

# A arte em Emerson e Dewey: proposições teóricas e práticas para a pedagogia<sup>1</sup>

Art in Emerson and Dewey: theoretical and practical propositions for pedagogy

El arte en Emerson y Dewey: propuestas teóricas y prácticas para la pedagogía

**Tatiane da Silva<sup>2</sup>**

**Marcus Vinicius da Cunha<sup>3</sup>**

1 Trabalho decorrente de pesquisa subvencionada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq.

2 Professora de Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8036444281113409>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-1197-059X>. E-mail: [tathisilva@hotmail.com](mailto:tathisilva@hotmail.com)

3 Professor associado da USP de Ribeirão Preto/SP, líder do Grupo de Pesquisa 'Retórica e Argumentação na Pedagogia'. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5679422102387763>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8414-7306>. E-mail: [marcusvc@ffclrp.usp.br](mailto:marcusvc@ffclrp.usp.br)

## **RESUMO**

Este artigo analisa aspectos da conceituação elaborada pelo filósofo e educador John Dewey (1859-1952) e pelo ensaísta e poeta Ralph Waldo Emerson (1803-1882) sobre a arte. Sem ter a intenção de analisar toda a complexidade envolvida nessa temática, o artigo tem por objetivo oferecer subsídios teóricos e alternativas práticas para o trabalho pedagógico com as artes. As duas primeiras seções discorrem sobre as teses de cada um desses autores sobre o tema em análise, e a terceira apresenta uma narrativa fictícia sobre as experiências de uma professora de educação infantil com o ensino de artes. A seção final discute esse modo peculiar de exposição, que alia o tratamento teórico ao relato de uma situação imaginária, destacando que seu objetivo é incentivar os professores a elaborarem procedimentos didáticos criativos, em contraposição às tendências desumanizadoras que ora se introduzem na educação.

## **PALAVRAS-CHAVE**

John Dewey; Ralph Waldo Emerson; Arte; Educação Contemporânea.

## **ABSTRACT**

This article analyzes aspects of the conceptualization elaborated by the philosopher and educator John Dewey (1859-1952) and by the essayist and poet Ralph Waldo Emerson (1803-1882) about art. Without intending to analyze all the complexity involved in this theme, the article aims to offer theoretical subsidies and practical alternatives for pedagogical work with the arts. The first two sections discuss the theses of each of these authors on the topic under analysis, and the third presents a fictional narrative about the experiences of a preschool teacher with teaching arts. The final section discusses this peculiar exposure mode, which combines theoretical treatment with the report of an imaginary situation, highlighting that its objective is to encourage teachers to develop creative teaching procedures, as opposed to the dehumanizing tendencies that are now introduced into education.

## **KEY-WORDS**

John Dewey; Ralph Waldo Emerson; Art; Contemporary Education.

**RESUMEN**

Este artículo analiza aspectos de la conceptualización elaborada por el filósofo y educador John Dewey (1859-1952) y por el ensayista y poeta Ralph Waldo Emerson (1803-1882) sobre el arte. Sin pretender analizar toda la complejidad que implica esta temática, el artículo pretende ofrecer subsidios teóricos y alternativas prácticas para el trabajo pedagógico con las artes. Las dos primeras secciones discuten las tesis de cada uno de estos autores sobre el tema bajo análisis, y la tercera presenta una narrativa ficticia sobre las experiencias de una maestra de preescolar con la enseñanza de las artes. El último apartado analiza este peculiar modo de exposición, que combina el tratamiento teórico con el relato de una situación imaginaria, destacando que su objetivo es incentivar a los docentes a desarrollar procedimientos de enseñanza creativos, frente a las tendencias deshumanizadoras que hoy se introducen en la educación.

**PALABRAS-CLAVE**

John Dewey; Ralph Waldo Emerson; Arte; Educación Contemporánea.

## Introdução

Quando se inicia a leitura de um artigo ou a escrita de uma obra acadêmica, é esperado que os primeiros parágrafos explicitem os objetivos do texto, conferindo-lhe a maior amplitude possível. Não obstante seja esta a lógica usual da argumentação, começaremos por dizer o que não temos a intenção de fazer neste trabalho: não apresentaremos toda a complexidade do conceito de arte elaborado por Ralph Waldo Emerson (1803-1882) e John Dewey (1859-1952). Nosso intuito é bem mais modesto, consistindo em focalizar os aspectos mais relevantes do tratamento dado por esses pensadores ao tema, para em seguida transportar as suas teses para o campo da educação. Embora nossa proposta vise conjugar a teoria e a prática no campo pedagógico, não iremos oferecer um receituário metodológico, mas tão somente uma ilustração decorrente destas reflexões.

Estas observações são necessárias devido à expectativa que se tem diante de assunto tão pouco explorado teoricamente, em especial no Brasil, e por causa da carência de orientações práticas inovadoras no atual cenário da educação. As delimitações que estabelecemos se devem à complexidade que envolve o conceito de arte nos pensadores em exame, rearticulado e redefinido muitas vezes no decorrer de suas trajetórias intelectuais, o que inviabilizaria elaborar uma súmula em poucas páginas. Quanto a métodos, iremos nos restringir a expor apenas uma possibilidade, extraída das teorizações de ambos, de modo a provocar a imaginação do leitor e incentivar a invenção de processos criativos para o trabalho artístico e docente.

As duas primeiras seções deste artigo serão estritamente teóricas, focalizando as concepções de Emerson e Dewey, respectivamente, e buscando evidenciar a influência do primeiro sobre o segundo. A terceira seção fará a narrativa de um caso imaginário que apresenta as experiências de uma professora de educação infantil com o ensino de artes, personagem cuja trajetória de formação é descrita em trabalho de Silva e Cunha (2021a). A seção final discutirá esse modo peculiar de exposição, que alia o tratamento teórico do tema ao relato de uma situação fictícia. Como será explicado oportunamente, trata-se de uma opção voltada à formação de professores em sintonia com os parâmetros da Pedagogia Retórica, abordagem educacional que visa se contrapor às tendências desumanizadoras que ora se introduzem na educação.

## Emerson: retorno à Natureza e ao homem comum

A produção intelectual e as atividades de Ralph Waldo Emerson não permitem enquadrá-lo tipicamente na categoria de filósofo profissional<sup>4</sup>. Segundo Dewey (2003a, p. 186), essa apreciação não constitui um problema: “talvez estejam mais certos aqueles que negam ser Emerson um filósofo, porque ele é mais do que um

---

<sup>4</sup> Informações sobre a biografia de Emerson podem ser encontradas em seus livros publicados no Brasil (EMERSON, 2003a; EMERSON, 2003b; EMERSON, 2011).

filósofo. Como ele mesmo diz, ele opera pela arte, não pela metafísica". Silva, Mercau e Cunha (2021) explicam que, ao fazer esse juízo, Dewey posiciona Emerson no patamar dos sofistas, cujo ofício entende como superior ao do filósofo – certamente o filósofo definido pela tradição platônica.

Analistas menos ousados, no entanto, classificam Emerson simplesmente como ensaísta e poeta, e é assim que vamos tratá-lo aqui, deixando ao leitor a opção de concordar com Dewey. Eis alguns versos do poema de sua autoria transcrito no início do ensaio "Art" (Emerson, 1841a, n.p.).

A carrinhos de mão, bandejas e panelas  
 Dê graça e vislumbre de romance;  
 Traga o luar ao meio-dia  
 Escondido em montes brilhantes de pedra;  
 Sobre a rua asfaltada da cidade,  
 Jardins de plantas forrados com doce lilás;  
 Deixe fontes jorrantes resfriarem o ar,  
 Cantando na praça queimada pelo sol;  
 Deixe estátua, quadro, parque e corredor,  
 Composição musical, bandeira e festival,  
 O passado restaura, o dia decora,  
 E faça de cada manhã uma nova manhã<sup>5</sup>.

Essas palavras remetem o leitor a cenas do cotidiano, antecipando o tom da discussão que percorre todo o ensaio: o autor nos oferece uma concepção em que a arte se associa a experiências do homem comum. Em uma de suas passagens mais famosas, Emerson (2004a, p. 64) assume seu gosto pelo popular: "Eu não estou pedindo o grande, o remoto, o romântico; o que se está fazendo na Itália ou na Arábia; o que é a Arte Grega ou Provençal; (...) eu abraço o comum, eu exploro e sento aos pés do familiar, do baixo".

Shusterman (1999, p. 95) afirma que Emerson acredita estar na vida do povo a "sensação de maior vivacidade", reconhecendo, assim, que a "vida emerge do baixo e da terra" e considerando que as "classes mais baixas em ascensão representam as novas e dinâmicas comoções de mudança, o florescimento das energias de renovação". Para Emerson (2004a, p. 64), a vida é mais intensa no "processo de tornar-se" que acontece na "literatura dos pobres, nos sentimentos da criança, na filosofia da rua, no sentido da vida doméstica". E onde seria a vida menos intensa? Shusterman (1999, p. 95) responde que é onde ela mais se distancia dos pobres, da rua e do cenário doméstico: "as fontes da invenção e da beleza na [alta] sociedade

---

5 Os textos de Emerson e das demais fontes publicadas em inglês foram traduzidos livremente pelos autores deste artigo.

estão quase esgotadas”, pois nesse grupo social “a arte é sequestrada como um privilegiado asilo dos males da vida para os devaneios do artista especialista e conhecedor”.

A simplicidade da proposição artística de Emerson, fundamentada no desejo de retorno à vida e à experiência do homem comum, parece de fácil compreensão a quem a lê, mas, quando efetuamos a análise de suas reflexões originais, encontramos um discurso complexo e, por vezes, polêmico. Em “Thought on art”, Emerson (1841b, n.p.) diz que a “alma universal é o único criador do que é útil e belo; sendo assim, para fazer algo útil e belo, o indivíduo deve estar submetido à mente universal”. Por intermédio de uma analogia, afirma também que o pensamento que nos surge “visa passar da mente para a ação; assim como toda planta, no momento da germinação, luta para chegar à luz”. O pensamento é a semente da ação; a ação “surge em pensamento para um fim, para que se possa expressar e executar”; o pensamento “bate importunamente às portas da alma, para ser falado, para ser feito”.

Certas palavras desse ensaio – “mente universal”, “Razão”, “Natureza”, “Espírito” e outras com o mesmo perfil metafísico – sugerem que Emerson vê o mundo como criação de uma mente ativa que age em nossa realidade. Por ser o homem um produto dessa mente, sua atuação e pensamento servem à entidade criadora. Emerson diz que “toda obra de arte é mais ou menos uma pura manifestação dessa Mente”; o deleite que tais obras nos proporcionam consiste em reconhecermos nelas “a Mente que formou a Natureza”, que ali se manifesta ativamente. Essas obras diferem do que a Natureza nos apresenta não por serem “organicamente reprodutivas”, mas porque “espiritualmente” são “mais prolíficas devido à sua poderosa ação no intelecto dos homens” (Emerson, 1841b, n.p.).

A influência mais marcante desse Espírito ativo nas obras de artes é efetivada por meio das leis naturais e do material que a Natureza fornece como matéria-prima para a construção dos trabalhos artísticos. Emerson (1841b, n. p.) enfatiza que os produtos da arte devem ser conformados às leis da Natureza ou “serão transformados em pó por sua atividade onipresente”, pois a “natureza está sempre interferindo na arte”. Ele acredita que não podemos construir nossa casa como desejamos, mas como ela deve ser; a torre inclinada só pode ser inclinada até certo ponto, assim como o telhado só pode se curvar para cima até certo limite. Fatores como a gravidade, o vento, o sol, a chuva, a dureza da madeira e a lei dos fluidos que prescrevem a forma do barco determinam o limite do uso de determinados objetos. Tem-se a impressão de que o artista é tiranizado por essas leis, como se o homem apenas cumprisse as “sugestões da Natureza”, sendo dela as obras que ele realiza. O homem, portanto, não tem liberdade para criar.

Ainda que se possa ver Emerson como um postulante da submissão do homem às leis naturais, Wieand (2018, p. 33) interpreta que não devemos creditar a ele a “perda de liberdade” do artista. Pelo contrário, na visão emersoniana “nós efetivamente nos tornamos livres ao atuarmos em conformidade com a lei”. Essa interpretação é ratificada pelas reflexões presentes no ensaio intitulado “Nature”, no qual Emerson (2004b, p. 10) oferece definições sobre a relação entre a natureza e a arte. A palavra

natureza é por ele definida como “as essências inalteradas pelo homem”, assim como o espaço, o ar, o rio, a folha. A arte se aplica “à mistura da vontade do homem com os objetos da natureza”, como em uma casa, um canal, uma estátua, um quadro. A natureza não opera contra o homem, mas a seu favor; o vento espalha as sementes, o gelo do outro lado do planeta condensa a chuva que alimenta a planta, a qual, por conseguinte, alimenta o animal que o homem serve à mesa.

Para Emerson (2004b, p. 15), portanto, as artes são “reproduções de novas combinações feitas pela inteligência do homem dos mesmos benfeitores naturais”. Ele acredita na “continuidade ou conaturalidade” entre a arte e a natureza. Guardiano (2019, p. 2) explica que a filosofia emersoniana utiliza um “conjunto de princípios naturalistas como base para identificar princípios estéticos conaturais”; a leitura de seus escritos permite notar o delineamento dessa correspondência sob o “aspecto da atividade e da passividade, mostrando assim a natureza orgânica do processo artístico em conjunto com a da obra de arte”.

Para expressar a relação estabelecida por Emerson entre a arte, a natureza, a Mente Universal e o homem, de modo a ultrapassar as interpretações que reduzem a proposta emersoniana à ausência ou limitação do artista nesse processo, Wieand (2018, p. 31) afirma que podemos distinguir três sentidos que expressam as concepções de Emerson sobre a arte. O primeiro é o da arte como “o pensamento ou a inspiração que conduz a ação que resultará na produção artística”; o segundo é o da arte como a “atividade de produção da obra”, o processo de feitura; o último sentido é o da própria obra. Nos ensaios aqui analisados, nota-se que, embora Emerson conceba a arte, no primeiro sentido, como pensamento ou inspiração, como uma decorrência da Mente Universal que se comunica com o artista, nos dois outros sentidos a sua ênfase recai na atuação plena da pessoa. O “pensamento ou sentimento” que inspira o artista é “possessão sua” (Emerson, 1841b, n.p.).

Wieand (2018, p. 37) destaca que, na concepção emersoniana, os processos mentais envolvidos no planejamento e na execução de uma obra são oriundos do artista e de suas experiências com o meio. Para Emerson (1841a, n.p.) “nenhum homem pode se emancipar totalmente de sua época e país, ou produzir um modelo no qual a educação, a religião, a política, os usos e as artes de sua época não tenham participação”. Apenas por intermédio de símbolos, metáforas e analogias – frutos da vida prática do homem – o artista consegue expressar a sua “imaginação criativa”, o “conceito de sua inspiração”; somente por meio dessas ferramentas compartilhadas pela humanidade, a “representação estética” pode traduzir a “experiência estética do criador para o observador” (Brown, 1957, p. 353).

É o artista quem supera o desafio de solucionar, de maneira criativa e reflexiva, os problemas que a ele se apresentam, para então comunicar sua obra ao mundo. Para isso, ele conta com o pensamento e a comunicação: o primeiro lhe dá a “revelação”, enquanto o segundo opera como o veículo que torna possível sua disponibilização a outrem, pois, para ser comunicável, a arte precisa tornar-se “imagem ou objeto sensível”. Emerson (1841c, n. p.) afirma que as “mais maravilhosas inspirações morrem com seu tema”, acaso não encontrem “mãos para retratá-las aos sentidos”, assim

como o “raio de luz passa invisível pelo espaço e só se torna visível quando cai sobre um objeto”.

Embora Emerson descreva a arte como algo “espiritual” em certas passagens de sua obra, é possível reconhecer o seu alinhamento às proposições pragmatistas que estavam se articulando em seu país. Segundo Shusterman (1999, p. 88) esta apreciação tem respaldo na proposição emersoniana de que a arte tem suas raízes fincadas no mundo natural, nos “componentes de desejos, necessidades, ritmos do organismo humano interagindo com o mundo”. Emerson (1841a, n.p.) explicita claramente essa ideia ao enaltecer a presença do homem no mundo: “não há estátua como este homem vivo, com sua vantagem infinita sobre toda escultura ideal, de variedade perpétua” – “que galeria de arte temos no mundo!”. Quando fitamos o homem, vemos o “próprio artista improvisando, sombrio e alegre”; ora “um pensamento o atinge, ora outro, e a cada momento ele altera todo o ar, atitude e expressão de sua argila”.

Ainda segundo Shusterman (1999, p. 89), Emerson acredita que a arte “não existe em si mesma, mas em prol de uma vida melhor e da maior arte, que é a arte da vida”. Para Emerson (1841a, n.p.), a arte não alcança a maturidade se não estiver em consonância com as “influências mais potentes do mundo, se não for prática e moral, se não se relacionar com a consciência”, se não fizer com que “pobres e incultos” sintam que ela se dirige a eles com uma voz de “grande alegria”; “há um trabalho maior para a Arte do que para as artes, nada menos do que a criação do homem e da natureza é o seu fim”. Na concepção emersoniana, a arte é a expressão da vitalidade da vida. E Emerson endereça forte crítica à compartimentalização da vida, resultante da “fetichização elitista” dos objetos em museus em detrimento da experiência comum (Shusterman, 1999, p. 89).

Em suma, Emerson (1841a, n. p.) acredita que a arte não pode ser separada do mundo; “a verdadeira arte nunca é fixa, mas fluida”, assim como o mundo, e “a arte que assim se separa é ela mesma separada primeiro”. A arte deve estar presente na vida das pessoas desde a mais tenra idade; não deve “rejeitar a vida prosaica e criar uma morte para chamar de poética”, dissociada do mundo. A beleza deve regressar às artes úteis, fazendo esquecer a distinção entre as artes comuns e as belas artes, porque, na verdadeira história da arte, é impossível distinguir umas das outras. A beleza não repetirá os feitos realizados na Inglaterra, na Grécia e na América, pois virá, como sempre, sem aviso prévio, e “surgirá entre os pés de homens valentes e sérios” que encontram a beleza em “fatos novos e necessários, no campo e à beira da estrada, na oficina e na fábrica”. Um barco a vapor cruzando o Atlântico entre a Velha e a Nova Inglaterra e chegando aos seus portos com pontualidade é um “passo do homem em harmonia com a natureza”. Quando opera em consonância com a arte, a ciência é “aprendida no amor e seus poderes são exercidos pelo amor, eles aparecem como suplementos e continuações da criação material”.

Vistas em conjunto, essas proposições emersonianas revelam uma disposição oposta ao ideal de arte como entidade espiritual que habita um espaço distanciado do homem concreto, como uma “fuga purista da funcionalidade implacável da vida”

(Shusterman, 1999, p. 90). A ciência é celebrada como extensão da atividade artística em seu “reconhecimento da profunda funcionalidade da arte e da experiência imediata do deleite vital”, pois Emerson reconhece o fluxo do mundo, rejeitando toda forma de conceito ou fato fixo que se mostre imune à mudança histórica (Shusterman, 1999, p. 92). A concepção emersoniana de arte está imersa na mutabilidade do mundo, na alteração incessante da história.

Emerson (1841a, n.p.) afirma que o “novo na arte é sempre formado a partir do antigo”; ainda que a obra criada seja fruto de algo nunca imaginado, “o artista deve empregar os símbolos em voga em sua época e nação, para transmitir a seus semelhantes o seu sentido ampliado”. Shusterman (1999, p. 93) enfatiza que o historicismo de Emerson não reside no simples fato de reconhecer que a arte muda em consonância com o tempo, mas na crença de que a “boa arte deve ser a expressão dos tempos atuais e das tradições do passado, ainda vivas, que informam seu presente”.

A função histórica da arte é “educar a percepção da beleza”, pois estamos constantemente “imersos na beleza, embora nossos olhos não tenham uma visão clara”; necessitamos da “exibição de traços únicos, para auxiliar e conduzir o gosto adormecido”. A arte educa nossa percepção quando “sequestra um objeto da variedade embaraçosa” e o coloca em conexão com as coisas, permitindo que haja “prazer, contemplação”. Quem realiza esse propósito – os artistas, os oradores, os líderes – tende a conceder “uma plenitude totalmente excludente ao objeto, ao pensamento, à palavra”, naquilo em que aplica as suas energias, de tal modo que “cada obra de gênio é o tirano da hora e concentra a atenção sobre si”. É próprio da retórica do artista separar e ampliar o que lhe interessa, destacando os seus caracteres mais notáveis (Emerson, 1841a, n.p.).

Uma vez isolado pela ação de quem o produziu, o objeto é exibido para nós, que o integramos ao conjunto formado por outros objetos igualmente resultantes do gênio artístico. Da “sucessão de objetos excelentes” aprendemos finalmente a “imensidão do mundo, a opulência da natureza humana, que pode se estender ao infinito em qualquer direção”. Aprendemos que o que nos surpreendeu e fascinou na primeira obra apreciada também cativou nossa atenção na segunda, e assim sucessivamente, o que nos leva a entender que a “excelência de todas as coisas é uma” (Emerson, 1841a, n.p.).

As proposições emersonianas sugerem que a experiência estética individual seja ampliada para abarcar a “experiência e a expressão de mais pessoas, de mais classes, raças e estilos de vida” (Shusterman, 1999, p. 95). Em “Art”, Emerson (1841a, n.p.) conta que na juventude ouvira falar das “maravilhas da pintura italiana”, imaginando que aqueles quadros seriam uma “combinação surpreendente de cor e forma”, “uma maravilha estrangeira” que ele deveria ver e adquirir, mesmo não sabendo por quê. Quando finalmente foi a Roma e viu as famosas pinturas, notou que os artistas deixavam de lado o “fantástico e ostentoso” para se debruçarem no “simples e verdadeiro, no que era familiar e sincero”, expressando sentimentos que sentimos nas conversas com nossos entes queridos. Depois disso, Emerson passou a exigir que todas as obras provocassem

nele a mesma experiência; que elas o domesticassem, não que o deslumbrassem, pois “nada surpreende tanto os homens quanto o bom senso e a franqueza”; “todas as grandes ações foram simples, e todas as ótimas obras também o são”.

A *Transfiguração*, de Rafael, é um exemplo desse mérito peculiar. Emerson (1841a, n.p.) vê nessa obra uma “beleza calma e benigna que brilha em toda a imagem e vai direto ao coração”, parecendo nos chamar pelo nome. O quadro desaponta a quem o contempla munido de “expectativas floreadas”, pois o que vê é apenas um semblante “familiar, simples e caseiro”, tal como quando encontramos um amigo. O conhecimento dos negociantes de obras de arte tem seu valor, mas, aconselha Emerson, “não dê ouvidos às críticas deles quando o seu coração é tocado pelo gênio”; a obra não foi pintada para eles, foi pintada para você, para quem possui “olhos capazes de serem tocados pela simplicidade e por emoções elevadas”. A proposta de democratização da arte em Emerson (1841a, n.p.) evidencia a derrubada das “paredes das circunstâncias por todos os lados, despertando no observador o mesmo senso de relação e poder universais que a obra evidencia no artista, e seu maior efeito é fazer novos artistas”.

## Dewey: o retorno da arte ao cotidiano

Publicado em primeira edição em 1934 nos Estados Unidos, o livro *Arte como experiência* (Dewey, 2010) apresenta a teoria estética deweyana em seu estágio amadurecido<sup>6</sup>. Logo no início da obra, Dewey (2010, p. 60) explicita o problema que se dispõe a enfrentar: restabelecer a continuidade entre as “formas refinadas e intensificadas de experiência” que se concretizam em obras de arte e os “eventos, atos e sofrimentos do cotidiano universalmente reconhecidos como constitutivos da experiência”. Posto o problema, Dewey (2010, p. 70) declara a necessidade de reatar o elo que une o cotidiano e as belas artes, recuperando a sua integridade para solucionar o problema e, assim, reaver a “continuidade da experiência estética com os processos normais do viver”.

Shusterman (1999, p. 96) destaca que Dewey não só delinea o problema que se coloca para a compreensão mais completa e complexa da arte e seu papel na vida do homem, como também oferece um “compreensivo e abstrato remédio para reabilitar a arte popular: uma redefinição global de arte como experiência”. Dewey (2010, p. 92) afirma que a arte “prefigura-se nos próprios processos do viver”. Para alcançar sua meta, retoma um dos pontos centrais da concepção emersoniana de arte, o valor da experiência dos homens comuns em suas relações mútuas e com o ambiente em que estão imersos. Tal como Emerson, que faz essa ligação de um modo que pode parecer um tanto ingênuo, Dewey enfrenta sérios obstáculos, sobretudo o sequestro da arte pelas elites e pelos grandes museus.

---

<sup>6</sup> Carvalho e Cunha (2021) analisam um conjunto de textos que retrata o desenvolvimento das concepções estéticas de Dewey. Sobre a vida e a produção intelectual de Dewey, ver a coletânea organizada por Rego (2018).

Se a crítica social não se apresenta de modo enfático em Emerson, em Dewey (2010, p. 67) encontra-se uma incisiva reflexão acerca do acentuado desenvolvimento do capitalismo e do modo como esse processo influenciou a concepção do museu como o “lar apropriado” para as obras de arte e firmou a ideia de que as artes são separadas da vida do homem comum. Quando um produto artístico atinge o “status de clássico” por ação externa a seus próprios méritos, ele se “isola das condições humanas em que foi criado e das consequências humanas que gera na experiência real de vida” (Dewey, 2010, p. 59).

Dewey (2010, p. 64) destaca que os objetos do cotidiano de povos remotos, tais como utensílios domésticos, moveis de tendas e de casas, tapetes, capachos, jarros, potes, arcos e lanças, eram feitos com um “primor tão encantador” que atualmente damos a eles “lugares de honra em nossos museus de arte”. Essa conduta confirma os princípios que regem as teorias da arte vigentes, cujo fundamento reside na compartimentalização e espiritualização dos objetos artísticos, os retirando do âmbito da experiência concreta. Dewey (2010, p. 74) pergunta por que razão a grande maioria das pessoas vê a arte como “produto importado de um país estrangeiro”, conferindo à experiência e ao estético o caráter de artificialidade.

Esse questionamento remete à crítica de Emerson à busca frenética pelo caráter fantástico e ostentoso da arte italiana. Muitas pessoas buscam na apreciação das obras de arte um sentimento artificial alocado no objeto da apreciação, como se o espectador fosse mero receptáculo da transcendência espiritual alcançada pelo artista. Como se, diante da obra de arte, devêssemos atingir algo que vai além do cotidiano, algo capaz de nos elevar a uma realidade e a sensações nunca vividas anteriormente, nem sequer imaginadas. Tanto para Emerson quanto para Dewey, aí se encontra o cerne do equívoco sobre a compreensão da experiência que a arte pode possibilitar.

O conceito deweyano de *experiência* e a concepção de Dewey acerca da associação entre arte e natureza são fundamentais para o devido entendimento da relação entre o objeto da arte, seu criador e a audiência para a qual a obra é endereçada. Dewey define que a vida transcorre no interior de um ambiente, circunstância em que a interação é fator decisivo. O homem apresenta a condição distintiva de ter consciência das relações de causa e efeito existentes na natureza e, por intermédio dessa consciência, utiliza os “materiais e as energias da natureza” para ampliar sua própria vida (Dewey, 2010, p. 93). Fora dessa compreensão, não poderiam existir a concepção e a invenção. Quando os elementos naturais e o que foi cultivado pela experiência humana se fundem em uma totalidade, as ações envolvidas na interação social tornam-se obras de arte.

Tanto em Emerson quanto em Dewey, a “verdadeira obra de arte” é a construção de uma “experiência integral” por meio da interação do homem com as condições e energias orgânicas e ambientais (Dewey, 2010, p. 153). Assim como Emerson, Dewey confere destaque à natureza na criação das obras de arte, mas não postula que a arte é a natureza, tal como ela se apresenta, em sua forma natural e irretocável. Dewey (2010, p. 176) pensa em uma “natureza transformada pela entrada em novos relacionamentos, nos quais ela evoca uma resposta emocional”.

Shusterman (1999, p. 88-89) explica que os dois pensadores adotam uma concepção naturalista de arte, pois afirmam que a arte tem suas raízes profundas no mundo natural, nos “desejos, necessidades e ritmos do organismo humano interagindo com o mundo”. Assim como Emerson, Dewey concebe a arte como uma ferramenta para melhorar a vida, sendo ela mesma uma expressão da vida. Retomando o sentido atribuído pelos gregos antigos, Dewey vê a arte como *techné*, um “processo de fazer ou criar” que implica “ação intencional e manuseio, refinamento, combinação, montagem e demais processos aplicados a materiais e energias”, de tal modo que esses componentes “atinjam um novo estado e uma nova forma, proporcionando assim ao criador uma satisfação não sentida anteriormente, quando tudo ainda se encontrava em estado bruto (Andrade; Cunha, 2016, p. 308).

O conceito de *experiência* em Dewey ocupa posição central no delineamento de sua compreensão da arte. A experiência ocorre continuamente, pois a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no “próprio processo de viver”, mas a experiência pode ser incipiente se as coisas experimentadas não compuserem uma “experiência singular”, que é quando o processo alcança sua consecução (Dewey, 2010, p. 109). A unidade constitui a marca distintiva de uma experiência singular, “qualidade ímpar” que permeia a “experiência inteira, a despeito da variação das partes que a compõe” (Dewey, 2010, p. 112). Essa unidade é conferida por um “caráter emocional satisfatório” que diz respeito diretamente a um “desfecho atingido por meio de um movimento ordeiro e organizado”. Dewey (2010, p. 114) dá o nome de “artística” a essa estrutura integrada, que pode ser sentida de imediato, constituindo-se, assim, em uma experiência estética.

Granger (1998, p. 343) explica que, para Dewey, o decorrer de uma experiência estética efetiva a cooperação entre o organismo e o ambiente, promovendo a integração mútua de ambos. Para Dewey (2010, p. 117), uma experiência constitui uma unidade quando atinge uma “qualidade estética”. A experiência estética carrega um “senso dramático de crescimento e desenvolvimento” no qual cada fase transporta o significado das fases prévias; a experiência estética é uma “experiência unificada”, ela não termina, mas atinge sua conclusão no ponto de sua consumação ou realização (Granger, 1998).

A argumentação de Dewey (2010, p. 125) evidencia que o estético não é algo externo à experiência, um elemento que se “intromete na experiência de fora para dentro, seja pelo luxo ocioso ou pela idealização transcendental”, mas, sim, o “desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa”. Dewey (2010, p. 136) afirma que a ideia de que a “percepção estética” esteja confinada a “momentos ocasionais” dificulta nossa compreensão da arte. O olho e o aparelho visual podem estar intactos e o objeto pode estar fisicamente presente, como a Catedral de Notre Dame ou o retrato de Hendrickj Stoffels pintado por Rembrandt, mas tais objetos são apenas vistos e reconhecidos, e não percebidos esteticamente, porque “falta uma interação contínua entre o organismo total e os objetos” (Dewey, 2010, p. 136).

Ao postular a interação entre os componentes de uma experiência e o indivíduo, Dewey amplia a compreensão emersoniana de que a experiência estética não é

“simplesmente receptiva”, mas ativa; por meio da combinação entre “fazer e passar por”, a “experiência do eu” pode se transformar para além dela mesma (Shusterman, 1999, p. 98). Para Dewey, esse processo envolve necessariamente um ato de recriação, sem o qual uma experiência não é estética, nem o objeto pode ser percebido como uma obra de arte. Ao mencionar o “indivíduo” ou o “eu”, Dewey não está se referindo a uma unidade, uma coisa primária, mas a uma “parte de um processo integral de interação”; o eu é “uma atividade, um meio de organizar e compreender a experiência, não apenas uma coisa que age” (Alexander, 1998, p. 108). Para Dewey e Emerson, “o eu é um projeto em andamento que muda e (espera-se) evolui ou cresce por meio da atividade e interação com o mundo” (Granger, 1998, p. 333).

Dewey (2010, p. 69) analisa que a separação entre o produtor e o consumidor, na sociedade moderna, cria “um abismo entre a experiência comum e a experiência estética”. A aceitação desse distanciamento conduz à afirmação da arte como habitante de uma região transcendente e do caráter como algo meramente contemplativo do estético. Dewey não nega a possibilidade de apreciação de um elemento isolado do mundo em que o eu se situa. Apresentando uma ilustração, diz que as flores podem ser apreciadas sem que se conheçam as interações entre o solo, o ar, a umidade e as sementes das quais ela resulta, mas a compreensão das flores não pode ser efetiva sem que essas interações sejam levadas em conta (Dewey, 2010, p. 73).

Alinhando-se ao princípio emersoniano da mutabilidade do mundo, Dewey (2010, p. 80) assinala que, se concebêssemos o mundo como algo acabado e concluído, não teríamos os “traços de suspense e crise” que nos oferecem oportunidades de resolução, pois, quando tudo está completo, não há realização. A experiência do ser vivo torna-se estética quando se considera o mundo real como uma “combinação de movimento e culminação, de rupturas e reencontros”. Dewey (2010, p. 91) concebe o mundo real como composto pelos objetos que nos cercam e os lugares em que habitamos, os quais se apresentam cotidianamente como dotados de “acúmulos de energia colhida durante muito tempo”. Esses objetos e lugares tornam-se meios de expansão e renovação cultural do indivíduo e do próprio ambiente quanto têm as suas potencialidades exploradas, quando, assim como as obras de arte, são desafiados a dizer algo ao presente e às circunstâncias futuras.

Em Dewey, a arte nos dispõe para a “dimensão expressiva da experiência”, cujos significados estão embutidos nos eventos e objetos ordinários que, sem a arte, “permaneceriam nebulosos ou incipientes” (Granger, 1998, p. 336). Dewey (2010, p. 178) entende que as obras de arte que não se distanciam da vida comum desfrutada por uma comunidade; são “sinais de uma vida coletiva e unificada”, além de “auxiliares maravilhosos na criação dessa vida”. A remodelagem do material da experiência no “ato expressivo não é um evento isolado, restrito ao artista e a uma ou outra pessoa, aqui e ali, que por ventura aprecie a obra”. E quando alcança toda a sua potencialidade, a arte se torna uma “remodelagem da experiência da comunidade em direção a uma ordem e união maiores”.

Em *Human nature and conduct*, Dewey (2003a, p. 72) universaliza o fazer artístico de modo a incluir todos os que possuem a “simpatia sorrateira pela coragem

de um Emerson em declarar que, quando se interpõe entre nós e as oportunidades da vida presente, a consistência deve ser jogada ao vento". Dewey (2010, p. 132) acredita que o artista deve aperfeiçoar uma "nova visão no seu processo de fazer", pois, quando não o faz, age "mecanicamente e repete algum velho modelo, fixado como uma planta baixa em sua mente". O verdadeiro trabalho do artista consiste em construir uma experiência que seja "coerente na percepção, ao mesmo tempo em que se mova com mudanças constantes em seu desenvolvimento".

A integralidade do fazer artístico requer a associação do velho com o novo, não como mera "composição de forças", mas como uma recriação em que a impulsão atual ganhe "forma e solidez", enquanto o "material antigo 'armazenado' é literalmente ressuscitado, ganha vida e almas novas por ter de enfrentar uma nova situação" (Dewey, 2010, p. 147). O processo de recriação é doloroso, reflexivo, intelectual e, também, emocional, uma vez que a habilidade artística tem que ser "amorosa", precisa importar-se em profundidade com o assunto sobre o qual se aplica (Dewey, 2010, p. 127).

Juntos, o poeta Emerson e o filósofo Dewey se expressam com o que Granger (1998, p. 340) denomina "voz humana", a voz do mundo, tal como ele é experienciado no dia a dia, nos fazendo reivindicações; tal como ele é reconhecido, recebido e cuidado sem nenhuma garantia de certeza. Ambos celebram os prazeres e os insucessos do cotidiano, compondo uma "vertente vitalmente importante na trama da situação plenamente vivida", na vivência coletiva em que a arte aproveita todos os caminhos que conduzem a novas criações (Granger, 1998, p. 345).

## Os girassóis de Van Gogh

O despertar da professora Marta para as artes é descrito em Silva e Cunha (2021a), artigo que narra também as suas primeiras iniciativas práticas com as crianças – as produções de Portinari e de Frida Kahlo. Desde então, Marta vem aprofundando seus estudos sobre as concepções educacionais e estéticas de Dewey, aos quais acrescentou recentemente leituras da obra de Emerson, tal como foi apresentado nas seções anteriores deste trabalho. Devido a esse investimento teórico, as suas experimentações com os alunos alcançaram um estágio mais maduro e ousado, o que se evidencia no projeto que desenvolve com a produção artística de Van Gogh.

A escolha do quadro *Os doze girassóis numa jarra* de Van Gogh para desenvolver trabalhos com crianças pequenas costuma ser muito acertada por se tratar de uma obra relativamente simples<sup>7</sup>. O artista não utiliza muitos elementos, retratando apenas alguns girassóis em um vaso e fazendo prevalecer tons de amarelo em toda a tela. Muitos acreditam que a sua apreciação pelas crianças requer somente que os professores expliquem – cientificamente, talvez – o que são aquelas flores e que

---

<sup>7</sup> Influenciado pelo impressionismo, o holandês Vincent Willem Van Gogh (1853-1890) finalizou esse quadro em 1888.

chamem a atenção para a escolha daquela cor pelo artista, a associando a objetos presentes no cotidiano imediato dos alunos. Para Marta, o desafio vai além, pois pretende conciliar em sua prática as reflexões que vem fazendo por intermédio dos dois mestres de seu pensamento – Dewey e Emerson.

Marta passa horas olhando o quadro e se perguntando: “Como fazer para que as crianças compreendam a obra e não apenas a apreciem intelectualmente? Como levá-las a explorar todas as potencialidades da obra de Van Gogh que lhes são apresentadas?” Por mais absurda que pareça num primeiro momento, a resposta que lhe vem à mente, depois de um longo processo de reflexão, é a de retirar o vaso de girassóis da tela e fazê-lo ganhar vida na sala de aula. Munida de seus aportes teóricos, a professora sabe que essa iniciativa não fará nenhum sentido para as crianças, se não constituir um verdadeiro problema para elas. Eis o seu desafio.

Marta apresenta o quadro às crianças e faz comentários genéricos acerca de seus componentes, o que as leva a fazerem perguntas sobre girassóis e Van Gogh e a notarem a predominância da cor amarela. Após algumas explicações de caráter geral, Marta apanha uma caixa em que colou uma imagem do rosto do artista. As crianças o reconhecem e ficam curiosas para saber o que é aquilo, o que tem dentro e para que serve. O aluno José diz que deve ser um presente! Ótima sugestão, responde a professora, que abre a caixa e retira dela uma reprodução não do quadro na íntegra, mas apenas da jarra vazia, como se vê na figura 1.

Maria, uma das alunas, rapidamente questiona: “Ué, mas esse vaso está vazio. Cadê os girassóis?”

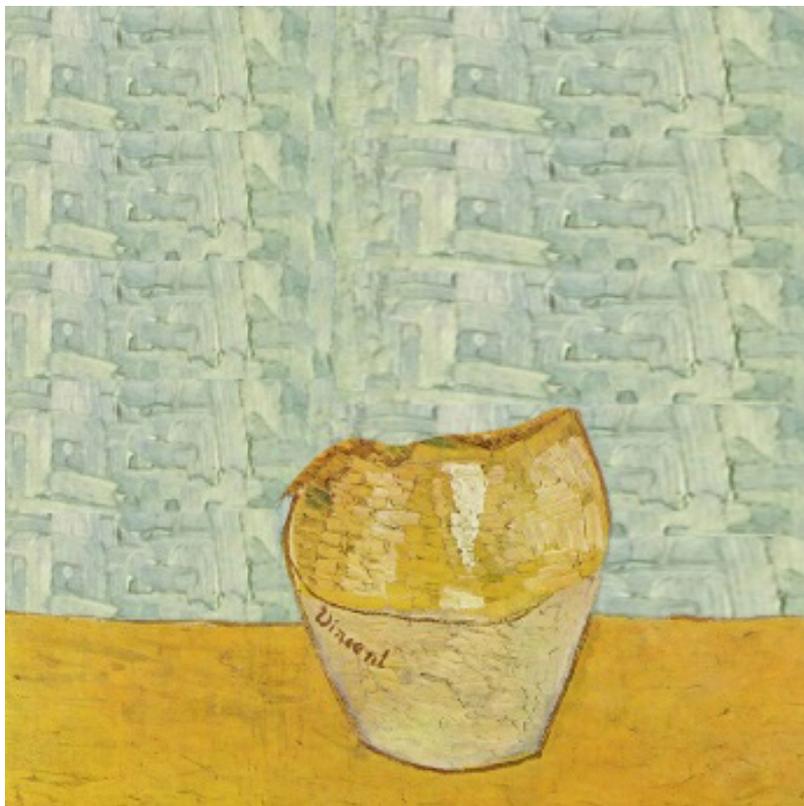


Fig. 1. Reprodução da jarra de Van Gogh. Fonte: Arquivo pessoal dos autores

As crianças avançam para a caixa com avidez e lá encontram uma carta: “Uma carta escrita por Van Gogh!” – exclama a professora. O artista se diz muito feliz em saber que as crianças estão aprendendo sobre a sua obra e, por isso, resolveu enviar esse presente a elas. No entanto, por estar muito distante do Brasil, teve receio de que os girassóis não sobrevivessem à viagem e que a jarra se quebrasse no trajeto, razão pela qual mandou só as sementes, para que sejam plantadas. As crianças localizam as sementes dentro da caixa e logo começam a travar um acalorado debate. “São mesmo sementes de girassóis?”, diz uma delas. “Como se faz para plantar?”, pergunta outra. “Quantas vão caber no vaso?”, e assim por diante.

Satisfeita por ter instaurado o problema dos girassóis de Van Gogh com sucesso, Marta vai respondendo às perguntas e orientando as ações para que o plantio aconteça. As crianças se põem a investigar sobre como deve ser feita a semeadura; fazem buscas na internet, em livros e revistas, perguntam a seus familiares e trocam ideias entre si. Quando se sentem munidas das informações necessárias, providenciam os materiais imprescindíveis ao trabalho e debatem sobre a quantidade de sementes a serem plantadas em cada vaso, concluindo que três seria o ideal para que todos fossem contemplados.

O processo de plantio torna-se uma brincadeira cercada de muita conversa e risadas. A cada passo, as crianças imaginam o que Van Gogh faria, se ficaria satisfeito com essa ou aquela ação etc. Uma delas diz: “Ele é tão tristonho; talvez os nossos vasinhos deixem ele mais alegre...”. Por fim, cada vaso é adornado com a foto do respectivo autor da obra. Toda semana, Marta as orienta a fazerem observações detalhadas do andamento do processo, a contagem das folhas que vão surgindo e outros pormenores curiosos do crescimento das plantas. Elas fazem desenhos de cada nova alteração, compondo um pequeno livro, para que Van Gogh possa visualizar a evolução da obra. Regam os vasos todos os dias e, em dias muito chuvosos, discutem se essa medida é necessária ou dispensável, tarefa que exige novas investigações.

Todos os procedimentos são fotografados – ver a figura 2 – e, ao final do ano letivo, estando o girassol na eminência de florir, é feito o registro de cada criança ostentando o resultado, de modo a compor a página final do livro. Então, a professora promove uma exposição aberta às famílias dos alunos e à comunidade da escola, e as crianças decidem levar os vasos para casa, com o propósito de dar continuidade aos cuidados com as plantas.



Fig. 2. Processo de plantio e cuidado dos girassóis. Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Marta se sente gratificada por ter concretizado as ideias sobre o fazer artístico postuladas por Emerson e Dewey: quando é explorada em toda a sua potencialidade, não como um produto acabado, a obra de arte passa a integrar o cotidiano dos estudantes, compondo uma continuidade de ações que viabiliza experiências únicas e estabelece relações diretas do aprendiz com o ambiente em que vive. A obra se apresenta como um problema que os incita a produzir, criar, observar, buscar soluções.

Marta analisa que conseguiu abrir um canal de comunicação com as crianças por intermédio da obra de Van Gogh, que foi não só um objeto de apreciação, mas, também, de invenção. O trabalho com as crianças mostrou que a professora não precisa ser uma fonte de diretrizes sobre como se portar diante de um artista e que a produção artística revela o mundo como espaço a ser explorado e experimentado. A experiência proporcionada pela atividade foi uma experiência estética, pois envolveu mente e corpo em continuidade e alcançou sua consumação, mas não se encerra em si mesma, pois viabiliza novas relações. Os girassóis continuarão a existir na casa dos alunos e eles, quando adultos, ao se deparem novamente com Van Gogh, certamente se lembrarão do momento ímpar que viveram com aquela professora, reviverão as emoções que sentiram e o empenho compartilhado que puderam exercitar naquela singela criação.

Para Marta, ficou a satisfação de ter conseguido reunir as concepções estéticas de Emerson e Dewey em um trabalho prático cujo objetivo consistiu em despertar nas crianças potencialidades que, em uma sala de aula tradicional, dificilmente são afloradas. Marta não almeja formar artistas profissionais, mas pessoas com sensibilidade para a arte, e sabe que, embora tenha obtido sucesso com essa turma de alunos, com outra o desafio irá se apresentar novamente, a levando a refazer suas investigações em busca de novas soluções, novas experiências criativas.

## Considerações finais

Neste artigo, apresentamos sumariamente as concepções teóricas de Emerson e Dewey acerca da arte e suas relações com a educação, seguidas da exposição do caso fictício de uma professora que utiliza essas mesmas concepções em sua prática escolar. A conjugação de teoria com atividades educacionais simuladas constitui uma opção narrativa que pretende alcançar as disposições intelectuais dos leitores, os motivando a novas leituras e análises, e influenciar as suas disposições emocionais relativas ao tema em pauta.

Essa meta tem norteado nosso grupo de pesquisa na elaboração de projetos e na forma de apresentar os resultados de investigações que temos feito acerca da filosofia educacional deweyana, associando as noções de drama e experimento de pensamento com respaldo em autores como Dewey (1959a; 1959b), Wagner (1976), Canclini (2020) e Elgin (2014). Utilizando narrativas típicas da literatura de ficção, propõe-se que o leitor ingresse em um universo – verossímil, porém imaginário – em que professores e alunos têm experiências formativas caracterizadas pelo uso da imaginação. Assim como os personagens desse universo, o leitor também é incentivado a fazer uso de seu potencial imaginativo, com o que se espera contribuir para a sua formação pessoal e profissional.

Este artigo dá continuidade a trabalhos anteriores – ver, em especial, Andrade e Cunha (2017) e Silva e Cunha (2021a; 2021b) –, cujo objetivo mais amplo consiste em ampliar e fortalecer o paradigma da Pedagogia Retórica, concepção educacional cuja origem se situa nos primeiros sofistas da Grécia Clássica e cuja formulação mais avançada encontra-se em Dewey (Crick, 2010; 2015; Costa-Lopes; Cunha, 2020). Aos desenvolvimentos teóricos voltados a esse fim, aliam-se empenhos de natureza prática consolidados em cursos ministrados para graduandos e pós-graduandos da área de educação, assumindo o propósito de formar cidadãos para o exercício de um modo de vida democrático – nos termos definidos por Dewey (1959b).

Embora adotando referenciais filosóficos distintos, nossas iniciativas vão ao encontro do proposto por Dias (2012, p. 28), que diverge de abordagens que conduzem a formação docente por meio da transmissão de conhecimento técnico ou que concebem o formando como carente de compromisso político, pois ambas, sendo pautadas em uma “política de cognição como processamento simbólico”, promovem a naturalização do desempenho de professores e alunos. Dias (2012, p. 29) opta por uma formação inventiva que reúne os aspectos ético, estético e político do ofício de educar, de tal modo que “o processo de formação não se separa do modo de fazê-la”, afastando-se de uma “lógica de capacitação” e investindo na “experiência compartilhada entre formadores e formandos”.

O presente artigo espelha as investigações e os cursos que nosso grupo de pesquisa vem ministrando com base na Pedagogia Retórica, constituindo um empenho que não se distingue essencialmente dos princípios adotados por Dias (2012). Os seus projetos e os nossos têm um ponto em comum: procuram aliar a teoria à prática na formação de pessoas que acreditem em seu potencial criativo e estejam dispostas

a enfrentar os inúmeros obstáculos que se apresentam ao ensino público. Diferenças metodológicas e de natureza filosófica podem existir entre nossas propostas, mas elas se unem na frontal oposição às tendências mercantilistas e desumanizadoras que ameaçam dominar o cenário educacional na atualidade.

## Referências

ALEXANDER, Thomas M. **The art of life: Dewey's aesthetics**. In: HICKMAN, Larry A. (Org.). *Readen Dewey: interpretation for a postmodern generation*. Indiana: Indiana University, 1998.

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; CUNHA, Marcus Vinicius. A contribuição de John Dewey ao ensino da arte no Brasil. *Espacio, Tiempo y Educación*, v. 3, n. 2, p. 301-319, 2016.

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; CUNHA, Marcus Vinicius. Action research with John Dewey's poetic and rhetoric pedagogy. *International Journal of Action Research*, v. 13, n. 3, p. 261-275, 2017.

BROWN, Percy W. Emerson's philosophy of aesthetics. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, v. 15, n. 3, p. 350-354, 1957.

CANCLINI, Néstor García. **O mundo inteiro como lugar estranho**. Tradução Larissa Fostinone Locoselli. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2020.

CARVALHO, Aline Hernandes; CUNHA, Marcus Vinicius. Uma genealogia das teses de John Dewey acerca da arte na educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 37, v. e81888, p. 1-19, 2021.

COSTA-LOPES, Viviane; CUNHA, Marcus Vinicius. John Dewey: a busca por uma pedagogia retórica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, e218071, p. 1-19, 2020.

CRICK, Nathan. **Democracy and rhetoric: John Dewey on the arts of becoming**. Columbia: University of South Carolina, 2010.

CRICK, Nathan. Compor a vontade de poder: John Dewey sobre a educação retórica para uma democracia radical. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 12, n. 28, p. 164-183, 2015.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo – uma reexposição**. 3. edição. Tradução Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1959a.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. edição. São Paulo: Nacional, 1959b.

DEWEY, John. Emerson: the philosopher of democracy. In: BOYDSTON, Jo Ann; HICKMAN, Larry (Orgs.). **The Collected Works of John Dewey, 1882-1953**. 2. ed. The Middle Works,

1899-1924. Electronic Edition, 2003a. (v. 3, 1903-1906).

DEWEY, John. Human nature and conduct: an introduction to social psychology. In: BOYDSTON, Jo Ann; HICKMAN, Larry (Orgs.). **The collected works of John Dewey, 1882-1953**. 2. ed. The Middle Works, 1899-1924. Electronic Edition, 2003b. (v. 14, 1922)

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação inventiva como possibilidade de deslocamentos. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 25-41.

ELGIN, Catherine Z. Fiction as thought experiment. **Perspectives on Science**, Cambridge, v. 22, n. 2, p. 221-241, 2014.

EMERSON, Ralph Waldo. Art. In: EMERSON, Ralph Waldo Emerson. **Essays: first series**. Kindle Edition. 1841a. p. 244-258.

EMERSON, Ralph Waldo. Thought on art. **The Dial**, v.1, January, 1841b.

EMERSON, Ralph Waldo. Intellect. In: EMERSON, Ralph Waldo Emerson. **Essays: first series**. Kindle Edition. 1841c. p. 227-244.

EMERSON, Ralph Waldo. **A conduta para a vida**. Tradução C. M. Fonseca. São Paulo: Martin Claret, 2003a.

EMERSON, Ralph Waldo. **Ensaaios**. Tradução Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2003b.

EMERSON, Ralph Waldo. **Natureza**. Tradução Davi Araújo. São Paulo: Dracaena, 2011.

EMERSON, Ralph Waldo. The American scholar. In: EMERSON, Ralph Waldo. **Essays and poems**. New York: Barnes & Nobles, 2004a. p. 50-66.

EMERSON, Ralph Waldo. Nature. In: EMERSON, Ralph Waldo. **Essays and poems**. New York: Barnes & Nobles, 2004b. p. 7-49.

GRANGER, David A. Recovering the everyday: John Dewey as Emersonian pragmatism. **Educational Theory**, v. 48, n. 3, 1998. p. 331-349.

GUARDIANO, Nicholas. Metamorphosis on art and nature: Emersonian poetry. **Southwest Philosophical Studies**, v. 33, 2019.

REGO, Teresa Cristina (Org.). **John Dewey: as origens da educação progressiva**. São Paulo: Segmento, 2018.

SHUSTERMAN, Richard. Emerson's pragmatist aesthetics. **Revue Internationale de Philosophie**, v. 53, n. 207(1), p. 87-99, 1999.

SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. Dewey e a experiência estética: uma contribuição ao ensino de arte. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 28-43, out. 2021a.

SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. Educação, comunicação e imaginação: contribuições teóricas e práticas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 262, p. 626-641, set./dez. 2021b.

SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. O drama como recurso educativo em John Dewey: Imagine! In: LAMPERT, Jociele (Org.). **Reflexões sobre John Dewey e Arte como Experiência**. no prelo.

SILVA, Tatiane; MERCAU, Horacio Héctor; CUNHA, Marcus Vinicius. John Dewey e Ralph W. Emerson: educação, arte e democracia. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 60, p. 1-24, e-25102, abr./jun. 2021.

WAGNER, Betty Jane. **Dorothy Heathcote**: drama as a learning medium. Washington, D.C.: National Education Association, 1976.

WIEAND, Jeff. The artist as prophet: Emerson's thoughts on art. **Philosophy and Literature**, v. 42, n. 1, p. 30-48, 2018.

**Submissão:** 04/10/2023

**Aprovação:** 11/12/2023