

**Tertúlia dialógica de artes: possibilidades para ampliar
o ensino de artes a partir da leitura do mundo****Dialogical gathering of arts: possibilities to expand the teaching of arts from the reading
of the world**Adriana Fernandes Coimbra MARIGO*
Amadeu José Montagnini LOGAREZZI**

RESUMO: Este texto tem a finalidade de apresentar a tertúlia dialógica de artes (TDA) e suas possibilidades para ampliar o ensino das artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental. A TDA é uma atividade cultural e educativa fundamentada no conceito de aprendizagem dialógica, partindo do pressuposto de que as interações e o diálogo são a chave para a aprendizagem contemporânea. O estudo recorreu a procedimentos da metodologia comunicativa de pesquisa para coleta, análise e interpretação de dados obtidos com crianças, suas professoras e coordenadora de uma escola situada em município do interior brasileiro. Os principais resultados destacaram desafios e limitações em torno do ensino de artes na escola, a leitura dialógica de imagens como meio de aprender e ensinar artes e as transformações desencadeadas no cotidiano da escola pela aproximação das artes visuais. As conclusões corroboraram a necessidade de ampliar o ensino de artes na escola brasileira, podendo contar com as possibilidades da TDA para superar lacunas da prática docente e integrar dimensões cognitivas, estéticas, afetivas e sociais desde os anos iniciais do ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Democratização da educação. Arte. Prática pedagógica. Formação de professores. Aprendizagem.

ABSTRACT: This text aims to present the dialogic gathering of arts (DGA) and its possibilities to expand the teaching of visual arts in the early years of elementary school. DGA is a cultural and educational activity based on the concept of dialogical learning, based on the assumption that interactions and dialogue are the key to learning in contemporary society. The study used procedures of the communicative research methodology to collect, analyze and interpret data with children, their teachers and the coordinator of a school located in a city in the Brazilian countryside. The main results highlighted challenges and limitations around the teaching of arts at school, dialogic reading as a means of learning and teaching arts and the transformations triggered in the daily life of the school by the approximation of the visual arts. The conclusions corroborated the need to expand the teaching of arts in Brazilian schools, to count on the possibilities of DGA to overcome gaps in teaching practice and integrate cognitive, aesthetic, affective and social dimensions from the early years of elementary school.

KEYWORDS: Democratization of education. Art. Pedagogical practice. Teacher education. Learning.

1 Introdução

* Professora do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos com pós-doutorado em educação escolar; Doutora em educação e membro do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8784-3478>; e-mail: adriana.marigo@ufscar.br.

** Professor aposentado da Universidade Federal de São Carlos com pós-doutorado em sociologia; Doutor em ciências físico-químicas; membro do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) e coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Ambiental (Gepea/Ufscar); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1859-2764>; e-mail: amadeulogarezzi@gmail.com.

Este texto tem a finalidade de apresentar a tertúlia dialógica de artes (TDA) e suas possibilidades para ampliar o ensino das artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental. A respeito desse componente curricular, entende-se que as artes aguçam a visão do mundo em que vivemos e implicam diferentes leituras desse mesmo mundo, permitindo pressupor que, independentemente de sua origem cultural, social, geográfica etc., todas as pessoas são capazes de compreender, apreciar e comentar objetos desse campo visual. Em sendo assim, é possível e desejável democratizar o acesso às melhores criações da humanidade que integram o patrimônio artístico-cultural, tal como propõem as tertúlias dialógicas.

O conhecimento em torno das artes pode ser considerado como campo bastante fértil para profundas aprendizagens sobre a realidade. De acordo com Gombrick (2018), reconhecido historiador de arte, o prazer genuíno de apreciar grandes obras emerge fundamentalmente do espírito leve, e não do conhecimento especializado de quem acredita que já sabe tudo a respeito delas. Nas palavras desse professor, “é infinitamente melhor não saber nada sobre arte do que acalantar aquele tipo de meio conhecimento propício à afetação” (GOMBRICK, 2018, p. 34). Esses argumentos oferecem, entre outras compreensões, a oposição à ideia de que o senso estético marcaria a distinção entre posições sociais privilegiadas e classes populares.¹

Reconhecendo o potencial conhecimento que emerge em torno das artes plásticas, em um mundo cada vez mais visual, a TDA é um encontro entre pessoas para dialogar em torno de desenhos, pinturas e objetos tridimensionais mundialmente consagrados, observando os princípios da aprendizagem dialógica (FLECHA, 1997). Essa atividade se posiciona em defesa do igual direito de todas as crianças terem acesso a essas obras, especialmente em espaços educativos como a escola, considerando as finalidades sociais a serem concretizadas por esta instituição, desde sua criação.

Nesse sentido, não é preciso ser especialista em artes para participar de uma TDA. A finalidade dessa atividade não é apontar alguma ideia como sendo mais válida do que as outras, mas sim que todas as pessoas aprendam, apresentem seus conhecimentos e se entendam mutuamente. Na referida dinâmica, as obras são previamente escolhidas pelo grupo

¹ Bourdieu e seus seguidores afirmam que, desde que nasce, uma pessoa é rodeada por bens culturais de seu grupo, o que determina seu gosto e sua capacidade para acessar conhecimentos próprios desse grupo. Nas palavras de Bourdieu (2011), “a obra de arte só adquire sentido e só tem interesse para quem é dotado do código segundo o qual ela é codificada” (p. 10). Nessa compreensão, crianças nascidas em famílias de classe popular não teriam elementos suficientes para compreender bens culturais restritos à elite cultural.

para que, antes do encontro, cada participante possa olhá-la atentamente e nela selecionar detalhes que considere significativos para serem compartilhados. No dia da TDA, deverá ter uma pessoa responsável por moderar as falas, estimulando para que cada pessoa se inscreva para expressar suas impressões sobre a obra e seus detalhes selecionados, em um ambiente que favoreça o respeito e a solidariedade nas interações que vão se desenvolvendo. Portanto, o compartilhamento é de sentimentos, de pensamentos e de reflexões suscitadas pela leitura da imagem e relacionadas com as próprias experiências de cada pessoa.

Na literatura acadêmica brasileira, Mello, Braga e Gabassa (2012) inscrevem a TDA como uma decorrência de experiências de tertúlias literárias dialógicas. Com orientação dialógica, as tertúlias literárias foram criadas na década de 1970, na Escola de Pessoas Adultas de La Verneda de Sant Martí, visando superar fronteiras entre cultura popular e cultura erudita. Desde então, essa prática vem possibilitando alcançar impactos substantivos na aprendizagem de pessoas adultas, jovens e crianças, a partir de dois critérios fundamentais: participação prioritária de pessoas sem titulações acadêmicas e leitura de textos clássicos da literatura universal (VALLS; SOLER; FLECHA, 2008). Na América Latina, a implementação das tertúlias dialógicas ocorreu há quase duas décadas, com a criação de Tertúlias Literárias Dialógicas dentro e fora da sala de aula, inclusive com crianças (GIROTTI; MELLO, 2012).

Dada a sua cientificidade, as tertúlias dialógicas são validadas pela comunidade científica internacional como atuações educativas de êxito. Extensa produção demonstra seus impactos em diversas áreas, como: tertúlia pedagógica dialógica na formação docente (BARROS-DEL RIO; ALVAREZ; MOLINA ROLDAN, 2020); tertúlia científica dialógica na apropriação de avanços científicos (BUSLON; GAIRAL; LEÓN; PADRÓS; REALE, 2020); tertúlia matemática dialógica na relação com práticas de numeramento (DÍEZ-PALOMAR, 2019); tertúlia dialógica feminista em espaços que promovam relações de gênero não violentas e igualitárias (RUIZ-EUGENIO; PUIGVERT; RIOS; CISNEROS, 2020); e tertúlia teológica dialógica para discutir a bíblia em escolas com ensino religioso obrigatório (MARAURI CEBALLOS; VILLAREJO CARBALLIDO; GARCÍA CARRIÓN, 2020). De maneira geral, essa produção descreve caminhos para recriar as tertúlias dialógicas em outros campos e contextos e, desde que preservados seus critérios fundamentais, alcançar máximos resultados de aprendizagem.

Analisando o campo das artes e o contexto da escola, pesquisadoras e pesquisadores de diferentes países do mundo vieram revelando a tendência de se agregar a estética ao

desenvolvimento das crianças nessa instituição, convertendo-a em eixo de interconexão entre ciências da natureza e ciências humanas e sociais, a fim de transformar a percepção do mundo e a relação com ele (HADZIGEORGIOU; SKOUMIOS, 2013; KASHEKOVA; KOLOSOVA, 2016; SINTONEN, 2020). Ressaltando as abordagens humanísticas e interculturais da educação, Gastlyne (2020) indica que as artes podem promover o pensamento criativo e crítico, como também possibilitar enfoques na "totalidade", na perspectiva da educação holística (MAHMOUDI; JAFARI; NASRABADI; LIAGHATDAR, 2012). Nessa linha, Shokorova, Kiseleva e Batsyna (2016) destacam aspectos da educação artística para desenvolver competências criativas que fomentam a preparação de adolescentes para exames de caráter profissional.

Em defesa da presença das artes visuais na escola, nos últimos cinco anos, a literatura acadêmica brasileira também enfatiza a interdisciplinaridade entre arte e ciência (FERNANDES JUNIOR; CALUZI, 2020), a tessitura de conhecimentos em direção à ecologia de saberes (VICTORIO FILHO; BULCÃO; BATISTA, 2019) e os impactos na formação ética e política de estudantes decorrentes da inserção da arte contemporânea como área de conhecimento (ANDRÉ, 2017), inclusive nas modalidades de educação especial (NEVES, 2017) e de educação do campo (SOUZA, 2016). Há constatação das contribuições de atividades desenvolvidas na disciplina de arte para interações colaborativas nas ações de estudo (ASBAHR, 2019), como também possibilidades oferecidas por museus de arte para aprimorar a formação sociocultural e a capacidade de expressão dos estudantes (ARAÚJO, 2018), como também para ampliar o repertório cultural de docentes (ZUCCOLI, 2015).

Por outro lado, realçando a necessidade de ampliar e fortalecer o repertório cultural de docentes para o ensino de artes na escola, Cordeiro, Araújo e Anjos (2021) explicam que, como formadoras e formadores de crianças, também “precisamos pensar no que absorvemos, vemos, escutamos, lemos, sentimos, fruímos e apreciamos” (p. 18). Para essas autoras e esse autor, a experiência estética é uma “condição fundamental para a vida humana” e, portanto, deve ser valorizada nas práticas pedagógicas e vivenciada nos cursos de formação inicial para a docência (p. 2).

Nessa perspectiva, o enfoque na TDA pode abrir caminhos para que toda a comunidade escolar se aproxime das artes visuais, refletindo e aprendendo por meio de interações dialógicas desenvolvidas em torno das melhores criações da humanidade nesse campo. O texto ora apresentado focaliza resultados da TDA com crianças de uma escola

situada em região periférica de uma cidade brasileira, obtidos em uma pesquisa qualitativa que envolveu participantes dessa atividade, suas professoras e a coordenadora pedagógica. Na sequência, são apresentados conceitos fundamentais da TDA, seguidos dos aspectos metodológicos da pesquisa e os principais resultados referentes ao recorte proposto.

2 Pressupostos teóricos

O presente texto aborda a TDA como uma atividade cultural e educativa que vem possibilitando compartilhar significados em torno de obras mundialmente consagradas. Sua dimensão cultural considera que todos os significados e sentidos que perpassam a estética contemporânea são socialmente criados e recriados em diferentes espaços, tais como o familiar, o midiático e o escolar. Sua dimensão educativa ressalta a necessidade de abrir caminhos para compartilhar pensamentos e sentimentos suscitados diante dessas imagens e aprender mais e melhor sobre o mundo em que vivemos e sobre nós mesmos.

Tal como as outras tertúlias dialógicas, a TDA encontra-se fundamentalmente apoiada no conceito de leitura dialógica. Esse conceito diz respeito ao “processo intersubjetivo de ler e compreender um texto sobre o qual as pessoas aprofundam suas interpretações com outros agentes, abrindo assim possibilidades de transformação como pessoa leitora e como pessoa no mundo” (VALLS; SOLER; FLECHA, 2008, p. 73, tradução nossa). Nessa compreensão, promove-se a transição da interação entre leitor ou leitora e determinado texto para a interação entre diferentes leitores e leitoras em relação ao mesmo texto. Portanto, a chave da leitura dialógica está no processo coletivo de interpretação, de construção de significados e de criação de sentido em relação a um texto, seja escrito, seja oral, seja ainda imagético.

A perspectiva dialógica de leitura apoia-se em teorias que enfatizam a dialogicidade como inerente aos seres humanos, destacando o papel da linguagem na constituição das pessoas (BAKHTIN, 1981, 2020), no desenvolvimento do pensamento (VYGOTSKI, 2000) e no convívio social (FREIRE; 2002; HABERMAS, 2001). Apesar das diferentes áreas de conhecimento de que partiram, essas e outras teorias, tal como explicado na sequência, integram-se no eixo de aprendizagem dialógica, pois oferecem sustentação à afirmação de que as interações e o diálogo são a chave para aprender mais e melhor na sociedade da informação, um mundo cujo desenvolvimento se apoia sobremaneira no fluxo informacional (AUBERT; FLECHA; GARCÍA; FLECHA; RACIONERO, 2008).

As elaborações de Bakhtin (1981; 2020) oferecem a noção de “pessoa dialógica”, que age seguindo a direção do interdiscurso, ao passo que considera o contexto mais amplo do agir, que é sempre interativo. Esse autor assinala a natureza social, e não individual, da fala, da enunciação; fala essa que é ligada às condições de comunicação oferecidas pelas estruturas sociais. Assim, a palavra dita, enunciada, é produto ideológico de um processo de interação verbal na realidade viva e a compreensão da palavra escutada resulta do confronto e da interpretação que ocorre em uma interação verbal. A enunciação, aqui, é entendida como a presença do sujeito e da história na existência concreta, e faz circular discursos que se ligam tanto a enunciações anteriores quanto a enunciações posteriores (BAKHTIN, 2020).

Para Bakhtin (1981), esse encadeamento de diálogos está especialmente presente em gêneros discursivos mais complexos e que superam o âmbito da comunicação cotidiana, como é o caso da comunicação cultural organizada em sistemas específicos, por exemplo, na ciência, na arte e na filosofia. O autor explica que, nas imagens criadas pelas grandes obras, está presente a representação da linguagem de outra pessoa e simultaneamente de sua visão de mundo, visto que a descrição e a expressão artística concretizam-se por meios diretos e poéticos. Portanto, artistas oferecem “algo historicamente relativo, delimitado e incompleto” (BAKHTIN, 1981, p. 44, tradução nossa), abrindo espaço para novas leituras de expectadoras e expectadores que, dialogicamente, criam significados diferentes em torno das artes produzidas.

Vigotski (2000; 2001)² também destaca que as interações sociais mediadas pela linguagem constituem ferramentas cultural e psicológica que medeiam as funções psicológicas superiores (por exemplo, memória, atenção volitiva, reflexão e imaginação), tendo um efeito profundamente transformador no pensamento humano. Em sua análise, o autor considera que “passamos a ser nós mesmos através dos outros” (VIGOTSKI, 2000, p. 149), implicando que as funções psicológicas superiores são internalizadas pelo que significam socialmente. Ou seja, a criança passa a compreender o significado de seus gestos a partir do que eles significam para as pessoas que a rodeiam, formando sua personalidade a partir da relação social que ela estabelece com outras pessoas.

Focalizando diretamente a arte, Vigotski (2001) explica que os processos de criação são manifestados no cotidiano, desde a infância, nos jogos e nas fantasias infantis. O referido

² Vygotski ou Vigotski são sobrenomes atribuídos ao mesmo autor, porém grafados de forma diferente nas versões vertidas do russo para o espanhol e o português. Neste texto, adotou-se a grafia em língua portuguesa.

autor considera a arte como produto complexo da elaboração de elementos da realidade, que, combinados com elementos estranhos a ela, promovem a vivência estética. Argumentando que “a arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia, mas na elaboração real dos objetos e situações” (VIGOTSKI, 2001, p. 352), o autor defende a introdução da educação estética na escola, considerando que essa instituição deva ser organizada para promover transformações sociais e psicológicas no desenvolvimento humano.

A ênfase na dialogicidade, como característica humana, é ressaltada na obra de Freire (2002), sendo condição fundamental para que os seres humanos se eduquem, conheçam e transformem o mundo em que vivem. Em linhas gerais, esse autor se contrapõe ao que chamou de “educação bancária”, na qual educandos e educandas são considerados e consideradas como meros receptores e receptoras de conteúdos depositados pelo educador ou educadora. Compreendendo a educação como ato político e ético, Freire (2002) destaca a necessidade de problematizar a realidade, em clima dialógico que permita encontros entre pessoas para refletirem sobre sua realidade, pronunciando coletivamente o mundo que as medeia e as desafia.

Ressaltando que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, Freire e Macedo (2006, p. 31) explicam que a problematização em torno de objetos de ensino, proposta por um educador ou uma educadora, visa possibilitar a educandos e educandas as condições para que ocorra a passagem de seu saber de senso comum para o conhecimento crítico da realidade. Para essa problematização, podem ser usadas, entre outros recursos, as imagens de situações existenciais, tal como inicialmente Freire propôs na alfabetização de pessoas adultas, a fim de suscitar diálogos crescentemente críticos em torno dos problemas ali revelados (FREIRE, 2002). Décadas depois, esse autor reafirma que as diversas formas de produção cultural – linguagem, arte, música – expressam “rebeldia contra os dominantes”, e representam “o nível de luta possível contra a opressão” (FREIRE; MACEDO, 2006, p. 85).

Em um mundo crescentemente desigual e socialmente hierarquizado, devem ser criados espaços para expressividade e luta, tal como proposto na educação freiriana. Nesse sentido, Habermas (2001) explica que situações ideais de comunicação possibilitam o diálogo igualitário, no qual prevalecem argumentos com pretensões de validade e não argumentos com pretensões de poder, considerando que todas as pessoas têm capacidades de linguagem e de ação. A racionalidade comunicativa seria aquela que emerge em um grupo no qual cada pessoa expressa o saber que possui, usando a linguagem como meio de entendimento.

A proposição de Habermas (2001) oferece um contraponto para a racionalidade instrumental, que emergiu a partir da modernidade, em vista da crescente especialização dos sujeitos para lidarem habilmente com as informações do contexto a fim de responder a questões postas em determinado campo de conhecimento. Para que surja a racionalidade comunicativa, os significados das ações sociais devem se tornar compreensíveis aos sujeitos envolvidos na comunicação, sob forma de consensos (HABERMAS, 2001, p. 30). Assim, o dissenso é um desafio que pode emergir da situação comunicativa, demandando que os diferentes significados compartilhados no grupo, bem como os acordos obtidos a partir da partilha de saberes, sejam validados por meio da reflexão e da análise intersubjetiva.

As elaborações dos autores mencionados embasam potenciais contribuições de propor, na TDA, que a leitura dialógica de imagens se dê em torno de obras produzidas por artistas mundialmente reconhecidos no campo das artes plásticas, haja vista sua perenidade e representatividade na história humana. Essas obras foram organizadas em contextos sociais específicos, constituindo-se como riqueza de uma civilização que, mesmo não mais existindo, ainda é capaz de desafiar a compreensão humana e suscitar reações estéticas. A complexidade dessas obras exige do pensamento a capacidade de refletir e de compartilhar significados, pensamentos e sentimentos, dialogando em torno de aspectos da realidade contemporânea.

Assim, o olhar cuidadoso para um quadro famoso pode, por exemplo, refinar a sensibilidade para suas características peculiares ao passo que abre espaço para indagações sobre as situações nele reveladas e a entrega do e da artista para produzi-la em determinado contexto social, político, cultural e econômico. Como sintetiza Paulo Klee (1879-1940), citado por Jesus (2011): “a arte não reproduz o visível, torna visível” (p. 24).

Considerando as desigualdades socialmente estabelecidas entre grupos e culturas, convém ressaltar que o papel da pessoa que modera a TDA,³ não ocupado por alguém especializado no tema, não é de se responsabilizar por indicar os julgamentos mais críticos ou mais especializados. Ao contrário, sua função é de problematizar, indagar, estimular a busca de conhecimento e, ao mesmo tempo, organizar os espaços de fala para que todas as crianças possam expressar livremente e sem constrangimento seus pensamentos e sentimentos em

³ A adoção do termo “moderar” radica em seu significado etimológico, relacionado com “conter nos limites convenientes, refrear, regular” (CUNHA, 2007, p. 526) e diferencia-se do ato de “mediar”, que remete ao “que está no meio ou entre dois pontos” (CUNHA, 2007, p. 509). O papel de “moderar” a TDA implica atenta observação aos princípios da aprendizagem dialógica que regulam o encontro, como também disponibilidade para romper esquemas verticais característicos da educação bancária, buscando configurar uma “situação gnosiológica”, na qual seres humanos se educam, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2002, p. 68).

relação à obra, incluindo o respeito às outras falas como um critério básico da comunicação, tal como mostrado na seção a seguir.

3 Metodologia

O enfoque deste trabalho resgata dados de uma pesquisa de mestrado, coletados em quinze encontros de TDA desenvolvidos em 2008, com crianças que estudavam no quarto ano do ensino fundamental de uma escola situada em bairro de periferia urbana de uma cidade do interior brasileiro. Essa escola decidira participar de um projeto de pesquisa mais abrangente, visando compreender aspectos da implementação de Comunidades de Aprendizagem no Brasil (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012). Entre esses aspectos, incluiu-se o desenvolvimento da TDA, cujos encontros foram realizados semanalmente e em horários fixos, no contraturno das aulas, em uma biblioteca contígua à escola. As TDA não tinham caráter de obrigatoriedade e cada qual contou com a presença média de seis a oito crianças.

Após sua aprovação pelo comitê de ética da universidade de vinculação sob o nº CAAE 0184.0.135.000-08, o projeto de pesquisa foi apresentado a profissionais da escola. As turmas participantes foram definidas conjuntamente entre a equipe de pesquisa e a equipe de profissionais da escola, possibilitando convidar as turmas vespertinas de quarto ano para TDA que seriam desenvolvidas no período da manhã, e explicar a seus familiares os objetivos e os procedimentos da pesquisa. As crianças participantes desta pesquisa estiveram presentes em todos os encontros e seus familiares formalizaram sua autorização, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os mesmos procedimentos éticos foram adotados com as profissionais da escola que manifestaram interesse em participar da pesquisa.

Um dos autores deste texto se responsabilizou pela moderação de todas as TDA focalizadas neste trabalho, assumindo também a condução da pesquisa segundo as orientações da metodologia comunicativa de investigação (GÓMEZ; LATORRE; SÁNCHEZ; FLECHA, 2006). Ancorada no conceito de aprendizagem dialógica, essa metodologia propõe que a criação do conhecimento científico seja intersubjetiva, resultando do contraste entre o conhecimento advindo de teorias, a ser apresentado pelo pesquisador ou a pesquisadora responsável, e o conhecimento gerado nas experiências cotidianas e/ou das práticas profissionais de quem vivencia o contexto pesquisado. Entre outras premissas, a metodologia comunicativa considera que todas as pessoas são capazes de produzir linguagem e ação, de modo que a pesquisa deve ser realizada em clima favorável ao Diálogo Iguatário (HABERMAS, 2001).

Convém destacar que, nesta pesquisa, os elementos obtidos foram categorizados, com os sujeitos, em duas dimensões: a limitadora e a transformadora, segundo proposto no referencial teórico-metodológico da pesquisa (GÓMEZ et al., 2006). A dimensão limitadora se referiu às dificuldades encontradas para a concretização das atividades com artes plásticas na escola; e a dimensão transformadora referiu-se às mudanças desencadeadas pelas atividades desenvolvidas, principalmente quanto à aprendizagem e às interações dialógicas.

As crianças participantes da pesquisa foram duas meninas e um menino, com 8 e 9 anos de idade, que participaram dos procedimentos de observação comunicativa realizada em cinco dos encontros, e de um grupo focal comunicativo; uma das meninas também participou de uma entrevista comunicativa. As profissionais participantes foram as professoras desses estudantes e a coordenadora pedagógica da escola, que integraram um grupo focal comunicativo no qual foram tematizadas as atividades de TDA que estavam sendo realizadas.

No procedimento da observação comunicativa, a pessoa responsável pela pesquisa, no início do encontro, anunciava o tema do encontro e retomava os objetivos da pesquisa com as crianças participantes, explicando-lhes que, durante o encontro, seria feito um breve registro do que aconteceria; e que ao seu final, esse registro era lido para que as crianças oferecessem eventuais ajustes, explicações e complementações. A entrevista e os grupos focais foram realizados com as crianças, na própria biblioteca, e com as profissionais, na própria escola, em horários previamente combinados, iniciando-se após retomada dos objetivos da pesquisa e apresentação dos temas que seriam abordados. A entrevista e o grupo com as crianças ocorreram respectivamente depois da finalização do penúltimo e do último encontro com a pesquisadora; o grupo com as profissionais ocorreu no semestre subsequente a essa finalização. As gravações foram previamente autorizadas, conforme os TCLE, permitindo a organização e a interpretação dos dados com os sujeitos envolvidos, como mostrado a seguir.

4 Resultados

Os dados obtidos nesta pesquisa permitiram levantar temas relacionados com as práticas docentes em sua relação ao ensino de artes nas escolas brasileiras, assim como as possibilidades oferecidas pelas TDA na conexão entre teoria e prática.

4.1 Desafios e limitações em torno do ensino das artes visuais na escola

A escola em referência se localizava em um dos bairros socialmente mais vulneráveis do município, conhecido por episódios de drogadição e violência. Suas profissionais revelaram desafios à prática docente com as crianças dessa escola:

– Entre as crianças, eu percebo que... As brincadeiras deles são muito agressivas. Eles estão se batendo, mas estão brincando. Então, a relação deles, eu percebo que é um pouco agressiva. E às vezes você vai percebendo que é o que eles vivem. É como eles se relacionam em sua casa. Eles jogam tudo isso para a gente (Professora 2).

(...)

– Eu acho assim... Que eles são frutos do que eles vivem. Então, eles vão sair daqui frutos do que eles vivem, das vivências que eles têm. Então, às vezes, algumas formas como eles tratam a gente... que para a gente é desrespeitoso, para eles não é... Do jeito que eles fazem... que são tratados em casa, do jeito que é no ambiente deles, não é. Então, também, às vezes, é uma luta entre nós, entre o que nós acreditamos, nossas crenças, nossos sentimentos... É uma luta entre nós... (Coordenadora pedagógica).

Nessa perspectiva, a agressividade foi apontada como um dos elementos limitadores para a aprendizagem na escola. No entanto, atuando no modelo de comunidades de aprendizagem, as professoras dessa escola vinham se formando coletivamente em atividades de extensão, propostas pela universidade, com base no conceito de aprendizagem dialógica (FLECHA, 1997). O reconhecimento de limitações como essa era acompanhado pela compreensão das desigualdades sociais e educativas e pela esperança de buscar coletivamente melhores condições de aprendizagem e de existência para todas as crianças.

No que diz respeito ao ensino de artes, as profissionais revelaram as limitações da formação docente para atuar com esse conhecimento:

– Porque eu acho que a arte é uma área que a gente não tem formação. A gente não tem formação e daí... a gente tem tanta coisa para fazer que, infelizmente, a arte... a gente vai deixando de lado... Eu vejo que a escrita, a matemática, as crianças precisam saber... E aí, a arte vai ficando... E aí, quando a gente pensa a respeito da aula de artes, a gente pensa naquela dobradura, naquele desenho... quando a gente podia estar fazendo outras coisas. (Professora 2)

– Exatamente. A gente fica mais nas técnicas, não é? Que é o que a gente acaba passando para as crianças, que é o que eu posso. Porque elas ainda não conhecem outras coisas. (Coordenadora pedagógica)

– Na verdade, a gente reproduz aquilo que já viveu quando era aluna. (Professora 2)

Convém esclarecer que, no contexto desta pesquisa, a disciplina de artes, assim como as outras disciplinas, era atribuição de professoras com formação em pedagogia, tendo em vista os anos iniciais do ensino fundamental. Sendo assim, as profissionais da escola

apontavam lacunas no repertório cultural delas próprias e das crianças da escola, remetendo à crença de que o domínio das artes estaria relacionado com uma “elite cultural” (BOURDIEU, 2011). Frente à insegurança expressada pelas profissionais, os conceitos fundamentais da tertúlia dialógica de artes foram com elas tematizados, afastando a pretensão de formar artistas plásticos na escola e abrindo espaço para concretizar possibilidades de acesso de todas as crianças às melhores criações da humanidade, no campo das artes plásticas.

Outras limitações foram apontadas para esse acesso e relacionadas com espaços da cidade e da escola pesquisada. À época da pesquisa, a cidade oferecia poucos espaços públicos com finalidade de formação cultural, como museus de arte. A escola também não contava com tecnologias digitais, mas sim com os recursos da biblioteca, das professoras da escola e dos pesquisadores envolvidos. Diante disso, livros, enciclopédias e imagens impressas com a melhor resolução encontrada na internet, em papel fotográfico, foram convertidas em possibilidades de leitura dialógica em torno das artes, ampliando os recursos para o exercício da leitura do mundo e de suas imagens e suscitando, a partir do diálogo intersubjetivo, novos elementos para sua compreensão (FREIRE, 2002).

4.2 Aprendendo e ensinando por meio da leitura dialógica

Desde o primeiro encontro com as crianças, foram destacados os elementos fundamentais que caracterizam as TDA: o uso de obras de artes plásticas mundialmente consagradas e a busca de interações dialógicas. A definição das obras de arte ficaria a cargo da pessoa moderadora, ao passo que a busca do diálogo igualitário (HABERMAS, 2001) iria se estabelecendo como compromisso assumido por todas as pessoas que participavam dos encontros. Assim, foi tecido o acordo com as crianças de que os aspectos que caracterizam o Diálogo Igualitário seriam retomados sempre que as interações ou falas dele se distanciassem ou quando se integrasse uma nova pessoa ao grupo.

O Diálogo Igualitário foi assumido por todas as pessoas participantes, incluindo a pessoa responsável pela pesquisa, as quais deveriam ter o mesmo espaço para falar suas compreensões, associações e seu gosto pessoal em relação a cada obra abordada nas atividades. Os conteúdos expressados deveriam ser escutados com respeito e atenção, considerando-se que cada pessoa sabe coisas diferentes e pode contribuir para que todas compreendam o que está sendo apresentado. Para garantir esse espaço de fala e escuta, a moderadora orientou para que cada criança pedisse a palavra e esperasse a sua vez; caso mais

de uma pessoa pedisse a palavra num mesmo período, teria prioridade aquela que ainda não tivesse falado ou falado menos que as outras.

Inicialmente, a participação das crianças foi estimulada pela pessoa moderadora, ao solicitar que elas olhassem atentamente a imagem apresentada e procurassem destacar algum aspecto que lhes chamara a atenção para comentar com o grupo e explicar as razões pelas quais esse aspecto lhe foi significativo. Na sequência, a pessoa moderadora abria espaço para que outras crianças também expressassem suas ideias em relação ao(s) mesmo(s) aspecto(s) e aos comentários apresentados, suscitando um diálogo a partir de questões como: *“O que vocês pensam ou sentem em relação a esta obra (ou este detalhe da obra)?”*; *“Do que essa obra faz vocês se lembrarem?”*; *“Por que alguém produziria esta obra (ou por que este detalhe estaria ali)?”*; *“Será que faríamos uma obra como essa obra (ou com esse detalhe) no mundo em que vivemos? Por que o faríamos? De que forma o faríamos?”*; *“O que vocês pensaram sobre os comentários já apresentados?”* Esgotados os comentários relacionados com os aspectos destacados pela primeira criança, a pessoa moderadora indagava se outra criança teria novo destaque a ser apresentado, reiniciando, assim, outro turno de diálogos.

A partir das indagações propostas, as crianças foram se sentindo mais à vontade para expressar ideias, sentimentos, compreensões. Os diálogos passaram a fluir de modo articulado (BAKHTIN, 2020), ao passo que as crianças ofereciam o que já tinham aprendido ou vivenciado com outras pessoas, dentro e fora da escola. Tornavam-se evidentes as possibilidades oferecidas pela escola, seja pelas interações com a pessoa moderadora, mais experiente do grupo, seja pelo contato com os pares, visto que, a cada elemento acrescentado, novas compreensões passavam a ser verbalizadas.

Ao final de cada encontro, a pessoa moderadora apresentava sua proposta de obra produzida por determinado artista a ser abordada na semana subsequente, pedindo às crianças que buscassem informações com familiares, professoras, colegas, bibliotecário, sobre a obra, a biografia do artista, o contexto no qual a obra foi produzida etc. Essa foi a forma correntemente adotada para estimular a leitura dialógica com outras pessoas e em outros espaços, anteriormente à realização do próximo encontro (VALLS; SOLER; FLECHA, 2008). O tema proposto era anotado em um pequeno papel, cuidadosamente guardado pelas crianças – por vezes, o mesmo papel era retomado como propulsor das atividades na TDA.

4.3 Artes visuais no cotidiano da escola pública

A aproximação das artes visuais passou a transformar espaços da escola e de seu entorno. As professoras participantes da pesquisa revelaram que as crianças passaram a frequentar biblioteca e pedir auxílio ao bibliotecário para buscar livros relacionados aos temas dos encontros, ampliando o uso daquele espaço para além das ocasionais visitas de suas turmas com acompanhamento de suas professoras. As crianças da pesquisa explicaram que as consultas na biblioteca, por vezes, aconteciam logo que a tertúlia era finalizada. Quanto às consultas às professoras, elas aconteciam em conversas informais e incluíam desde questões sobre o significado de palavras até então desconhecidas (por exemplo, arte “rupestre”) até pedidos de apoio para usar o dicionário da sala de aula e o globo terrestre.

Ademais, as crianças passaram a introduzir comentários nas aulas, relacionando-os com temas abordados nas TDA. Em uma das aulas de língua portuguesa, por exemplo, na qual a professora introduzia um poema mencionando girassóis, uma das alunas mencionou a beleza dessas flores registrada por Vincent Van Gogh. Uma das professoras relatou as transformações percebidas nas crianças em relação à participação nesses encontros:

– (...) É o diferente, é uma beleza na arte que eles não percebem no cotidiano deles. Até por conta das pessoas na vida real, eles não têm esse contato. Então, eu vi como era especial esse contato, e que era muito importante. Eu acho que fez muito bem pra Rafaela.⁴ Ela era muito dependente, carente demais... Eu via que ela se tornava mais independente. Então, ela podia fazer as tarefas... Ela mesma trazia o que fazia. Quando ela trazia uma coisa tão diferente pra sala, isso fazia com que ela se sentisse importante. E não era uma coisa que a professora tinha ajudado a fazer. Ela sabia fazer. Daí, ela começou a se soltar e a interagir com as pessoas. Eu achei muito bacana isso, não é? Eu percebi muito na Rafaela, porque ela que participou mais vezes. Foi muito bacana mesmo o quanto que aquele conhecimento diferente fez com que ela se valorizasse e fosse sentindo que ela podia dar conta. Foi muito bacana ver ela assim no projeto (Professora 2).

Na perspectiva de uma das crianças, que participou de quatorze de um total de quinze encontros, “muitas coisas foram aprendidas nesses encontros. Foi legal aprender dessa forma, conversando, lendo e usando mapas e gravuras” (Gabriela, 8 anos). Expressando o desejo de continuar participando das TDA mesmo depois de sair dessa escola, as palavras dessa estudante corroboraram a possibilidade de desenvolver interações transformadoras (VYGOTSKI, 2000) nessa atividade, mesmo integrando turmas consideradas como indisciplinadas: “podemos tentar trabalhar junto com elas, se conversarmos bastante e fizermos combinados” (Gabriela, 8 anos).

⁴ Todos os nomes mencionados são fictícios; neste caso, uma menina de 8 anos.

Com a regularidade dos encontros, as crianças incorporaram a dinâmica proposta nas TDA e os questionamentos apresentados pela moderadora, assumindo uma fala mais argumentativa e indagativa e uma escuta atenta ao que as/os colegas falavam. Essas falas se referiam a aspectos das obras que faziam sentido ao grupo, cuja compreensão ia se aprofundando por meio de comentários relacionados com conhecimentos e experiências trazidos de outros contextos. Pode-se afirmar que, na TDA, manifestaram-se processos de criação coletiva de conhecimento, em meio a elementos pictóricos e elementos reais, promovendo a vivência estética tão defendida por Vygotski (2004) e outros autores e autoras.

Muitos foram os temas abordados nessas TDA. As primeiras obras apresentadas a esse grupo foram autorretratos de artistas como Vincent Van Gogh e Pablo Picasso. As crianças comentaram fisionomias, vestimentas e o conceito de autorretrato, por elas compreendido como forma artística para se apresentar a outras pessoas. Foram lidos e comentados pequenos resumos biográficos desses artistas e verificados seus respectivos locais de origem, recorrendo ao globo terrestre disponível na biblioteca. Incorporando o conceito de autorretrato, cada criança também verbalizou as próprias características que consideravam importantes para serem compartilhadas com o grupo, tal como consideraram que os artistas fizeram.

Na maioria dos encontros subsequentes, outros autorretratos foram levados, atendendo aos pedidos do grupo para conhecer melhor as características físicas de cada pintor ou pintora. Algumas vezes, foram encontrados vários autorretratos pintados por um mesmo artista, como, Van Gogh, mobilizando o grupo para comentar os diferentes momentos existenciais da mesma pessoa em relação à biografia que fora encontrada.

Sempre que possível, as imagens apresentadas ao grupo eram acompanhadas por informações de nome e dimensões reais da obra, local de sua exposição, nome do artista e data da produção. Essas informações permitiram que o grupo levantasse inferências sobre o tema representado, sua relevância e seu contexto histórico-cultural, mobilizando para a busca de informações complementares antes do novo encontro. Desse modo, imagens da arte rupestre, registradas há mais de 15.000 anos e encontradas na década de 1940 por crianças na Gruta de Lascaux, na França, segundo um dos livros encontrados na biblioteca, suscitaram curiosidade sobre pigmentos eventualmente usados por nossos ancestrais e comentários sobre possíveis diferenças da vida humana em épocas remotas em relação à contemporaneidade.

Vale destacar as aprendizagens suscitadas em torno de Leonardo da Vinci e as imagens de suas obras: “Mona Lisa”, “A Última Ceia”, “Sant’Ana, a Virgem e o Menino” e

“Dama com um Arminho”. “Mona Lisa” foi descrita pelas crianças como uma mulher bonita e nobre que possivelmente morava em um castelo, não faltando as indagações sobre a paisagem de fundo. Desde o vestuário e o sorriso enigmático até a estrada tortuosa, a vegetação, a topografia, todos foram detalhes que levaram à busca da localização geográfica e histórica da biografia de Da Vinci, de informações sobre castelos medievais e sobre as camadas sociais da época, o que desencadeou reflexões sobre as diferenças entre classes sociais na contemporaneidade.

Outras obras de Da Vinci remeteram a imagens e temas contemporâneos. A imagem de “A Última Ceia”, por exemplo, foi reconhecida por uma das crianças como a gravura colocada na parede da casa de sua avó, suscitando diálogos que abordaram as diferenças nas crenças religiosas das crianças participantes. A imagem da obra “Sant’Ana, a Virgem e o Menino” foi considerada como representação das mulheres que teriam cuidado e ensinado Jesus, suscitando temas relacionados com a importância de mães e avós na vida das crianças. Aspectos de “Dama com um Arminho”, como cabelo, colar, roupa e animal, suscitaram admiração pela nobreza da jovem e curiosidade sobre seu animal de estimação, entrelaçadas com comentários de situações contemporâneas: “pessoas famosas usam a pele dos animais para fazer seus casacos. Na TV, aparecem pessoas com casacos de pele assim, o que é uma crueldade com os animais” (Gabriela, 8 anos). Não passaram despercebidas a genialidade do artista nem tampouco as especificidades de seu trabalho, encontradas em diferentes livros.

O contato com autorretratos e obras de Picasso (Paul como um Arlequim), Dalí (A Persistência da Memória) e Van Gogh (Doze Girassóis numa Jarra) possibilitaram comentar temas, cenários e biografias da modernidade. Com o decorrer dos encontros, as crianças tenderam a observar formas de expressão e cores mais usadas, além de falarem sobre possíveis sentimentos e situações a eles relacionados. A alegria identificada no autorretrato de Picasso, por exemplo, foi relacionada com o carnaval brasileiro, e o surrealismo de Dalí foi relacionado com a possibilidade de expressar sonhos por meio artístico. A seriedade de Van Gogh despertou sentimentos de empatia e compaixão e, ao mesmo tempo, suscitou comentários sobre situações de solidão vividas pelas próprias crianças e suas famílias.

Com base nos resultados apresentados, os seguintes aspectos podem ser sumarizados a partir da realização das TDA com as crianças participantes desta pesquisa:

- o papel da pessoa moderadora no estabelecimento e no estímulo às interações dialógicas;
- a possibilidade de leitura dialógica dentro e de fora da escola e da sala de aula;

- a criação coletiva de significados orientada pelo próprio grupo de crianças participantes das tertúlias;
- a busca de novos conhecimentos por parte das crianças, movidas pela curiosidade em torno das obras mundialmente consagradas e seu contexto de produção;
- o impacto positivo das interações dialógicas nas crianças participantes e na relação com seus pares;
- a possibilidade de superar limitações da formação docente e de recursos materiais para atuar com o conhecimento em torno das artes visuais.

5 Considerações finais

O texto apresentou exemplos da possibilidade de concretizar TDA com crianças, mesmo em contextos socialmente vulneráveis e distantes dos acervos das obras mundialmente consagradas no campo das artes plásticas. O uso das imagens dessas obras desencadeou a leitura dialógica que vincula temas, conhecimentos e experiências, e potencializa aprendizagens e reflexões fundamentais para criar e recriar significados no mundo em que vivemos.

Tornou-se evidente a necessidade de incorporar o ensino de artes na escola brasileira, em consonância com os apontamentos da literatura científica, possibilitando um desenvolvimento mais amplo das crianças, que integre as dimensões cognitivas, estéticas, afetivas e sociais desde os anos iniciais do ensino fundamental. Nessa perspectiva, esta pesquisa se valeu do entrelaçamento entre arte, ciência e sociedade, favorecendo a busca de práticas docentes que ampliem o olhar sobre o mundo e sobre as escolhas que fazemos, enquanto sujeitos contemporâneos capazes de transcender o tempo e o espaço, especialmente por meios tecnológicos, elaborando sentidos à vida com as pessoas e o mundo, a partir da interação com a grande arte acompanhada do diálogo intersubjetivo das TDA.

Paradoxalmente, ainda são muitos os limites enfrentados pela escola brasileira, que incluem a necessidade de formação pedagógica para ensinar na sociedade contemporânea, cada vez mais culturalmente diversa e socialmente desigual. Com apoio no conceito de aprendizagem dialógica, compreendemos que todas as pessoas aprendem em muitos e diversos espaços, podendo-se apostar na vinculação entre conhecimentos e sentimentos que emergem em torno de desenhos, pinturas e esculturas mundialmente consagradas para promover transformações, a partir das interações dialógicas.

Portanto, a TDA revelou possibilidades de trazer a arte para a vida das crianças e das escolas, para apoiar a aprendizagem instrumental e fortalecer os vínculos sociais considerados como necessários às interações dialógicas. O conhecimento em torno das obras mundialmente consagradas no campo das artes plásticas pode ajudar nessa tarefa tão fundamental.

Referências Bibliográficas

ANDRE, Carminda Mendes. O que pode a performance na escola?. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 83-106, Abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622017168671>.

ARAUJO, Gustavo Cunha de. Arte, escola e museu: análise de uma experiência em arte/educação no Museu Universitário de Arte - MUnA. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e174612, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100433&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-463420180144174612>.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, atividade de estudo e educação artística: um estudo de caso. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 23, e192457, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019012457>.

AUBERT, Adriana; FLECHA, Ainhoa; GARCÍA, Carme; FLECHA, Ramón; RACIONERO, Sandra. **Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información**. Barcelona: Hipatia Editorial S. A., 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **The dialogic imagination**. Four Essays. Austin: University of Texas Press, 1981.

BARROS-DEL RIO, Maria Amor; ALVAREZ, Pilar; MOLINA ROLDAN, Silvia. Implementing Dialogic Gatherings in TESOL teacher education. **Inovation in Language Learning and Teaching**. P. 1-12, mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1737075>.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Trad. Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. 2ª ed. ver. Porto Alegre: Editora Zouk, 2011.

BUSLON, Nataly; GAIRAL, Regina; LEÓN, Susana; PADRÓS, Maria; REALE, Emanuela. The Scientific Self-Literacy of Ordinary People: Scientific Dialogic Gatherings. **Qualitative Inquiry**. v. 26, Edição 8-9, p. 977-982, n. 1077800420938725, Jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F1077800420938725>.

CORDEIRO, Ana Paula; ARAÚJO, Luciana Aparecida de; ANJOS, Cleriston Izidro dos. Formação de professores para a educação básica e o ensino da arte: caminhos possíveis.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-21, jun. 2021. DOI:
<https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.17738.062>.

CUNHA, Antônio G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

DÍEZ-PALOMAR, Javier. Dialogic mathematics gatherings: encouraging the other women's critical thinking on numeracy. **ZDM Mathematics Education**. 52, 473–487, Set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01092-2>.

FERNANDES JUNIOR, Marco Antonio João; CALUZI, João José. Concepções sobre Interdisciplinaridade entre Arte e Ciências: estudo a partir do relato de um professor e de alunos da Educação Básica. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 26, e20045, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200045>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 34ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 4ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S. A., 2006.

GASTYNE, Michèle de. Creative and Critical Thinking, and Ways to Achieve It. **Journal of Interdisciplinary Studies in Education**. v. 9, n. SI, p. 152-177, 2020. Disponível em: <https://www.ojed.org/index.php/jise>. Acesso em: 07 mar. 2021. DOI: [https://doi.org/10.32674/jise.v9iS\(1\).1785](https://doi.org/10.32674/jise.v9iS(1).1785).

GIROTTO, Vanessa Cristina; MELLO, Roseli Rodrigues de. O ensino da leitura em sala de aula com crianças: a tertúlia literária dialógica. **Revista Inter Ação**, vol. 37, n.1, p. 67–84, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/18869>. Acesso em: 14 jan. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v37i1.18869>.

GOMBRICK, Ernest Hans. **A história da arte**. Trad. Cristiana de Assis Serra. Rio de Janeiro LTC, 2018.

GÓMEZ, Jesús; LATORRE, Antonio; SÁNCHEZ, Montse; FLECHA, Ramón. **Metodologia comunicativa crítica**. Barcelona, Espanha: Hipatia, 2006.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa**. 2ª ed. Madrid: Taurus, 2002, v. I, Racionalidad de la acción y racionalización social.

HADZIGEORGIOU, Yannis; SKOUMIOS, Michael. The Development of Environmental Awareness through School Science: Problems and Possibilities. **International Journal of Environmental & Science Education**, v. 8, 405-426, 2013. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1016851>. Acesso em: 07 mar. 2021.

JESUS, Joaquim. **O lugar do olhar**. A cianotipia no ensino em artes visuais. Porto: Universidade do Porto Editorial, vol. 24, 2011 (Série Para Saber).

KASHEKOVA, Irina Emilyevna; KOLOSOVA, Svetlana Nikolaevna. In Continuation of the Discussion about Ratio Science and Human Knowledge in the Education of Modern Man.

International Environmental & Science Education. v. 11, n. 18, 2016. Disponível em: http://www.ijese.net/makale_indir/IJESE_1729_article_585d25ebdf2ab.pdf. Acesso em: 07 mar. 2021.

MAHMOUDI, Sirous. JAFARI, Ebrahim; NASRABADI, Hasan Ali. LIAGHATDAR, Mohmmad Javad. Holistic Education: An Approach for 21 Century. **International Education Studies**. V. 5, n. 2; April 2012. Disponível em: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/17024>. Acesso em: 07 mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5539/ies.v5n3p178>.

MARAURI CEBALLOS, Jesús; VILLAREJO CARBALLIDO, Beatriz; GARCIA CARRIÓN, Rocío. Las Tertulias Teológicas Dialógicas en Educación Primaria: Aprendizaje y Enseñanza de la Religión en un Espacio Dialógico. **Social and Education History**, v. 9, n. 2, p. 201-223, Mar. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2020.4914>.

MELLO, Roseli R. de; BRAGA, Fabiana, M.; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2012. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788576003731>.

RUIZ-EUGENIO, Laura; PUIGVERT, Lúdia; RIOS, Oriol. CISNEROS, Rosa Maria. Communicative Daily Life Stories: Raising Awareness About the Link Between Desire and Violence. **Qualitative Inquiry**. v. 26, Edição 8-9, p. 1003-1009. n. 1077800420938880. Jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F1077800420938880>.

SHOKOROVA, Larisa Vladimirovna; KISELEVA, Natalia Egorovna; BATSZYNA, Oksana Alexandrovna. The Role of Pre-Tertiary Artistic Training in the Vocational Self-Determination of Enrollees. **International Journal of Environmental & Science Education**. 2016, v. 11, n. 15, Disponível em: http://www.ijese.net/makale_indir/IJESE_1111_article_57f935f69840e.pdf. Acesso em: 07 mar. 2021.

SINTONEN, Sara. Bringing Mythical Forests to Life in Early Childhood Education. **International Journal of Early Childhood Environmental Education**, 7(3), p. 62, 2020. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/335969309.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2021.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. Estudantes em tempo integral no campo: aprendizagens, processos e sentidos. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 756-782, Set. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143440>.

VALLS, Rosa; SOLER, Marta; FLECHA, Ramón. Lectura dialógica: interacción es que mejoran y aceleran la lectura. **Revista Ibero Americana de Educación**. N. 46, p. 71-887, 2008. Disponível em: http://elearning3.hezkuntza.net/015253/pluginfile.php/1501/mod_resource/content/1/Artikuluak/_lectura-1.pdf. Acesso em: 14 mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie460717>.

VICTORIO FILHO, Aldo; BULCAO, Heloisa Lyra; BATISTA, Leonardo Moraes. O Espaço na/da Arte e na/da Educação como (Re)Existência. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84913, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684913>.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Psicologia da arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Pulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas**. 2ª ed. Madrid: Ed. Visor Distr. S. A. 2000, tomo III, Historia del Desarrollo de las funciones psíquicas superiores.

ZUCCOLI, Franca. Formar-se com Arte entre Museu e Pré-escola. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1045-1060, dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623651713>.

Artigo recebido em: 22.02.2022 Artigo aprovado em: 24.06.2022 Artigo publicado em: 14.07.2022