética.

No desenvolvimento do projeto local, foi traçado a apreensão de sensibilidades na mobilização de novos olhares, no reconhecimento da imensa diversidade cultural no qual se está inserido, em promoção da liberdade e da imaginação, no incentivo da criação e recriação. Através das vivências de criação; os jovens eram incentivados a promover a formação poética, interpretativa e interativa. Desse modo, observamos que a prática do exercício sensível, o despertar dos sentidos, fortalece aprendizagens que singularizam o olhar, através da interpretação imagética.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Recorte e coragem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1982.

_____, Ana Mae. (Org.) Inquietações no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas tecnologias. Secretaria da Educação Média e Tecnológica: MEC, SENTEC, 2002.

BRASIL. Programa Ensino Médio Inovador - Documento Orientador. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/doc_orientador_proemi_2012-2013.pdf. Acesso: 27/08/2013.

DAYRELL, Juarez. Projeto Básico Diálogos com o Ensino Médio. Belo Horizonte: UFMG, 2011. Disponível em:

<http://jubemi.suporteufmg.com.br/files/PROJETODIALOGOSintegra.pdf> Acesso em: 29/04/2013.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia e Educação: figuras do indivíduo projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DIÓGENES, Glória. Juventude, exclusão e a construção de políticas públicas: estratégias e táticas. IN: MENDONÇA FILHO, M., and NOBRE, MT., orgs. Política e afetividade: narrativas e trajetórias de pesquisa [online]. Salvador: EDUFBA; São Cristóvão: EDUFES, 2009. 368 p. ISBN 978-85-232- 0624-6. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Porque arte-educação. 6. ed. São Paulo: Papyrus, Coleção Ágere, p.73, 1991.

_____. O sentido dos sentidos. Curitiba: Criar, p. 127, 2001.
FERRAZ T. C. H. M. & FUSARI R. F. M. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez. 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____, Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1997.

LÉVY, Pierre. A Inteligência Coletiva – por uma antropologia do ciberespaço: 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, p. 54-210, 2010.

LINHARES, Ângela. O Tortuoso e Doce Caminho da Sensibilidade: Um Estudo sobre Arte e Educação. 2ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003

MACEDO, Roberto Sidnei. Etnopesquisa Crítica, etnopesquisa – formação. 2ªed. Brasília: Líber Livro Editora, 82 -134, 2010.

MORIN, Edgar. Ciência com Consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2ª. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, p.14-35, 2000.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Vozes, p.58, 2002.
_____. Universos da arte. Edição comemorativa Fayga Ostrower. Rio de Janeiro: Elsevier, p. 04-55, 2004.

ROSSI, Maria Helena Wagner. Imagens que Falam: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, p.63, 1999.
Portal Em Diálogo <http://www.emdialogo.uff.br/>
Resolução CEB/CNE, nº 3 de 26/06/98. Disponível em <http://www.mec.gov.br/>