

CONTRIBUIÇÕES DA TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

*THE DIALOGIC LITERARY TERTULIA CONTRIBUTION'S TO INTEGRAL
EDUCATION*

Geovane César dos Santos Albuquerque^I 

Juliana Harumi Chinatti Yamanaka^{II} 

Simone Braz Ferreira Gontijo^{III} 

^I Secretaria de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, Brasil. Graduado em Letras. E-mail: geovanecesardossantos@gmail.com

^{II} Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Brasília, DF, Brasil. Doutoranda em Linguística. E-mail: julianalapsis@gmail.com

^{III} Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Brasília, DF, Brasil. Doutora em Educação. E-mail: simonegonti@gmail.com

Resumo: O presente trabalho buscou analisar três intervenções pedagógicas realizadas a partir da aplicação da Tertúlia Literária Dialógica (TLD) numa perspectiva de formação integral. O estudo foi realizado entre 2017/2018 a partir da abordagem qualitativa, exploratória e bibliográfica, tendo como categorias investigativas: os princípios da Tertúlia Literária Dialógica; a literatura como direito humano e a educação integral. Os dados foram gerados a partir dos relatos de experiência de Albuquerque (2016), Andrade e Pereira (2014) e Gontijo et al (2016). A análise envolveu processos de leitura e interpretação sistematizadas, bem como seleção de informações mais relevantes. As experiências indicaram a TLD como um campo fecundo para diferentes projetos de ações pedagógicas devido ao potencial de replicabilidade e recontextualização, que permitem a adaptação às necessidades distintas de grupos diversos.

Palavras-chave: Tertúlia Literária Dialógica. Educação integral.

Abstract: The present work sought to analyze three pedagogical interventions made from the application of the Dialogical Literary Tertulia (DLT) in an integral formation perspective. The study was carried out between 2017/2018 from the qualitative, exploratory and bibliographic approach, having as investigative categories: the principles of Dialogical Literary Tertulia; literature as a human right and integral education. The data were generated from the experience reports of Albuquerque (2016), Andrade and Pereira (2014) and Gontijo et al (2016). The analysis involved systematized reading and interpretation processes, as well as selection of more relevant information. The experiences indicated the DLT as a fruitful field for different projects of pedagogical actions due to the potential of reapplication and recontextualization, that allow the adaptation to the different needs of diverse groups.

Keywords: Dialogical Literary Tertulia. Integral education.



DOI: <https://doi.org/10.33053/dialogus.v9i1.11>

Recebido em: 14.02.2020

Aceito em: 05.05.2020

Dialogus



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

1 Introdução

A busca pelo desenvolvimento de um trabalho pedagógico que possibilite efetivamente a integração dos saberes às práticas formativas profissionais e que vise à formação integral por meio do deslocamento da lógica predominante de relação com a natureza, com a produção, com o consumo e com os outros membros da sociedade é algo que precisa ser perseguido para que se possa superar modelos de educação que contribuem para a alienação dos sujeitos e para a manutenção das desigualdades.

Nesse sentido, o presente trabalho¹ buscou analisar intervenções pedagógicas que utilizaram a metodologia social Tertúlia Literária Dialógica (TLD) no âmbito da educação integral. Para tanto, foram propostos os seguintes objetivos específicos: 1) analisar como cada intervenção materializou os princípios da TLD; 2) compreender as possíveis relações entre a tríade princípios da Tertúlia Literária Dialógica, literatura como direito humano e educação integral; e 3) analisar o potencial de aplicabilidade da TLD em diferentes contextos.

A Tertúlia Literária Dialógica é uma possibilidade metodológica para a leitura e interpretação de textos que relaciona as obras literárias lidas às experiências daqueles que participam de encontros periódicos para a sua realização.

Contribuíram para esta discussão autores como Albuquerque (2016), Andrade e Pereira (2014), Flecha (1997) e Gontijo et al (2016), no que tange à TLD; Candido (2002, 2004), Compagnon (2009) e Bosi (2002) para pautar a compreensão sobre Literatura enquanto direito humano; e Angelim (2006) e Frigotto (2012) no que diz respeito à relação entre educação e trabalho na formação humana integral.

2 Referencial teórico

O referencial teórico que embasou este estudo foi constituído a partir das categorias de análise dos dados de forma a dar maior organicidade ao texto. Dessa forma, a seguir apresentamos as perspectivas teóricas que balizaram o estudo.

2.1 Os princípios da Tertúlia Literária Dialógica

O termo Tertúlia Literária Dialógica foi utilizado por Ramón Flecha para nomear uma metodologia de leitura e interpretação de textos desenvolvida para a educação de jovens e adultos na Espanha (FLECHA, 1997).

A denominação desta ferramenta remete ao encontro entre pessoas que se reúnem em torno de textos literários de alto valor estético para compartilhar saberes e experiências. Para a realização da TLD, os participantes se sentam numa formação circular, facilitando a observação e a escuta dos demais. Cada integrante lê um fragmento da obra escolhida pelo grupo, enquanto os outros participantes devem marcar o trecho que mais chamou atenção. Quando a leitura da

¹ O desenvolvimento parcial deste estudo, realizado com apoio do Instituto Federal de Brasília (IFB), foi apresentado no Congresso Nacional de Educação e Práticas Interdisciplinares em 2018.

obra é finalizada, os participantes podem compartilhar com o grupo os fragmentos da obra que suscitaram suas lembranças de experiências de vida e de intertextualidade, dando novos sentidos ao texto, ressignificando, dessa forma, a relação entre vida e literatura.

No momento em que acontecem os compartilhamentos, um dos participantes atua como “relator” e anota a síntese de cada uma das falas. E, após todas as participações, é feita a leitura dessas anotações que juntas recebem o nome de “memória”. Além dessa leitura sintetizar tudo o que foi dito durante aquele encontro, diante de uma sociedade ocidental grafocêntrica, ela também promove o sentimento de valorização de cada sujeito por meio do registro da palavra oral em um texto escrito. Segundo Bosi (2002, p.15), o exercício da “escrita trabalha não só com a memória das coisas realmente acontecidas, mas, com todo o reino do possível e do imaginável”. Além do “relator”, existe a figura do “mediador/animador cultural”, pessoa responsável pela organização da atividade e motivação do grupo para a participação.

A TLD é entendida como uma possibilidade dentro da aprendizagem dialógica (ANDRADE; PEREIRA, 2014; GONTIJO et al, 2016), composta por oito princípios, quais sejam: “Diálogo igualitário”, pois todos os participantes são tratados a partir da capacidade humana de comunicação não violenta, sendo respeitados em seu tempo e marcas de fala; “Inteligência cultural” que diz respeito à valorização das experiências de vida de cada sujeito e dos saberes socialmente construídos junto à sua comunidade; “Transformação” a qual se relaciona à capacidade humana de agir, educar e politizar (BOSI, 2002) para promover mudanças em si mesmo e no entorno; “Dimensão instrumental” que se refere à aprendizagem de saberes científicos e técnicos necessários para se viver incluído na sociedade; “Solidariedade” que se busca promover no grupo a partir do convívio e do compartilhamento das experiências de vida e das compreensões de mundo dos participantes com intuito de superar modelos de relações excludentes; “Criação de sentido” proporcionada pelo respeito às diferenças, pela atenção às demandas individuais e pelo sentimento de pertencimento ao grupo; “Igualdade de diferenças” se refere ao tratamento igualitário a partir das especificidades de cada um; e “Fruição artística”² entendida como a necessidade de expressão inerente ao ser humano, sendo fundamental nos processos educativos.

2.2 A literatura como direito humano

Para Candido (2004), a ênfase na instrução e a centralidade do desenvolvimento técnico para a produção material permitem vislumbrar a possibilidade de reparação social a grupos subalternizados historicamente. Essa questão nos leva a pensar sobre quais seriam as necessidades humanas mais essenciais à manutenção da vida no nosso tempo-histórico. À resposta a essa pergunta, Candido (2004) incluirá a Literatura (texto oral, escrito ou sinalizado de toque poético, ficcional ou dramático) a qual tem sido registrada invariavelmente pelas diversas culturas como bem perene, indicativo de seu caráter universal e essencial para a sobrevivência humana para além da matéria. Ter o que comer, onde se abrigar e o que vestir não é suficiente para garantir a

2 Agradecemos à professora Jane Christina Pereira não somente pela inclusão deste princípio às práticas de tertúlia, mas, sobretudo, pela generosidade em nos ensinar amorosamente.

“integridade espiritual” (CANDIDO, 2004, p. 174) do ser pulsante. A Literatura, enquanto arte de embelezar a vida por meio da articulação das palavras, tem o potencial de ordenar e formar mente, sentimento e espírito, ferramenta capaz de ampliar nossa percepção sobre o ser e o sentir no mundo. A isso dá-se o nome de humanização:

[...] o processo que confirma no homem os traços que reputamos essenciais, como exercício da reflexão, a aquisição do saber, da boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p. 180).

Estão implicadas na Literatura três funções: a psicológica, a formativa e a de conhecimento de mundo (CANDIDO, 2002). Juntamente às necessidades universais mais elementares, está a primeira função que corresponde a uma necessidade essencial de fantasiar, independentemente da idade, das condições de letramento, da classe social, do lugar de origem. “Ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpito na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota” (CANDIDO, 2002, p. 83). Do modo semelhante, Bosi (2002) afirma que seres humanos possuem exigências de simbolização. Ou, como diria Compagnon (2009, p. 36), a Literatura “dota o homem moderno de uma visão que o leva para além das restrições da vida cotidiana”.

Já função formativa diz respeito à capacidade que a Literatura possui de inclusive deslocar o estado de manutenção das coisas. E é aí que, em contraposição aos livros didáticos oficiais, reside seu risco. As disputas históricas que visam banir ou propagar determinadas obras exemplificam a capacidade de inculcar de modo inconsciente não somente os valores consagrados como também aqueles repudiados.

Por fim, a Literatura seria também uma forma de conhecimento de mundo e não somente de expressão humana artística. No entanto, a autonomia de uma obra “não a desliga das suas fontes de inspiração no real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele” (CANDIDO, 2002, p. 86).

Assim, apesar de a Literatura ter seu espaço corroído em um mundo contemporâneo pautado pela exaltação à técnica e norteado pela imediatez do resultado ou pela noção restrita de utilidade, sendo atacada em sua concepção de educação generalista que pouco contribuiria para a formação da força de trabalho necessária ao mercado, Compagnon (2009) afirma que a Literatura contribui para instruir, deleitar e libertar da sujeição à autoridade ou aos pensamentos obscurantistas.

2.3 A educação integral

Frigotto (2012, p. 270) propõe uma educação voltada para o reencontro do ser com a sua humanidade, por meio tanto da revisão de valores predominantes em nossa sociedade como o individualismo, a competição, o consumismo, a violência e a exploração, como também pela via do desenvolvimento de múltiplas dimensões humanas. Para o autor, educação omnilateral é:

[...] formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.

Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Em consonância com Candido (2004), que propõe a Literatura como direito humano fundamental sob o risco do adoecimento e da morte do espírito, para Frigotto (2012), a prosperidade de uma sociedade somente pode ser efetivada a partir da distribuição igualitária e democrática dos recursos simbólicos e materiais necessários ao desenvolvimento na mais ampla universidade.

Diferentemente de uma lógica meritocrática burguesa, para a qual cada indivíduo deve ser valorizado e recompensado a partir de atributos entendidos como meramente pessoais e descolados da realidade histórico-social, a educação omnilateral propõe “o desenvolvimento solidário das condições materiais e sociais e o cuidado coletivo na preservação das bases da vida” (FRIGOTTO, 2012, p. 268). Nessa perspectiva, o trabalho (maneira pela qual produzimos e reproduzimos as condições de subsistência) surge como princípio constitutivo desse modelo de educação, o qual pressupõe a superação do modo de produção capitalista e que a educação integral contempla o ser humano em sua complexidade e intersubjetividade, além de possibilitar que a forma de organização dos conteúdos aprendidos seja significativa. O viés holístico sobre o ser humano visa ampliar a compreensão de suas dimensões física, mental e emocional, durante os diferentes ciclos de sua vida (ANGELIM, 2006). Compreende-se que esse último aspecto deve ser incluído e observado pelas práticas educativas que se pretendam integrais, tendo como ônus da negligência o não desenvolvimento do potencial transformador do autoconhecimento e da inteligência emocional.

3 Metodologia

Este estudo, qualitativo, exploratório e bibliográfico (GIL, 2008), compreendeu a análise de três experiências distintas de aplicação da metodologia social TLD no âmbito da educação. Desenvolvidas em diferentes contextos de Brasília, as intervenções analisadas incorporaram à proposta de educação dialógica outras tecnologias sociais para a resolução de demandas específicas dos grupos (BARBIERI; RODRIGUES, 2008). As intervenções pedagógicas foram realizadas em níveis e anos distintos, por diferentes pesquisadores, no contexto da sala de aula, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Intervenções pedagógicas

Contexto	Público	Pesquisadores	Modalidade	Local
Disciplina: Literatura hispano-americana II	Estudantes do curso de Licenciatura em Letras/ Espanhol	Albuquerque (2016)	Graduação	Instituto Federal de Brasília
Disciplina: Língua portuguesa	Mulheres estudantes de curso FIC	Andrade e Pereira (2014)	Formação Inicial e Continuada	Instituto Federal de Brasília
Disciplina: Estágio Supervisionado 2	Estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia como primeira graduação (Parfor ³)	Gontijo et al (2016)	Graduação	Universidade de Brasília

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para a análise dessas três intervenções, foram levantadas as seguintes categorias: 1) Tertúlia Literária Dialógica; 2) literatura como direito humano e 3) educação integral. A partir dessas categorias desenvolveu-se o processo de leitura e seleção das informações relevantes; interpretação sistematizadora dos dados gerados a partir dos relatos de experiência de Albuquerque (2016), Andrade e Pereira (2014) e Gontijo et al (2016).

4 Resultados

As intervenções pedagógicas analisadas neste estudo incorporaram à proposta de educação dialógica algumas tecnologias sociais, descritas por Barbieri e Rodrigues (2008) como técnicas, produtos e/ou metodologias desenvolvidos numa comunidade para a resolução de problemas. Além da TLD, as três experiências aqui analisadas utilizaram meditação laica (RATO, 2011) para desenvolver autoconhecimento e inteligência emocional dos participantes, facilitando inclusive os processos de aprendizagem. Também foram aplicados a técnica do Mapa da vida, a escrita criativa, os trabalhos de expressão corporal e a confecção de livros autorais/artesanais. A seguir serão descritas cada uma das intervenções.

4.1 Disciplina: Literatura hispano-americana II

Albuquerque (2016) relata que o uso da TLD com o grupo de licenciandos implicou na utilização da língua espanhola durante todo o processo de aprendizagem, desenvolvendo competências comunicativas em situações reais de diálogo; bem como em reflexões complexas que relacionaram as experiências de vida aos elementos formais de análise literária, fruição artística e escrita criativa na língua-alvo. Como resultado dessa síntese, foi emblemático o desenvolvimento de narrativas poéticas, fora da sala de aula, por parte de uma estudante específica.

3 É o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem como objetivo a oferta de educação superior para profissionais do magistério da rede pública de educação básica que não possuem a formação específica na área em que atuam (BRASIL, 2019).

O princípio do diálogo igualitário possibilitou que a fala e as diferentes competências linguísticas de cada um fossem respeitadas. Nesse sentido, a TLD se configurou como ferramenta útil para o desenvolvimento da aprendizagem de línguas estrangeiras, o fomento do respeito enquanto valor a ser perseguido, bem como para a organização de espaço acolhedor da diversidade de percepções e subjetividades, construídas a partir dos diferentes lugares sociais.

4.2 Mulheres em situação de vulnerabilidade social

Andrade e Pereira (2014) afirmam que a experiência socializada em seu livro foi precursora porque, através do contato com a literatura e identificação com Carolina Maria de Jesus, as participantes desenvolveram tamanho gosto pela leitura do mundo e da literatura, que sentiram a necessidade de atividades para além da leitura e interpretação, passando também à escrita. A partir da correção dos textos produzidos, foram trabalhadas questões estéticas e gramaticais, ampliando a dimensão instrumental dos encontros e a reflexão sobre o valor da escrita em seus diversos contextos (espaços religiosos, redes sociais, documentos, cartas). Houve um trabalho de resgate da memória e valorização do local em que residiam, contribuindo para o empoderamento das participantes. As autoras relatam que as estudantes se tornaram mais solidárias entre si, transformando o silêncio presente nos primeiros encontros em expressão organizada intelectual e afetivamente.

4.3 Disciplina: Estágio Supervisionado 2

Para Gontijo e outros (2016), a TLD contribuiu para a valorização das experiências dos profissionais do magistério da educação básica. No contexto da educação infantil, notou-se a necessidade de adaptações para a socialização das experiências literárias, especialmente no que tange ao tempo de fala; estratégias de comunicação alternativas com o uso de desenhos; realização de escuta sensível⁴ e escrita da memória simultaneamente pelo docente; o aumento da participação de pais e responsáveis devido ao trabalho realizado na escola; bem como o uso de outras formas de expressão artística como objeto motivador da TLD, principalmente nos anos iniciais.

Para sintetizar as informações descritas acima e facilitar as análises que serão feitas por categorias, propõe-se o seguinte quadro:

⁴ A escuta sensível é descrita por Cancherini et al (2018) como dar atenção ao que a pessoa lhe diz, demonstrando empatia.

Quadro 2 - Resultados: intervenções pedagógicas em relação às categorias de análise

Categorias de análise	Estudo I Literatura hispano-americana II	Estudo II Língua portuguesa	Estudo III Estágio Supervisionado 2
Princípios da TLD	I. Uso da língua espanhola. II. Uso de elementos formais III. da análise literária inseridos nas falas. IV. Escuta do outro.	I. Estudo de elementos formais da língua portuguesa. II. Resgate e valorização da memória do local. III. Escuta do outro.	I. Valorização de experiências prévias. II. Escuta do outro.
Literatura como direito humano	I. Experienciação dos textos literários para além da análise formal.	I. Desenvolvimento da escrita criativa. II. Produção de livros autorais artesanais.	I. Valorização de outras artes.
Educação integral	I. Reconciliação dos conflitos.	I. Estímulo à autonomia e ao autoconhecimento. II. Expressão corporal.	I. Participação da família na escola. II. Uso de imagens para a construção do diálogo.

Fonte: Elaborado pelos autores.

5 Discussão

As informações apresentadas no Quadro 2 revelam que a necessidade de adequação da tecnologia social surge conforme novas demandas e/ou necessidades do grupo que a utiliza, pois, “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1997, p.13).

Os princípios da TLD se manifestam de diferentes formas em cada caso analisado. Pode-se perceber que o uso da língua espanhola e dos elementos formais de análise literária são os objetos de trabalho para o Estudo I. Assim como o registro da “memória” pode ser vista como “dimensão instrumental”, uma vez que a escrita na língua estrangeira será útil na prática docente do futuro professor. Já no Estudo II, a “dimensão instrumental” reside no trabalho focado em língua portuguesa, elemento que possibilita o desenvolvimento da autonomia dos adultos com distorção idade-série. Essa experiência com a língua materna se materializa por meio da “fruição artística” ao iniciarem a escrita de forma espontânea. Já no Estudo III, é possível observar a força da “inteligência cultural”, como princípio que valoriza as experiências prévias daqueles sujeitos, o que resultou na substituição do texto escrito por outras linguagens apropriadas às características dos estudantes de educação infantil.

A literatura enquanto direito humano também é percebida de maneira diferente em cada experiência socializada. O Estudo I, composto por licenciandos em letras, demonstra a

relação com esse direito por meio da experienciação com o objeto de arte; o que foi diferente no Estudo II, que teve, naquele momento, a aproximação com a noção de devaneio como inerente ao ser humano (CANDIDO, 2004), para além das questões teórico-literárias. Já no Estudo III, existe o entendimento de que o objeto artístico necessário para a fruição pode ser alterado para potencializar a leitura a ser realizada, aproximando o leitor do que Staiger (1993) define como um leitor indefeso, receptivo à obra, possibilitando que a alma do leitor se alinhe à do autor, numa experiência que se dá pela fruição e não pela tentativa de interpretação, visto que a poesia pode comunicar-se antes mesmo de ser entendida (FRIEDRICH, 1978).

Com relação à educação integral, é possível perceber que os resultados da TLD extrapolaram os limites da sala de aula nos três estudos aqui analisados, aproximando a escola da comunidade na qual está inserida por diferentes ações. A escuta sensível está presente nos três estudos, ressaltando o caráter humanizador dessa metodologia, mas é no Estudo I que o princípio leva à reconciliação dos conflitos gerados em sala de aula. Por sua vez, o Estudo II apresenta um trabalho voltado ao empoderamento das participantes por meio do autoconhecimento e da emancipação via literatura. Já o Estudo III se desdobra em um trabalho que tem como ferramenta a expressão imagética. Os relatos do artigo indicam que as rodas de TLD reverberaram no lar quando as crianças passaram a narrar suas experiências às famílias.

Os resultados aqui apresentados são percebidos como exemplo de educação integral, vista como “completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade social” (FRANCO, 2005, p. 18 apud ARAUJO; FRIGOTTO, 2012, p. 62), capacitando para o mundo do trabalho ao mesmo tempo em que se forma os estudantes no que é característico do humano, a percepção num espaço físico e social, um ser aprendiz orgânico cósmico (ANGELIM, 2006).

Já as experienciações com a literatura tendem a ser potencializadas a partir do compartilhar de experiências de vida durante as análises, ampliando a compreensão daquilo que foi lido. Nesse sentido, é preciso destacar que a matriz do conhecimento nas práticas de tertúlia reside muito mais na troca “coletiva” de saberes e de experiências que na figura “individual” do sujeito que desempenha o papel de “animador cultural”, pois como diria Freire (1998, p. 68), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

6 Considerações finais

As experiências sobre aplicações da TLD aqui abordadas foram desenvolvidas em diferentes contextos educacionais de Brasília. Elas demonstraram que é possível promover práticas educativas que motivem a reflexão e a integração do ser humano por meio do trabalho estético com a palavra. Nesse sentido, a ação pedagógica mediada pela Literatura, via Tertúlia Literária Dialógica, configura-se como um modo próprio de materializar valores que se propõem alternativos aos modos de organização escolar tradicionais, frequentemente pautados numa lógica individualista, meritocrática e bancária.

O direito à Literatura deve ser garantido em diversos espaços, mas é especialmente na escola, equipamento público de transformação social, onde o contato com a palavra e seu arranjo estético deve propiciar a fruição e, ao mesmo tempo, a instrumentalização dos estudantes a partir dos objetos de arte em suas variadas formas.

As experiências aqui analisadas demonstraram que o direito humano à fruição pode ser garantido desde a mais tenra idade desde a educação básica, passando pela educação de jovens e adultos até o nível superior, pois não há limites etários para sua apreciação, “sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade” (CANDIDO, 2004, p.186).

Nesse sentido, a educação integral, que considere a Literatura enquanto direito humano, é uma possibilidade para superar as fragmentações sociais impostas que tendem a dividir “vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico” (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Por fim, a TLD apresenta-se como um campo fecundo para diferentes projetos de ação pedagógica devido às suas características de reaplicabilidade e recontextualização, que permitem a adaptação às necessidades de grupos diversos.

Referências

ALBUQUERQUE, G. C. S. Utilização da tertúlia literária dialógica na disciplina de literatura hispanoamericana II do curso de letras/espanhol do IFB - Campus Taguatinga Centro. *Anais eletrônicos...* Santa Maria: UFSM, GEPEIS, 2016. Disponível em: http://coral.ufsm.br/gepei/s/images/OuvindoCoisas/5OuvindoCoisas/ANAISS%20%20OUVINDO%20COISAS_2016.pdf. Acesso em: 20 ago. 2017.

ANDRADE, A. P. S. S; PEREIRA, J. C. *Tertúlia literária dialógica: teoria e prática*. Guia didático a partir de uma experiência de extensão no Programa Nacional Mulheres Mil. Brasília: IFB, 2014.

ANGELIM, M. L. P. A Teleducação nos tempos da internet. In: MELO, J. M. et al (Orgs.) *Educomídia, alavanca da cidadania: o legado utópico de Mário Kaplún*. São Bernardo Campo: Cátedra UNESCO: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723>. Acesso em: 17 jul. 2019.

BARBIERI, J. C.; RODRIGUES, I. A emergência da tecnologia social: revisitando o movimento da tecnologia apropriada como estratégia de desenvolvimento sustentável. *Revista*

de Administração Pública, vol. 42, núm. 6, nov. - dez., 2008, p. 1069-1094. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=241016449003> > Acesso em: 17 fev. 2018.

BOSI, A. Narrativa e resistência. In: *Literatura e resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 118-135.

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Diretoria de formação de professores da educação básica. *Relatório de Gestão 2009-2014*. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica>. Acesso em: 11 jul. 2019.

CANCHERINI, Â. et al. A escuta sensível como possibilidade metodológica. *Revista Pesquisa Qualitativa*, Franca, v. 4, 2011. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/619/0>. Acesso em: 10 fev. 2018.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, A. *Textos de Intervenção*. São Paulo: Livraria Duas Cidades/Editora 34, 2002. p.77-92.

CANDIDO, A. “Direito à Literatura”. In: CARVALHO, J. S. *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004.

COMPAGNON, A. *Literatura pra quê?* Trad. de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CIAVATTA, M. Formação integrada: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho. In: *O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na rede pública estadual do Paraná*. Curitiba: SEED, 2008, v. 1, p. 77-90. Disponível em: <http://www.do.ufgd.edu.br/paulolima/arquivo/ept/texto%2011.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

FLECHA, R. *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FRIEDRICH, H. *Estrutura da lírica moderna*. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: *Dicionário da Educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.265-272. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONTIJO, S. B. F. et al. Inovações na organização do trabalho pedagógico da educação superior: a experiência com a tertúlia literária dialógica no estágio supervisionado no curso de

Pedagogia. *In: 6ª CONFERÊNCIA FORGES*. Campinas: FORGES, 2016. Disponível em: http://www.forges.org/wp-content/uploads/2016/11/27-Simone-Gontijo-et-al_Inovacoes-na-organizacao-do-trabalho.pdf. Acesso em: 11 set. 2017.

RATO, C. *Meditação laica educacional: por uma educação emocional*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

STAIGER, E. *Conceitos fundamentais de poética*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.