



## Artigo

# Princípios educativos freirianos para uma formação literária dialógica de professores(as) alfabetizadores(as)

## Freirean educational principles for a dialogical literary education of literacy teachers

## Principios educativos freirianos para una formación literaria dialógica de profesores de alfabetización

Vanessa Cristina Giroto Nery<sup>1</sup>, Thais Aparecida Bento Reis<sup>2</sup>

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Alfenas-MG, Brasil

### Resumo

Abordamos, neste artigo, a necessidade de (re)pensar a formação continuada de professores(as) para o desenvolvimento e formação de leitores literários críticos e autônomos, por meio do diálogo e da leitura do mundo. Fundamentadas em autores como Freire, Machado, Calvino, compreendemos que as ações pedagógicas não podem centrar-se apenas em atividades de leitura como a decodificação. Faz-se necessário que professores(as) estejam atentos(as) às necessidades e aos anseios dos(as) educandos(as) e da sociedade no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da leitura e da leitura literária. Nesse sentido, propomos uma discussão em torno da formação de professores(as) que enfoque o desenvolvimento da leitura literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio da atividade de Tertúlia Literária Dialógica. A partir dos resultados de uma investigação bibliográfica de mestrado, estabelecemos uma relação entre as contribuições da Tertúlia Literária Dialógica e das propostas oficiais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Base Nacional Comum Curricular e Currículo Referência de Minas Gerais), no que diz respeito ao ensino e ao desenvolvimento das aprendizagens essenciais nos campos da oralidade, da leitura, do sistema de escrita e da compreensão leitora. O artigo também apresenta resultados de uma formação continuada de professoras, desenvolvida em uma escola pública a partir dos princípios freirianos e da Aprendizagem Dialógica a qual revelou que a formação, baseada nessa perspectiva, é essencial para apontar novos caminhos para a aprendizagem da leitura literária crítica e emancipadora.

---

<sup>1</sup> Docente do Departamento de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas/MG (UNIFAL/MG), Brasil. Doutora em Educação (UFSCar, 2011). Coordenadora do grupo de pesquisa "Educateliê (CNPQ, 2019)". ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-2802-7240>. E-mail: [vanessa.giroto@unifal-mg.edu.br](mailto:vanessa.giroto@unifal-mg.edu.br)

<sup>2</sup> Professora da educação básica, do quadro efetivo dos servidores da Prefeitura Municipal de Alfenas/MG. Mestre em Educação (UNIFAL, 2018). Membro do grupo de pesquisa "Educateliê (CNPQ, 2019)". ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-6422-4263>  
E-mail: [thaisreis250415@gmail.com](mailto:thaisreis250415@gmail.com)

### Abstract

In this article, we address the need to rethink the continuing education of teachers in order to improve the development of students as critical and autonomous readers of literature by means of the Dialogue and of the Reading the World. Based on the work of Freire, Machado, and Calvino, we assume that pedagogical action cannot focus only on school activities or on reading activities based solely on decoding tasks. Teachers should be aware of students' and society's needs and desires regarding the teaching and learning of literary reading. Then, we state that the teacher education process should help them to understand that literary reading development is desirable in the first years of Elementary School and that this is possible through activities of Dialogical Literary Gathering. Based on a research project, we try to establish a relationship between the contributions of the Dialogical Literary Gathering as an educational practice and the Brazilian Education Laws and Proposals (such as *Law of Directives and Bases of National Education*; *National Curricular Base*; and *Reference Curriculum of Minas Gerais*) regarding the teaching and learning of basic skills such as speaking, listening, writing, and reading. This article also presents results of a teacher education program developed in a Brazilian Public Schools according to Freire's educational ideas and based on the concept of Dialogic Learning. It was found that teachers continuing education is essential to point out to teachers new pedagogic possibilities which can help students to develop their literary reading skills and, consequently, achieving emancipation.

### Resumen

Abordamos la necesidad de repensar la formación continua de profesores para el desarrollo y formación de lectores literarios críticos y autónomos, a través del diálogo y lectura del mundo. Con base en autores como Freire, Machado, Calvino, entendemos que las acciones pedagógicas no pueden enfocarse solamente en actividades de lectura como la decodificación. Es necesario que los maestros estén atentos a las necesidades y deseos de los estudiantes y de la sociedad en lo que concierne a la enseñanza y al aprendizaje de la lectura y de la lectura literaria. Así, proponemos una discusión sobre la formación docente que se centre en el desarrollo de la lectura literaria en los primeros años de la Educación Básica a través de la Tertulia Literaria Dialógica. Con base en los resultados de una investigación de maestría, hemos establecido una relación entre las contribuciones de la Tertulia Literaria Dialógica y las propuestas oficiales (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, Base Curricular Nacional Común y Currículo de Referencia de Minas Gerais), con respecto a la enseñanza y el desarrollo del aprendizaje esencial en los campos de la oralidad, la lectura, el sistema de escritura y la comprensión lectora. El artículo también presenta los resultados de la formación continua de profesores que se ha desarrollado en una escuela pública, la cual se basa en los principios de Freire y del Aprendizaje dialógico que reveló que esta formación es esencial para señalar nuevos caminos para el aprendizaje de la lectura literaria crítica y emancipadora.

**Palavras-chave:** Formação continuada, Alfabetização, Tertulia Literária Dialógica, Paulo Freire.

**Keywords:** Teachers Continuing Education, Literacy, Dialogical Literary Gathering, Paulo Freire.

**Palabras claves:** Formación Continua, Alfabetización, Tertulia Literaria Dialógica, Paulo Freire.

## 1. Introdução

“Ler. Escrever. Refletir. Interagir. Dialogar. Resistir. Transformar”. Esses são verbos que fazem parte de uma mesma palavra geradora que será defendida por nós nesse artigo: alfabetização como processo de emancipação.

Decidimos iniciar esse texto resgatando o conceito de palavra geradora, que é central na obra *Educação como Prática de liberdade* (FREIRE, 1979), escrita pelo patrono da Educação Brasileira, o educador Paulo Freire, por acreditar que essa discussão ajuda a refletir acerca da educação vivenciada em nossa sociedade atual e, também, por acreditarmos que ela pode contribuir com discussões atreladas ao campo da formação de professores(as), o que está ligado ao desenvolvimento escolar, social e crítico do sujeito.

Sabemos que o processo de ensino e de aprendizagem é bem mais amplo do que apenas atividades restritas ao espaço escolar e, conforme aponta Paulo Freire (2005), trata-se também de um ato político e ideológico. Nesse sentido, vale ressaltar que o espaço escolar é formado por uma heterogeneidade de sujeitos com culturas, realidades, experiências e expectativas diferentes, o que implica diretamente a prática pedagógica do(a) professor(a) que precisa estar sempre atento(a) às necessidades dos(as) educandos(as), as quais, por sua vez, estão atreladas às necessidades do contexto.

Sabendo que ler é bem mais que decodificar um sistema de escrita, entendemos a importância de refletir sobre a formação continuada de professores(as) no âmbito da promoção de ações que contribuam para o desenvolvimento dialógico de leitores(as) críticos(as), de forma a superar uma leitura bancária (FREIRE, 2005), incoerente com a realidade e com os anseios de professores(as), dos(as) educandos(as) e da sociedade.

Ao apresentar as ideias sobre alfabetização elencadas por esse educador brasileiro, entendemos que estas podem nos ajudar a repensar nosso contexto devido ao seu compromisso com o ato de ler e de escrever e, em especial, no que se refere ao conceito de alfabetização defendido pelo autor a partir da década de 1960. Talvez isso nos ajude também a destacar a importância da educação como um campo de resistência às opressões e à “educação bancária” (FREIRE, 2005) que ainda tentam nos impor, em especial nessa atualidade um tanto quanto fragilizada após os inúmeros ataques que nossa democracia vem sofrendo, mais exatamente após o ano de 2016<sup>3</sup>.

No campo legal, temos os sistemas educacionais, principalmente os públicos, orientados por diretrizes, por normas e por documentos que definem as aprendizagens essenciais<sup>4</sup> de estudantes da Educação Básica e, dentre esses documentos, podemos citar a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n. 9394/96 (LDBEN), a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e o *Currículo Referência de Minas Gerais*.

A partir dessas considerações, propomos, neste artigo, abordar a formação continuada de professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental no âmbito da leitura literária para o ensino, para a aprendizagem e para o desenvolvimento da oralidade, da leitura, do sistema de escrita e da

---

<sup>3</sup> O golpe de 2016 e a Educação no Brasil. 1ª ed. eletrônica. Nora Krawczyk José Claudinei Lombardi (Orgs.), 2018.

<sup>4</sup> Expressão definida pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC).

compreensão leitora crítica dos(as) educandos(as). Essa discussão será perpassada pelo viés dialógico proposto por Freire (1979, 1991, 1996, 1997, 2004, 2005).

Algumas das reflexões apresentadas aqui resultam de parte de uma pesquisa de mestrado (REIS, 2018) na área da Educação, com ênfase na alfabetização de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que buscou evidenciar as contribuições da leitura de poesia por meio da atividade de Tertúlia Literária Dialógica a partir de uma formação continuada de professores na perspectiva dialógica<sup>5</sup>.

A partir dessas colocações, esperamos contribuir para que professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental compreendam a leitura literária para além de uma atividade escolar, mas que, a partir da apropriação do conceito de formação continuada dialógica, possam conhecer e experienciar novas formas de vivenciar a leitura de forma crítica e emancipadora com seus educandos(as), contribuindo para que eles e elas aprendam não apenas a ler a palavra, mas também a ler o mundo (FREIRE; MACEDO, 2006) que os cercam, pensar, repensar e dar sentido e agir sobre ele a partir da literatura compartilhada.

## **2. Abrindo a discussão e pensando a formação à luz do referencial dialógico de Freire**

Queremos iniciar esta discussão indicando nosso compromisso ético não apenas com a alfabetização, pois temos como justificativa que esse campo pode contribuir com o estabelecimento da justiça social e da igualdade de direitos para todas as pessoas, em especial para a classe menos favorecida, já que entendemos que o direito de ler criticamente e de escrever a própria história de forma a entender a sociedade, poder agir sobre ela e participar de suas decisões políticas, sociais e humanitárias deve ser parte de todo processo democrático.

Gostaríamos de problematizar, a partir de Paulo Freire, a forma com que alguns processos de alfabetização vêm se consolidando em nosso país, ou seja, como processos mecânicos, muitas vezes, desarticulados de uma profunda reflexão sobre a sociedade:

O que nos deixa perplexos é ouvir ou ler que pretendíamos 'bolchevizar o País', com um 'método que não existia' ... A questão, porém, era bem outra. Suas raízes estavam no trato que déramos, bem ou mal, ao problema da alfabetização, de que retiráramos o aspecto puramente mecânico, associando-o a educação como um esforço de libertação do homem e não como um instrumento a mais de sua dominação (FREIRE, 1979, p. 122).

O excerto citado nos revela o cuidado desse educador para com o processo de alfabetização de forma que este não fosse separado do contexto de vida em que os sujeitos se encontravam, ou seja, revela um respeito com o ensino das palavras como fonte de libertação e não como alienação ou dominação.

---

<sup>5</sup> Detalharemos essas discussões e resultados ao longo desse artigo.

E, no que se refere à crítica ao processo de separação do sujeito de seu contexto, gostaríamos de destacar o cenário em que estamos vivendo em nosso país, mais especificamente após o golpe de 2016 (KRAWCZYK; LOMBARDI, 2018), e que tem demonstrado um rompimento com esse esforço de libertação do sujeito pelo viés educativo crítico, que tem nos custado muito caro. O que temos acompanhado nas grandes mídias e nas redes sociais, por exemplo, chega a ser uma afronta ao conhecimento científico historicamente elaborado entre diferentes profissionais renomados da área<sup>6</sup>.

Nesse sentido, é possível perceber que hoje, no Brasil, estamos vivenciando um processo doloroso de substituição do conhecimento científico por mitos e ideologias, além da deflagração de um discurso de ódio a um determinado grupo social (pobre, negro, índio, mulher, homossexual, entre outros) e ao grupo que não compactua com esse discurso, o qual é formado, muitas vezes, por intelectuais das Universidades. Parece que o fato é novo, mas não é. Em seu pré-exílio (1959-1964), Paulo Freire já trazia a discussão acerca dessa dualidade ideológica, como podemos identificar na seguinte citação:

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. (FREIRE, 1979, p. 43)

Por esse excerto, é possível fazer uma rápida retrospectiva no tempo em torno de uma possível aproximação entre a situação de hoje e a época colonial, período que o autor denominou de “sociedade fechada” e no qual predominava uma profunda alienação cultural e com possibilidade de identificar que as elites estavam distanciadas do povo, e este, por sua vez, era comandado obedientemente por elas. Com relação à economia, ela estava totalmente voltada para o mercado externo. E, na educação, contávamos com um alarmante índice de analfabetismo. Porém, com a crescente emersão popular, a sociedade brasileira, antes fechada, foi se abrindo. Pressão popular e abertura política, coincidência?

A discussão a respeito de uma possível abertura da sociedade foi sendo realizada ao longo de toda a obra *Educação como prática de liberdade* (FREIRE, 1979), razão pela qual não nos aprofundaremos nesse debate. Queremos chamar atenção apenas para o fato de que, com o avanço popular e a tomada de consciência, fomos vivenciando um processo que Freire denominou de humanização e que só teve êxito por ter sido uma fase de transição perpassada pelo viés da educação. Mas que educação foi essa? Uma educação crítica ou alienada? Para o povo ou para a elite? Pública ou privada?

Segundo o autor, podemos elencar alguns elementos típicos desse período de transição, em especial nas aulas escolares em que tínhamos: a memorização de trechos pelos(as) alunos(as), a desvinculação da realidade,

---

<sup>6</sup> Poderíamos citar vários desses profissionais (Marlene de CARVALHO; Emília FERREIRO; João Wanderley GERALDI; Cláudia GONTIJO, Ângela KLEIMAN; Maria do Rosário MORTATTI; Ezequiel SILVA; Magda SOARES; Ana Luiza SMOLKA, entre outras) e o sentimento de impotência que toma conta de nós e que seguramente toma conta deles também, diante de tantas não-verdades ditas no senso comum como se fossem descobertas inovadoras da ciência.

uma extensa oratória atrelada ao desconhecimento da realidade objetiva, além da passividade e da memorização. Podíamos contar, ainda, com aulas discursivas que se apoiavam na descrença no(a) educando(a) como sujeito de diálogo. Na contramão desse movimento, Freire propunha uma:

Educação que fosse capaz de colaborar com o povo na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua da sua realidade, por uma predominantemente crítica [...] Posições integradas com as exigências da Democratização fundamental, por isso mesmo, combatendo a inexperiência democrática (FREIRE, 1979, p. 106).

Fica clara a discussão que o autor aponta em torno da necessidade de a educação inserir o povo nesta problemática, ou seja, uma educação que os colocasse em diálogo constante com o outro “[...] que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus achados. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos” (FREIRE, 1979, p. 90).

A educação que Freire problematiza é aquela capaz de promover a transição da consciência ingênua para a consciência crítica por meio de processos críticos e científicos. É isso que Freire considera como uma educação dialógica, ou seja, a resposta está não apenas em ouvir o outro, mas especialmente na modificação do conteúdo programático por meio de um método crítico, dialogal, no uso de técnicas como a da codificação, por exemplo. Talvez esse seja o motivo de tanta perseguição a esse autor? Ou talvez esse seja o motivo do desconhecimento da profundidade de suas ideias, que faz novos revisionistas reelaborarem conceitos e os transformarem em inovações?

Ao definir a educação como dialógica, Freire lança mão de alguns elementos sem os quais é impossível realizá-la. A matriz dessa educação, para o autor, se resume em: amor, humildade, esperança, fé, confiança e criticidade. Essa matriz é oposta ao que comumente vinha acontecendo (vinha? passado?) no processo educativo que era uma educação que ele denominou como antidialógica que se resume em uma educação do desamor, que é inumilde, sem fé, sem confiança e acrítica.

Freire, já desde essa época, assumia o discurso de que a alfabetização é muito mais que o simples decodificar códigos; ela é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de ler e de escrever. Para o autor, a alfabetização é o domínio dessas técnicas em termos conscientes: é entender o que se lê, escrever e o que se entende. Não é apenas ler e escrever, mas é usar criticamente esse código em todos os espaços que o sujeito ocupa.

O processo de conscientização que Freire defendeu está implicitamente ligado ao processo social do aprender a ler e a escrever e do uso consciente desse conhecimento para se mover no mundo e, se se desejar, poder transformá-lo, a partir do momento em que o sujeito reconhece a situação em que se encontra. O uso individual da escrita não serve e nunca serviu nem para o sujeito nem para a sociedade, isto é, para o sujeito coletivo, pois, segundo o autor, vivemos em um mundo de comunhão uns com os outros.

Nessa mesma linha de raciocínio, defendemos que o aprendizado da leitura e da escrita como instrumento de libertação dos homens, deve ser ensinado por alguém cuja especificidade não é nata, mas sim advém de um rigoroso processo de dedicação científica. Defendemos aqui a especificidade da educação e a necessidade de esse processo ser realizado em um ambiente institucionalizado como a escola e não em casa por um viés domiciliar; deve ser ensinado pelo(a) professor(a) que é o especialista formado para isso. Mas de que professor(a) estamos falando? Qual a sua formação? Uma formação mecânica ou crítica? Dialógica ou opressora? E, sendo dialógica, em que contexto ele ou ela deve ser formado(a)?

Da mesma forma que o autor, nós acreditamos na formação rigorosa de professores(as), na necessidade da técnica ao mesmo tempo em que é necessária uma formação humana. E a formação dialógica de professores(as) que defendemos não nasce com o sujeito, pois "ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática" (FREIRE, 1991, p. 58).

Assim, o que queremos discutir nesse artigo vai ao encontro das ideias já anunciadas por Freire desde a década de 1960, que é a necessidade de uma alfabetização que seja crítica, em que a criança aprenda não apenas as letras, mas em especial que saiba fazer uso dos conteúdos aprendidos, nas diferentes situações sociais, que não sejam meras transmissoras ou repetidoras mecânicas de letras. Para isso, é central o papel do(a) professor(a) como mediador(a) desse processo, pois é ele ou ela o sujeito mais experiente (VYGOTSKY, 2009), ou seja, é o agente especializado para mobilizar as interações cognitivas e para poder auxiliar as crianças a saírem de uma posição ingênua em que são colocadas, muitas vezes, pelos próprios adultos, para uma posição de conhecedoras das letras e de debatedoras de ideias, ou seja, são os sujeitos responsáveis por despertarem potenciais processos evolutivos de desenvolvimento.

Com base nas discussões apresentadas, problematizamos a necessidade de a formação de professores(as) alfabetizadores(as) basear-se nesta perspectiva dialógica e queremos propor aqui um ensaio preliminar antes de iniciarmos a discussão em torno de uma atuação educativa que foi e que vem sendo realizada em escolas da rede pública do Ensino Fundamental a partir desse referencial. Cabe esclarecer a raiz central desse modelo para, em seguida, descrever como ele funciona e a discussão em âmbito legal que o respalda.

Portanto, enfatizamos que, para que o processo de alfabetização seja dialógico, é essencial que siga os elementos constitutivos do diálogo propostos por Freire (2005) e citados anteriormente, são eles: palavra; amor, humildade, fé, confiança, esperança, pensar crítico. Sendo assim, trazemos a partir de agora elementos para que o(a) professor(a) possa se apropriar desse debate a fim de repensar sua prática.

Em um processo de alfabetização dialógica, o primeiro elemento que deve ser discutido é o uso da "palavra". E qualquer palavra serve para ser ensinada? Segundo o autor (1979), essa palavra tem que ser verdadeira e de direito de todos os sujeitos. A palavra verdadeira é aquela atrelada ao potencial transformador do mundo, pois é práxis, ou seja, é ação e reflexão. Não apenas

denuncia o mundo, mas serve também para anunciar possibilidades a partir do compromisso com a transformação. A palavra não pode ser dita sozinha, esvaziada de conteúdo, não é palavra sem o outro, mas em diálogo com o outro, não pode ser soletrada ou decodificada como uma simples frase em que “Eva viu a uva”, sem problematizar quem foi Eva e quem pode comer ou comprar a uva (FREIRE, 2005).

O elemento “amor” também deve ser considerado no processo de alfabetização, porém não um amor piegas, mas, sim, aquele como elemento constitutivo do ser humano e do processo revolucionário. O amor para Freire (2005) deve ser um ato de coragem e não de medo, um ato que não sirva de pretexto para a manipulação, mas, sim, para a transformação das situações opressoras vividas e da libertação das pessoas que se encontram nessas condições de desamor. Freire afirma que é totalmente falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade:

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (FREIRE, 2004, p. 141).

A educação, como ato de amor, segundo o autor, é fruto de experiências compromissadas com a vida e com a superação das desigualdades e este é um processo humano, portanto que deve estar atrelado a qualquer formação humanista.

A “humildade” é outro elemento central nesse processo, pois é o reconhecimento de nossa ignorância, ou seja, do reconhecimento de que não sabemos tudo, mas que, ao mesmo tempo, sabemos alguma coisa. Esse elemento funciona como contrapartida ao ato arrogante dos que se dizem detentores do saber, por saberem apenas uma parte do conhecimento, reconhecido e institucionalizado. O sujeito humilde se abre para o aprendizado com o outro e não se ofende com o conhecimento ensinado por ele, pois reconhece que não é autossuficiente e está em busca do constante ser mais, em comunhão.

Muitos filósofos já discutiram a necessidade de o homem ter “fé”. E não estamos aqui falando de fé em seu sentido religioso, ou seja, a certeza daquilo que não vemos, mas uma fé problematizada por Freire como algo ontológico, inerente ao ser humano. Fé na vocação do homem em ser mais, em seu poder de fazer e de refazer. A fé está atrelada ao ato de acreditar no outro, mas um acreditar crítico, sem ingenuidade, já que ter fé sem crer é manipulação.

Outro elemento constitutivo do processo dialógico é a “confiança” que faz os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. O autor afirma que a confiança implica o testemunho que o sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções e isso está atrelado à coerência, ou seja, não se pode dizer uma coisa e fazer outra. Em um processo dialógico, qualquer



que seja ele, é preciso deixar claro ao sujeito suas reais intenções e revelá-las a partir de suas ações.

Levando em conta o mundo em que vivemos e sabendo que ele é mais cruel com um grupo de pessoas, não podemos nos eximir do conceito de “esperança” proposto por Freire. A esperança aqui não é a pura espera, não é um cruzar os braços e esperar, ao contrário, esperança é uma ação, é um mover-nos enquanto lutamos, pois, se lutamos com esperança, então esperamos. Essa esperança é uma busca eterna que não se faz no isolamento, mas, sim, na comunicação entre os homens e numa busca da restauração da humanidade esmagada pela injustiça do dia a dia. Daí que faz todo o sentido trabalhar em prol de uma educação que ensine não apenas as palavras, mas também o que fazer com elas em prol de resgatar esperanças perdidas.

Ao mesmo tempo em que é necessário manter a esperança como um conceito, o autor nos fala da necessidade de pensarmos criticamente em oposição ao pensamento ingênuo que nos faz acomodados àquilo que é normalizado. “Pensar crítico” é reconhecer a solidariedade inquebrantável entre homem e mundo e perceber a realidade como processo e não como algo estático, “pensar ingênuo é ver o tempo histórico como um peso, como uma estratificação das aquisições e experiências do passado, de que resulta dever ser o presente algo normalizado e bem-comportado” (FREIRE, 2005, p. 95). O pensar crítico está atrelado à permanente possibilidade de alargar a humanização dos homens, pela possibilidade de transformação da realidade que nos condena e nos oprime.

Desse modo, como formadoras humanistas, temos o compromisso de resistir e de lutar contra todo tipo de opressão, manter a fé, agindo, sonhando e amando já que:

O empenho dos humanistas não pode ser o de opor os seus slogans aos dos opressores, tendo como intermediários os oprimidos, como se fossem “hospedeiros” dos slogans de uns e de outros. O empenho dos humanistas, pelo contrário, está em que os oprimidos tomem consciência de que, pelo fato mesmo de que estão sendo “hospedeiros” dos opressores, como seres duais, não estão podendo ser (FREIRE, 2005, p. 99).

A partir desse excerto, podemos entender que nosso empenho deve ser sempre o de trabalhar em prol do ensino da palavra que possibilite o tomar consciência da situação real, de problematizá-la, de resignificá-la. Assim, mais que nunca, os conceitos elaborados por Freire são atuais e potentes para nos ajudar a mover-nos diante de um cenário que, em muitos momentos, nos silencia, nos impossibilita. Torna-se essencial nosso papel, como educadoras e como formadoras de formadores, de pronunciar esperança a partir do trabalho com a palavra verdadeira, aquela falada e aquela escrita, ou seja, partindo do conceito de alfabetização dialógica, pronunciar o que entendemos como possibilidade de mudança.

Após apresentar os elementos constitutivos do diálogo e como ele se encaixa no contexto educacional atual, apresentamos, na sequência, o conteúdo programático e os temas geradores que podem ser trabalhados nessa perspectiva de uma formação dialógica e evidenciaremos a maneira que o(a)

professor(a) pode utilizá-los a partir de uma atividade de leitura, denominada Tertúlia Literária Dialógica.

### 3. Os conteúdos programáticos e os temas geradores na tertúlia literária dialógica

A Tertúlia Literária Dialógica é uma atividade de leitura literária que, a partir do ano de 2014, passou a ser considerada como uma Atuação Educativa de Êxito. Trata-se da leitura de livros da literatura consagrada (geralmente intitulada de literatura clássica universal), com a mediação de uma pessoa mais experiente, apoiada por outra, cuja função é a de garantir que as relações se estabeleçam com base na aprendizagem dialógica (FLECHA, 1997; SOLER 2001; MELLO 2003; LOZA, 2004).

O entendimento a respeito do que é uma Atuação Educativa de êxito foi dada no ano de 2014 a partir do projeto Includ-Ed<sup>7</sup>, realizado por pesquisadores espanhóis que identificaram que atividades desenvolvidas seguindo os mesmos princípios, ainda que em diferentes realidades ou contextos sociais, econômicos e geográficos, promovem uma melhoria em contextos de exclusão. É importante deixar claro que não se trata de receitas prontas a serem empregadas sem reflexão, mas, para sua aplicação, devem ser analisados os aspectos mais relevantes de cada situação ou contexto (VALLS; PADROS; AGUILERA, 2014).

Resumidamente, podemos afirmar que essa atividade nasceu em escolas e em centros europeus a partir da experiência de vários pesquisadores, dentre os quais, Miguel Loza (2004<sup>8</sup>) e Ramón Flecha (1997), preocupados com processos de criticidade que poderiam ser dados por meio da leitura e da escrita. Essa atividade se consolidou em muitos centros do País Basco e da Catalunha e, posteriormente como uma ação cultural e educativa não formal, na escola de Pessoas Adultas *La Verneda de Saint Martí*, Barcelona/Espanha. Nesse centro, essa atividade foi idealizada por educadores progressistas que tinham o desejo de alfabetizar pessoas adultas a partir da alta literatura.

A ampliação dessa atividade em centros educativos não formais espalhou-se para além da Europa para outros países e passou a acontecer em espaços escolares, em sistemas penitenciários, em grupos de mulheres, em grupos de alfabetização de adultos, entre outros, em especial pelo potencial transformador da literatura na vida das pessoas. No Brasil, ela nasceu com uma pesquisadora, líder de um Grupo de Pesquisa de uma Universidade Pública do Interior de São Paulo<sup>9</sup>, e se expandiu pelo resto do país, por meio de pesquisadores(as) formados(as) nesse centro.

<sup>7</sup> Trata-se de um projeto integrado da área socioeconômica do Programa Marco de Investigação da Comissão Europeia (INCLUD-ED - Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education) realizado entre os anos de 2006 e 2011.

<sup>8</sup> Uma das primeiras tertúlias literárias dialógicas com crianças aconteceu em âmbito europeu sob a condução do pesquisador Miguel Loza, no ano de 1996, no Colégio Público Ramón Bajo de Vitoria-Gasteiz, em parceria com membros do Centro de Investigação Community of Researchers on Excellence for all (CREA) da Universidade de Barcelona/Espanha.

<sup>9</sup> No Brasil, a atividade de Tertúlia Literária Dialógica surgiu com a pesquisadora Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no ano de 2002, a partir de suas experiências formativas no CREA/Espanha. Essa atividade faz parte de um dos eixos coordenados em seu grupo de pesquisa NIASE - Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa. Para mais detalhes, consultar a página: <http://www.ufscar.br/niase>.

Uma definição clara dessa proposta metodológica pode ser encontrada nas palavras de Flecha (1997), idealizador dessa proposta no centro educativo La Verneda de Saint Mart, na Espanha, juntamente com membros da *Community of Researchers on Excellence for all* (CREA) da Universidade de Barcelona:

A Tertúlia Literária se reúne em sessão semanal de duas horas. Decide-se conjuntamente o livro e a parte a comentar em cada próxima reunião. Todas as pessoas leem, refletem e conversam com familiares e amigos durante a semana. Cada uma traz um fragmento eleito para ler em voz alta e explicar o significado atribuído àquele parágrafo. O diálogo vai sendo construído a partir dessas contribuições. Os debates entre diferentes opiniões se resolvem apenas através de argumentos. Se todo o grupo chega a um acordo, ele se estabelece como a interpretação provisoriamente verdadeira. Caso não se chegue a um consenso, cada pessoa ou subgrupo mantém sua própria postura; não há ninguém que, por sua posição de poder, explique a concepção certa e a errônea (FLECHA, 1997, p. 17-18, tradução nossa).

Além da organização e do funcionamento, a Tertúlia Literária Dialógica prevê necessariamente a leitura de obras clássicas da literatura, atrelada aos princípios da aprendizagem dialógica (FLECHA, 1997, AUBERT *et al.*, 2008). Isso acontece porque essas obras são responsáveis por despertar nas pessoas temas da humanidade, como o amor, o ódio, a raiva, a fome, a tristeza, a política, entre outros. Esses temas são universais, pois estão presentes em qualquer contexto, em qualquer época e em qualquer sociedade.

A esse respeito, há estudos sobre os clássicos literários que nos ajudam a compreendê-los melhor, como, por exemplo, as publicações de Machado (2009), Calvino (2007), Perrone-Moisés (2009) e Bloom (2003)<sup>10</sup>.

A partir da compreensão de algumas das características dos clássicos Universais, podemos sistematizá-los em quatro categorias: domínio da linguagem, abrangência atemporal, estrutura do texto, amplitude de sentidos. Já em relação às características da Tertúlia Literária Dialógica, nossos estudos revelam que essa atividade contribui em relação a quatro pontos essenciais no ensino e na aprendizagem da leitura e do sistema de escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: diversidade textual, leitura, diálogo e oralidade, desenvolvimento do sistema de escrita<sup>11</sup>.

Assim, estabelecemos uma relação entre os clássicos da literatura com a Tertúlia Literária Dialógica e confirmamos a contribuição dessa atividade para o desenvolvimento de uma leitura literária para a formação de leitores(as) críticos(as), na linha que estamos defendendo nesse artigo.

---

<sup>10</sup> A discussão sobre os clássicos universais já foi feita em outro material de nossa autoria (REIS, 2018), por isso não nos deteremos nela nesse momento.

<sup>11</sup> Essas características já foram analisadas em trabalhos anteriores a partir dos seguintes documentos: Currículo Básico Comum de Minas Gerais e o Pacto Nacional para Alfabetização na Idade certa. Portanto, a análise a partir da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais é inédita neste artigo.

Os aspectos de abrangência atemporal e de amplitude de sentidos, que são próprios dos clássicos literários, relacionam-se e justificam essas leituras na Tertúlia Literária Dialógica, haja vista que, nessa atividade, as leituras acontecem por meio da diversidade textual e do diálogo. Assim, mais uma vez, enfatizamos a possibilidade de propor uma formação de professores(as) alfabetizadores(as) com vistas a contribuir para a formação de leitores(as), pois, durante o período de alfabetização, não pode ser negado às crianças o direito de aprender e de conhecer obras da literatura universal.

Além da discussão em torno da necessária leitura dos clássicos literários em uma Tertúlia Literária Dialógica, temos seguido o referencial teórico da aprendizagem dialógica e de seus sete princípios (diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças). Esse conceito foi formulado por pesquisadores(as) espanhóis do CREA e se baseia, em especial, na proposta de diálogo de Paulo Freire e de Ação Comunicativa de Jürgen Habermas. Resumidamente, são eles:

- Diálogo igualitário: o diálogo é igualitário quando a argumentação é pautada na força dos argumentos e não no argumento da força;

- Inteligência cultural: A inteligência é um potencial cognitivo que é moldável, que se aprende, se transforma e se desenvolve em função das oportunidades que se criam em cada contexto social e cultural; é o reconhecimento da capacidade de ensinar e de aprender de cada pessoa, independentemente de sua origem;

- Transformação: é o reconhecimento de que somos seres de transformação e não de adaptação, como já apontava Freire em suas obras;

- Dimensão Instrumental: é a possibilidade de todos os sujeitos vivenciarem e de terem acesso a uma boa preparação acadêmica, para concorrerem de forma igualitária com os grupos com maior acesso aos instrumentos escolares;

- Criação de sentido: o sentido é criado no coletivo, a partir do momento em que as pessoas são valorizadas por aquilo que sabem e que podem saber futuramente;

- Solidariedade: vai se estabelecendo na medida em que se percebe que ninguém sabe tudo e que ninguém ignora tudo, podendo ampliar as aprendizagens de forma coletiva;

- Igualdade de diferenças: é o direito de cada pessoa viver de forma diferente na sociedade.

Em resumo, os idealizadores desse conceito afirmam que:

A Aprendizagem Dialógica acontece nos diálogos que são igualitários, em interações em que se reconhece a inteligência cultural de todas as pessoas, e está orientada para a transformação do grau inicial de conhecimento e do contexto sociocultural, como meio de alcançar o êxito de todos. A Aprendizagem Dialógica acontece em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecendo a criação de sentido pessoal e social, e que são guiadas pelo sentimento de solidariedade, em que a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores (AUBERT, *et al.*, 2008, p. 167, tradução nossa).

Assim, podemos afirmar que a Tertúlia Literária Dialógica, formulada a partir desses princípios, vai ao encontro do que propõem Freire e Macedo (2006) no que se refere à necessidade de uma educação coerente com a sociedade democrática, fundamentada em uma pedagogia que afaste as abordagens tradicionais e mecanicistas em vista de uma alfabetização emancipadora, e que a formação humana também seja considerada como valor essencial.

A partir dessas explicações sobre essa atividade, gostaríamos de enfatizar a contribuição dos conceitos de Freire em sua elaboração, por entendermos que o referencial freiriano é a essência desse êxito e é nele que focalizaremos a discussão, em especial, explicitando os temas geradores que puderam ser trabalhados com crianças de uma escola da zona rural pública do Sul de Minas Gerais e o potencial alfabetizador desse trabalho.

Assim, iniciamos pela afirmação de Freire (2005) de que o conteúdo programático nas mãos de um(a) educador(a) revolucionário(a) serve para libertar e para libertar-se com o povo; não para o conquistar, pois funciona em contraposição à educação bancária, tão criticada pelo educador. O conteúdo programático não é uma doação ou imposição, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que esse entregou ao(à) professor(a) de forma desestruturada. Além disso, esse conteúdo deve ser constituído das diferentes visões, das dúvidas, dos anseios, das esperanças e das desesperanças que implicam temas significativos e não doutrinários.

Outro elemento citado por Freire (2005) diz respeito à organização do conteúdo nas aulas. Primeiramente, é essencial que não seja alheio aos anseios, às dúvidas, às esperanças e aos temores das pessoas participantes do processo e que os temas abordados não sejam dissertados, mas, sim, dialogados a partir das diferentes visões de mundo manifestadas no processo. Além disso, é essencial o uso da linguagem adequada, pois esta deve estar em sintonia com a situação concreta dos sujeitos participantes do processo educativo.

Assim, ao apresentar os clássicos literários para crianças do Ensino Fundamental, é importante que se tenha o cuidado de que sejam boas adaptações dessas obras e que se compreenda que trabalhar com adaptações dos clássicos literários não implica apresentar materiais com linguagem “empobrecida” ou infantilizada. Pelo contrário, devem ser materiais que agreguem valor cognitivo à leitura.

Machado (2009) afirma que a aprendizagem da leitura por meio dos clássicos proporciona ao leitor(a) uma troca interativa e um prazer ao descobrir algo novo; a autora afirma, ainda, que “outra coisa muito prazerosa que encontramos num bom livro é o prazer de decifração, de exploração daquilo que é tão novo que parece difícil e, por isso mesmo, oferece obstáculos e atrai com intensidade” (MACHADO, 2009, p. 21).

Entendemos que, na Tertúlia Literária Dialógica, os temas geradores são de caráter universal, constituídos em unidades diversificadas e, portanto, essenciais nessa atividade, por seu caráter crítico, eterno e gerador de potenciais cognitivos.

Estes temas se chamam temas geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em

outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas (FREIRE, 2005, p. 108).

Ao trabalharmos com os temas geradores a partir dos clássicos universais, entendemos que a realidade não está fora dos homens nem dicotomizada deles; isso quer dizer que o tema gerador se encontra inserido no próprio universo temático do sujeito, ou seja, na forma como o ser humano pensa e se relaciona com o mundo por não estar isolado da realidade. Além disso, esses temas só podem ser compreendidos nas relações homem-mundo. Daí o papel essencial do(a) educador(a) humanista que possibilita o diálogo entre as diferentes visões de mundo; não para se chegar a uma única explicação da realidade, mas, sim, para compreendê-la a partir das diferentes visões.

Na tertúlia literária dialógica, essas diferentes visões são mediadas pelo sujeito mais experiente, chamado de moderador ou mediador da ação. Esse sujeito desempenha a função de possibilitar que o diálogo e o respeito entre as opiniões dos participantes estejam presentes na atividade. Além disso, ele é aquele que tem conhecimento instrumental do conteúdo mais sistematizado e que orienta as participações de modo que todos que queiram sejam contemplados com o espaço de fala e que também direciona e estimula aqueles que, por algum motivo, ainda não tenham participado. Essa mediação vai ao encontro do que afirma Freire (1997) sobre o processo de ensino e de aprendizagem, em que os saberes docente ou os do(a) aluno(a) não são melhores, mas diferentes.

Além dessa discussão mais ideológica acerca do acesso aos materiais de domínio universal para todas as pessoas e da importância de os temas saírem dos próprios sujeitos, mediados por outro mais capaz, é importante destacar que essa atividade, sustentada teoricamente pelo referencial freiriano, encontra respaldo também nos documentos legais e oficiais, em especial, no que se refere aos elementos necessários para o processo de ensino da leitura, como iremos discorrer a seguir.

#### **4. Os documentos oficiais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma ponte para a leitura literária**

Dentre alguns fatores que corroboram a necessidade de investimento e de reflexões acerca da formação continuada de professores(as), explicitamos as orientações propostas por alguns documentos/legislações oficiais em relação aos direitos de aprendizagem de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental como a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n. 9394/96 (LDBEN), a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e o *Currículo Referência de Minas Gerais*.

Esses documentos também ressaltam a importância da formação continuada de professores(as) para que o processo de ensino e de aprendizagem aconteça de forma a garantir a formação integral do(a) aluno(a).

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (9394/96) regula todo o sistema brasileiro de educação, seja ele público ou privado; nela, estão definidos os direitos à educação gratuita bem como os deveres da União, dos Estados e dos Municípios na esfera educacional.

Sobre a formação continuada do(a) professor(a), a LDBEN no Art. 62 – Parágrafo Único, define que “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 1996).

Outro documento importante que orienta a educação em relação aos direitos de aprendizagem é a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), aprovada em 2017 e fundamentada pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN) e pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCN).

A BNCC “[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017, p. 7).

Em relação à formação continuada de professores, a BNCC enfatiza que, para garantir a formação integral do estudante, é preciso “[...] criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 17).

Assim, é evidente que, mais que conhecer as orientações curriculares que fundamentam o cotidiano escolar, é preciso compreendê-las para inseri-las de forma efetiva na prática em sala de aula. Diante dessa necessidade, a afirmação de Freire (1996) sobre a relação entre ensino e a pesquisa faz-se ainda mais atual. Vejamos:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, contatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 14).

Outro documento que destacamos é o *Currículo Referência de Minas Gerais*, aprovado em 2019. Esse documento define conteúdos e habilidades para o ensino no Estado e também foi fundamentado na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na LDBEN (9394/96), no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e na BNCC (BRASIL, 2017).

Assim como os demais documentos citados, o *Currículo Referência de Minas Gerais* aborda a necessidade da formação continuada de professores(as) como meio de se assegurar que as práticas cotidianas sejam relevantes.

A tarefa essencial da política educacional de incluir e fazer uma escola de qualidade para todos exige oportunizar aos profissionais da educação a análise crítica, inovadora e permanente de sua prática, considerando a formação continuada a partir das necessidades locais, em consonância com as diretrizes da rede (MINAS GERAIS, 2019, p. 21).

A partir dessas considerações, confirma-se a pertinência das discussões acerca da formação continuada de professores(as) para que se alcance êxito no ensino não apenas como atividades escolares, mas para que essas resultem de forma efetiva na alfabetização do(a) aluno(a), propiciando a ele ou ela saber fazer uso social da leitura, da leitura literária e da escrita, como já discutimos anteriormente.

Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de se re(pensar) a formação continuada do(a) professor(a) para o trabalho com a leitura literária, de acordo com a discussão que estamos assumindo, a fim de que seja parte da formação integral de cada criança. Por outro lado, sabemos que há diversos motivos que dificultam essa formação literária como, por exemplo, a formação docente limitada para abordar a leitura literária de forma eficaz.

De acordo com informações das Notas Estatísticas da Educação Básica (BRASIL, 2020, p. 9), em 2019, o total de professores(as) com graduação completa era de 80,1% (licenciatura) e 4,1% (bacharelado) e, 15,8% dos(as) professores(as) com formação a nível médio (normal/magistério) ou inferior. Portanto, parte dos(as) professores(as) que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental não possuem a formação inicial mínima estabelecida pela LDBEN, em seu Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

Diante desses dados, reitera-se a necessidade de se promover e de se investir na formação continuada de professores(as) que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental para que tenham condições de refletir sobre suas considerações e práticas a respeito de uma leitura literária que efetivamente contribua para o desenvolvimento integral do(a) aluno(a). Nesse sentido, propomos uma formação que seja dialógica para atender o que os documentos propõem e viabilize o que o sujeito e a sociedade precisam em relação à alfabetização emancipadora.

Apesar de não ser nosso foco, queremos destacar que o ensino da leitura literária em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental acontece orientado pela *Base Nacional Comum Curricular* e, no caso do estado de Minas Gerais, também sob orientação do *Currículo Referência de Minas Gerais*.

O *Currículo Referência de Minas Gerais* estabelece uma relação entre os objetivos de aprendizagem e a importância da formação continuada do(a) professor(a).

Ainda que o documento curricular estabeleça o que deve ser essencialmente ensinado em cada etapa e ano de escolaridade, ele não determina como se deva ensinar ou como é possível acompanhar as aprendizagens. Nesse sentido, é necessário que o processo de formação continuada possibilite a articulação entre os conhecimentos básicos da função docente [...] e os conhecimentos indispensáveis ao desenvolvimento profissional



[...], a partir de uma postura reflexiva sobre a prática que possibilite lidar com as diferentes questões que permeiam o trabalho diário do professor (MINAS GERAIS, 2019, p. 22).

Nesse sentido, a função do(a) professor(a) não se limita a ensinar o conteúdo e, por isso, existe a necessidade de uma formação contínua que possibilite desenvolver conhecimentos teóricos e práticos, bem como a reflexão e re(organização) das atividades propostas em sala de aula, pois, como afirma Freire (1996, p. 18), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Ao investir na formação que contribui para ampliar a experiência e as concepções de ensino e de aprendizagem que os(as) professores(as) trazem, se colabora também para que a aprendizagem não se fundamente somente na apreensão de códigos e de símbolos socialmente elaborados, mas também para o posicionamento crítico diante das diferentes situações cotidianas.

Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota presente de criticidade. A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica e, por isso, reflexiva e não reflexa [...] (FREIRE, 1979, p. 40).

Sendo assim, os(as) professores(as) não podem agir como simples expectadores(as) e/ou repetidores(as) do que regem os documentos oficiais da educação, pois as práticas de leitura na escola não podem se limitar à decifração, devendo também, ser práticas reflexivas associadas à valorização do conhecimento.

Pesquisadora como Freitas (2016) aborda questões relativas à forma como os(as) docentes buscam apresentar e desenvolver a leitura literária nas atividades propostas em sala de aula. Pode-se afirmar, por meio dos resultados dessas pesquisas, que a forma como essas práticas são desenvolvidas contribui ou não para o (des)interesse dos(as) alunos(as) pela leitura literária, pois, em sua maioria, são práticas de leitura mecanicistas e/ou bancárias, como o conceito apresentado por Freire (2005).

Portanto, diante da necessidade de se trabalhar a partir das diretrizes da BNCC e do *Currículo Referência de Minas Gerais* e, após comprovar por meio de estudos científicos que o desenvolvimento da leitura literária contribui eficazmente para a aprendizagem das crianças em diferentes campos do conhecimento, reiteramos a importância da formação dos(as) professores(as) na perspectiva por nós adotada.

As orientações da BNCC em relação ao desenvolvimento da leitura é de que esta contribui para que o(a) aluno(a) possa “refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se” (BRASIL, 2017, p. 71).

As propostas de leitura, de acordo com esse documento, devem apresentar materiais que buscam contemplar “[...] dimensões formativas

importantes de uso da linguagem na escola e fora dela [...]” (BRASIL, 2017, p.82) a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses materiais devem se referir a situações de leitura vivenciadas no cotidiano desses(as) educandos(as) em ambiente doméstico, escolar, cultural; leitura de textos que abordem temas de cidadania e exercício dos direitos; leitura de textos relacionados ao estudo e/ou pesquisa científica e situações de leitura que abordem e valorizem a leitura literária por meio de gêneros textuais como lendas, mitos, poemas, contos, dentre outros.

Compreende-se, portanto, que uma das orientações da BNCC é que a leitura literária se desenvolva não apenas como suporte para definições de períodos literários ou características dos gêneros textuais, mas que seja promovida uma leitura que ultrapasse os espaços da escola e seja compreendida de forma crítica, como algo que faz parte do cotidiano. Nesse sentido, é preciso possibilitar às crianças

[...] envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2017, p. 85).

Considerando esse breve recorte da BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, fica evidente que o que se propõe é uma formação de professores(as) para que desenvolvam atividades de leitura literária de forma que leitores(as) aprendam a opinar e se posicionar criticamente nas diferentes situações cotidianas.

Pensando na necessidade de se promover uma educação crítica e emancipadora (FREIRE, 2005), entendemos que a Tertúlia Literária Dialógica, descrita no item anterior, está respaldada teoricamente por um importante referencial, bem como amparada legalmente pelos documentos atuais e, nesse sentido, pode ser aprendida por professores(as) preocupados(as) com o ensino crítico desse instrumento. Portanto, compartilharemos as experiências realizadas em uma escola pública para, posteriormente, deixarmos algumas considerações finais.

## **5. Ler poemas dialogicamente: a experiência em uma escola da zona rural**

Sabemos que algumas práticas pedagógicas, principalmente em alfabetização, em leitura e em escrita, têm buscado apresentar às crianças diversos gêneros textuais, porém, muitas vezes, de forma fragmentada e sem sentido para elas. Muitos(as) professores(as) ainda têm dificuldade em trabalhar com textos poéticos e estes, muitas vezes, são trabalhados na escola como parte do folclore com a atenção voltada apenas para as rimas, quando poderiam ser apresentados às crianças como textos mais amplos que envolvem culturas ímpares. Porém, isso não significa que o trabalho com textos poéticos deva ser feito de forma descompromissada ou aleatória

Justificamos a utilização do poema por entender que esse gênero textual possibilita estimular o gosto literário das crianças além de contribuir para que a

tradição literária se mantenha presente nas escolas e, conseqüentemente, faça parte do cotidiano delas, pois, conforme aponta Machado (2009, p. 12), “[...] o que interessa mesmo a esses jovens leitores que se aproximam da grande tradição literária é ficar conhecendo as histórias empolgantes de que somos feitos”.

O interesse pela leitura e pela escrita por parte das crianças se amplia à medida em que a escola promove hábitos leitores, prática dialógica e contato com materiais que estimulem cada vez a criatividade delas. Nesse sentido, o trabalho dialógico com poema na escola visa “[...] permitir o reencontro da criança com suas energias e [...], utilizar estas energias com finalidades criativas” (MALINEAU, 1975, apud COLOMER, 2007, p. 175). O poema utilizado em sala de aula, de acordo com Gebara (2011, p. 25), não pode ser somente objeto de questões de interpretação em que as crianças devem dar respostas pré-definidas pelo(a) professor(a) ou autor(a) do livro didático, pois atividades assim dificultam o incentivo à imaginação e à criticidade delas, já que não consideram sua compreensão individual em relação ao texto.

O poema pode fazer parte do cotidiano das crianças desde os primeiros anos de escolaridade, mas é preciso atentar para o fato de que não pode ser qualquer texto, pois, assim como afirma Menezes (2007, p. 5), muitos textos destinados ao público infanto-juvenil podem apresentar um caráter supérfluo que, muitas vezes, limita o vocabulário do texto ou não permite que a leitura possa extrapolar a criatividade ou a criticidade. Nesse sentido, a ênfase é nos clássicos.

O poder dos grandes clássicos é universal, são obras que ultrapassam barreiras da estratificação social, redimem as distâncias impostas pela desigualdade econômica, pois podem interessar a todos, sem distinção de níveis sociais; promovem aperfeiçoamento cultural [...], proporcionam um melhor domínio da língua; é nesse sentido que a literatura erudita é alimento humanizador (NEVES, 2009, p. 15).

Assim, na mesma linha do que estamos discutindo nesse artigo, focalizamos a leitura de poemas clássicos para esse trabalho de formação por entendermos que esse tipo de leitura é um importante instrumento para o processo de alfabetização dialógica, pois incentiva o pensamento crítico por meio do estímulo do pensar e do imaginar e influencia na formação de sujeitos mais participativos, contribuindo para que a alfabetização não seja “[...] encarada simplesmente como o desenvolvimento de habilidades que visem à aquisição da língua padrão dominante” (FREIRE e MACEDO, 2006, p. 90).

Os dados apresentados nesse artigo são frutos de uma pesquisa<sup>12</sup> que buscou analisar os desafios e as possibilidades no âmbito da docência no que se refere à realização de uma alfabetização crítica de crianças da zona rural, a

---

<sup>12</sup> Trata-se dos resultados de uma parte da pesquisa de mestrado desenvolvida no ano de 2017 com 3 professoras dos anos iniciais de alfabetização (1º ao 3º ano), com a coordenadora pedagógica e com a professora da biblioteca de uma escola da zona rural de um município no interior de Minas Gerais. Tal pesquisa foi orientada pelo referencial da Metodologia Comunicativa de Investigação, utilizando três ferramentas para a coleta dos dados: o relato comunicativo de vida, a observação comunicativa e o grupo de discussão comunicativo.

partir da leitura dialógica de poemas, utilizando, para isso, a atividade de Tertúlia Literária Dialógica.

A pesquisa foi desenvolvida com professoras do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola da zona rural de um município do interior de Minas Gerais por ser uma escola que pouco recebe projetos da Universidade e, conseqüentemente as crianças e as professoras têm pouco acesso aos conhecimentos construídos teoricamente no âmbito acadêmico. As escolas de zona rural desse município possuem poucas turmas de cada ano de escolaridade e, em algumas delas, há turmas multisseriadas, portanto o número de professoras é relativamente baixo.

Os momentos de leitura foram organizados em horário de aula regular e contaram com a participação de todas as crianças da sala de aula. Os poemas foram selecionados em comum acordo entre pesquisadoras e professoras e apresentados para as crianças. Os relatos de cada encontro foram anotados em diário de campo e alguns registros gravados em áudio<sup>13</sup>.

As professoras participantes foram ouvidas no período de março a junho de 2017 a partir de três técnicas, específicas do referencial metodológico adotado. São elas: relato comunicativo de vida; observação comunicativa; grupo de discussão comunicativo.

Nossos dados revelam que as crianças “assumem uma postura crítica na medida em que compreendem como e o que constitui a consciência do mundo” (FREIRE; MACEDO, 2006, p. 31) e, por isso, essa proposta contribui para romper os (pré)conceitos de que a leitura de poemas é privilégio de determinado grupo social em detrimento de outro e também de que é complexo para crianças iniciantes na vida escolar.

É o que pode ser comprovado no relato de uma professora que participou da formação continuada. Essa docente é responsável pelo empréstimo de livros às crianças da escola participante e é a mediadora da Tertúlia Literária Dialógica na escola.

Professora: observei que as crianças mostram um interesse nos livros que são apresentados na Tertúlia quando elas vão escolher o livro que será lido. Quando elas podem escolher o livro como acontece na Tertúlia, ficam curiosas em conhecer a história que não foi a escolhida pela turma. Então, elas vêm aqui na sala de leitura e pedem o livro para conhecer. Isso é bom porque acabam lendo outro livro além daquele que a turma está lendo na Tertúlia (Grupo de discussão comunicativo, maio, 2017).

Podemos, então, afirmar que, a partir da formação continuada, a leitura literária nessa escola ganhou novos olhares por parte das crianças e das professoras, proporcionando a ampliação do conhecimento instrumental para além da sala de aula.

Em relação ao desenvolvimento da leitura, os dados mostraram que, por meio da Tertúlia Literária Dialógica, o ato de ler não se limita às atividades de decodificação, mas possibilita falar sobre o que é lido e até se identificar com o que é lido. Para exemplificar, apresentamos o trecho de um dos momentos em

---

<sup>13</sup> Parecer de aprovação do Comitê de Ética CAAE: 57210416.3.0000.5142.

que foi lido um poema<sup>14</sup> de Shakespeare em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental e uma das alunas quis comentar um trecho do poema.

Professora: qual trecho você quer comentar, Ana<sup>15</sup>.

Ana: a parte que fala do bandido.

Professora: vou reler, então. “Mas quando vim a ficar bem crescido/ Com, enfim, o vento e a chuva:/ Trancavam portão ao vil e ao bandido, /Porque a chuva chovia todo dia”.

Ana: Lá em casa já entrou bandido, agora a porteira fica sempre fechada de cadeado, mas ele não roubou muita coisa, porque tinha gente na fazenda, aí ele fugiu. Mas meu pai falou que ele pode voltar, por isso agora tem que ficar trancada a porteira (DIÁRIO DE CAMPO, ABRIL, 2017).

Pensar em ler um poema de Shakespeare para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental pode parecer incoerente ou até irreal para muitos docentes. Mas as professoras que participaram da formação continuada passaram a compreender que, estimular a leitura e a compreensão leitora não acontece apenas em atividades e perguntas do tipo “O que o autor quis dizer”; compreenderam que é bem mais importante ouvir o que a criança quer e precisa dizer. A compreensão leitora nesse enfoque freiriano implica falar “com” o outro, e não “para” ou “pelo” outro.

Nesse breve trecho, temos a dimensão de como os temas atuais podem ser abordados a partir da leitura de um clássico e como podem ser abordados por crianças. A aluna quis falar porque sabia que seria respeitada em sua individualidade. Foi em momentos como esse que as professoras constataram que as crianças têm muito a dizer, pois entenderam que ensinar exige abertura para o diálogo (FREIRE, 1996).

Em se tratando do ensino e da aprendizagem do sistema de escrita, trazemos o exemplo de uma aluna que, de acordo com a professora, participava pouco das aulas porque “ela tinha dificuldade em entender”. Ao longo das leituras que aconteceram semanalmente por meio da Tertúlia Literária Dialógica, a professora percebeu que a aluna geralmente perguntava o sentido das palavras e, então, passou a estimular a turma a fazer pesquisas no dicionário.

Professora: ela não participa muito da aula, fica mais quieta. Acho que é porque ela tem mais dificuldade.

Pesquisadora: qual seria essa dificuldade?

Professora: em entender os comandos e enunciados das questões. Mas agora ela gosta de procurar palavras no dicionário, quando peço para eles e elas pesquisarem, ela quase sempre encontra todas as palavras e gosta de ler em voz alta. (GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO, MAIO, 2017).

Considerando que o objetivo de todo(a) professor(a) alfabetizador(a) é que as crianças aprendam a ler e escrever, possibilitar esse momento de aprendizagem de forma dialógica e valorizando cada descoberta delas implica

<sup>14</sup> O poema lido foi “O vento e a chuva”, de William Shakespeare, apresentado no livro “Contos e poemas para crianças extremamente inteligentes de todas as idades” (BLOOM, 2003).

<sup>15</sup> Os nomes das crianças citados nos exemplos são fictícios.

promover sua transformação de sujeito pacífico a sujeito crítico e garantir que a leitura da palavra ressignifique sua leitura do mundo.

Esses são alguns exemplos das experiências vivenciadas pelas autoras, pelas crianças e pelas professoras que participaram da formação continuada.

Enfatizamos o trabalho com a Tertúlia Literária Dialógica por entender que se trata de uma atividade que é respaldada por um viés teórico freiriano que valoriza o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita de forma crítica e emancipadora como essenciais para a formação humana. Além disso, essa atividade se encaixa nas atuais propostas da legislação para nossas escolas. Assim, não temos a intenção de esgotar o debate, mas apenas tecer algumas considerações finais sobre o que apresentamos até o momento.

## 5. Considerações finais

Os ataques que a Universidade Pública vem sofrendo, em especial, no atual Governo, são do conhecimento da sociedade. Portanto, torna-se essencial articular o que se produz dentro da Universidade como conhecimento com aquilo que também vai contribuir com o lado de fora desses muros físicos e/ou ideológicos.

Apresentamos, nesse artigo, uma proposta de formação de professores(as) pautada em um referencial crítico, orientado pelo patrono da Educação Brasileira, em articulação com as legislações atuais, no sentido de revelar que o conhecimento científico, produzido historicamente, pode ter muitos desdobramentos, inclusive sociais e educativos. O desdobramento aqui escolhido por nós refere-se à efetivação de uma formação continuada de professores(as), em parceria com Universidade, no sentido de colaborar com a educação básica, em especial no campo da alfabetização.

Discutir a formação de professores(as) é sempre muito difícil, pois se trata de um campo atravessado por diferentes saberes, referenciais, conhecimentos e perspectivas que, em alguns momentos, se aproximam e, em outros, se distanciam. No campo da formação de professores(as) alfabetizadores(as), a discussão não é diferente. Nas últimas décadas, temos acompanhado o esforço de muitos(as) pesquisadores(as) do campo com apresentações de propostas e de perspectivas de avanço no que se refere ao aspecto formativo de nossa profissão docente.

Apesar das inúmeras iniciativas, temos visto ainda pouca discussão no campo da formação de professores(as) alfabetizadores(as) que tenha o diálogo entre os diferentes sujeitos (alunos(as), professores(as), comunidade científica e comunidade do entorno escolar) como cerne desse processo. Não falamos apenas de como se ensina nem de como se aprende, mas nos interessamos pela discussão sobre as relações que o ser humano trava com o mundo e, no mundo, com os outros. A questão central para nós está em torno da discussão: “a favor de quem e contra quem queremos ensinar”. Essa discussão prevê a necessidade de ouvirmos e de considerarmos as diferentes vozes que fazem parte do processo de ensino e de aprendizagem, mesmo que de forma indireta.

Nesse artigo, discutimos o tema “formação continuada de professores(as)” como algo importante e necessário em nosso campo formativo, em especial, pela relevância do trabalho desse(a) profissional, e aqui acrescentamos o(a) professor(a) alfabetizador(a), em relação ao

desenvolvimento de uma sociedade em que as pessoas saibam fazer uso social da leitura e da escrita de forma crítica para tornarem-se sujeitos conscientes da sociedade em que se situam.

Apresentamos também as principais ideias sobre alfabetização elencadas por Paulo Freire juntamente com seu compromisso com o ato de ler e de escrever e, em especial, no que se refere ao conceito de alfabetização que ele vinha defendendo desde a década de 1960. Essas reflexões podem nos ajudar a entender e a repensar nossos estudos sobre alfabetização na atualidade.

A partir dos resultados elencados, buscamos estabelecer a relação das características dos clássicos literários com direitos de aprendizagem propostos em alguns documentos oficiais. Também trouxemos elementos científicos que identificaram o potencial da leitura do mundo, a partir da leitura da palavra, por meio da leitura dialógica de poemas com a atividade de tertúlia literária dialógica, vivenciada em uma escola pública de zona rural do interior de Minas Gerais. Tal experiência retratou também alguns elementos vivenciados na formação continuada de professoras dessa escola e a contribuição para suas práticas docentes.

Revelamos também, a relação entre o desenvolvimento da leitura como direito de aprendizagem que está presente nos documentos legais, como na BNCC, e sua afirmação de que se deve considerar que, ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais -, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças.

Discutimos, ainda, a forma como a leitura e o diálogo são orientados na Tertúlia Literária Dialógica e que possibilita a contemplação do desenvolvimento e a valorização das práticas de linguagem de estudantes. Essas considerações vão ao encontro das habilidades propostas pela BNCC a serem desenvolvidas com alunos(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois esse documento afirma a necessidade de os textos literários fazerem parte do mundo do imaginário, de forma a valorizar a diversidade cultural como patrimônio artístico da humanidade.

Vimos que os conteúdos programáticos explicitados por Freire corroboram a afirmação a respeito do oferecimento de materiais de qualidade para a leitura das crianças, pois a leitura de boas adaptações dos clássicos literários na Tertúlia Literária Dialógica acontece de forma que suas falas sejam valorizadas, por meio de um diálogo igualitário e da valorização da inteligência cultural de cada criança.

Reafirmamos o uso dos clássicos literários nessa atividade em acordo com alguns autores os quais afirmam que essas obras podem proporcionar prazer na descoberta do novo, pois seu objetivo não é promover uma leitura forçada com finalidade de fazer uma atividade avaliativa, mas buscar estabelecer sentido na vida do(a) leitor(a) a partir das reflexões de participantes, de forma intersubjetiva.

Destacamos, entre outras coisas, as contribuições da atividade de Tertúlia Literária Dialógica ao desenvolvimento da oralidade, da leitura, da aquisição do sistema de escrita e da compreensão leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além da discussão em torno do mundo da vida pelo viés do diálogo.

A formação continuada aqui apresentada aborda a Tertúlia Literária Dialógica como uma atuação educativa de êxito que contribui para o desenvolvimento dos(as) educandos(as) no que se refere aos campos de aprendizagem citados anteriormente. Assim, essa atividade fundamenta-se nos conceitos da Aprendizagem Dialógica que possibilitam aos leitores compreenderem a obra lida a partir da própria realidade e da opinião de outras pessoas, o que contribui para ampliar e para compartilhar os sentidos da leitura.

Nesse artigo, não pretendemos nos ater somente ao campo das decisões legais. Porém, por entendermos que a “educação é um ato político”, nos propusemos a destacar que não é de hoje que acontece a discussão em torno dos aspectos mecânicos/críticos da alfabetização. Assim como não são de hoje as inúmeras tentativas de invenção de novas filosofias, novos métodos, novas concepções para um problema que é antigo: a formação de professores alfabetizadores e a especificidade técnica e ética desse campo. Não é de hoje que temos presenciado a tentativa de se separar o sujeito de seu processo, em especial no campo da alfabetização em que historicamente a formação de palavras foi separada de seu uso social.

Enfatizamos que as discussões problematizadas em torno da necessidade da formação de professores(as) alfabetizadores(as) que se baseiam nessa perspectiva dialógica são pertinentes e atuais, pois respondem a muitas das inquietações em torno do ensino das letras atreladas ao conhecimento crítico da realidade em que o sujeito está inserido, ou seja, o necessário debate em torno do que se lê, para quê e por quem.

No decorrer desse texto, foi possível resgatar alguns elementos de nosso passado histórico, colonial, excludente e escravocrata e, ao mesmo tempo, fazer uma aproximação com as discussões postas no atual cenário brasileiro. Entendemos que a denúncia da situação opressora é essencial, como já apontava Freire; porém não basta denunciar para poder enxergar e entender nosso lugar no mundo, é preciso anunciar para transformá-lo.

Assim, mais que denunciar a realidade, o que queremos demonstrar com esse material é o anúncio, a possibilidade de romper com as situações opressoras e seguir com a chama da esperança acesa, de uma educação que problematize nossa realidade concreta. Uma educação que, ao não ser neutra, tome um lado e que esse lado seja o das inúmeras crianças que ainda precisam entender o que se lê e escrever o que se entende.

Por fim, entendemos que formar professores(as) em nosso país deveria fazer parte não apenas de uma política pública, mas também de uma forma concreta de olhar para as possibilidades humanas. Desejamos que a formação para que o(a) professor(a) possa ensinar a ler, a escrever, a refletir, a interagir, a dialogar, a resistir e a transformar possa ser a essência de uma mesma palavra geradora: a emancipação do sujeito por meio da alfabetização.

## Referências

AUBERT *et al.* **Aprendizagem dialógica na Sociedade da Informação**. Barcelona: Hipatia, 2008.

BLOOM, Harold. **Contos e poemas para crianças extremamente inteligentes de todas as idades: primavera**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.



BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas**. Brasília, 2020.

Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6798882](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6798882). Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 15 mai. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 12 jan. 2020.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução por Nilson Moulin. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. (Tradução Laura Sandroni). São Paulo: Global, 2007.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo Palabras: al aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. [s.l.]: Paidós, 1997.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 9ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979, 150p. (1ª ed. 1967)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 (1ª ed: 1970).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991

FREIRE, Paulo. **À sombra dessa mangueira**. 4. ed. São Paulo: Olhos D'água, 2004.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 35. ed. 2006.

FREITAS, Helen Josy Monteiro. **A leitura dos clássicos na sala de aula: uma prática possível**. Revista Práticas de Linguagem. v. 6, n. 1, p. 15-23, 2016. Disponível em: <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/edicoes-2/edicoes/volume-6-n-1/>. Acesso em: 13 dez. 2016.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LOZA, Miguel. Tertúlias Literárias. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 341, 2004.

Disponível em:

[http://www.isftic.mepsyd.es/formacion/materiales/126/cd/unidad\\_9/materiales\\_m9/sabemas1.pdf](http://www.isftic.mepsyd.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_9/materiales_m9/sabemas1.pdf). Acesso em: 20 jun. 2019.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MELLO, Roseli Rodrigues. **Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica**. Contrapontos: revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí, vol. 3, n. 3, p. 449 – 457, set/dez. 2003.

MENEZES, Diná Silveira da. **Leitura de poesia: uma experiência na alfabetização**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2007.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 12 jan. 2020.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. **Leitura poética em sala de aula: um exercício indispensável à Humanização**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32ª, GT 24, 2009. Caxambu, Anais. 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5535-- Int.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas Literaturas**. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

REIS, Thais Aparecida Bento. **A utilização de poemas clássicos em Tertúlias Literárias Dialógicas com crianças no Ciclo da Alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós- graduação em Educação da UNIFAL/MG. Alfenas, 2018.

SOLER, Marta. **Dialogic Reading: a new understanding of the reading event**. 2001. Tese (Doutorado), Harvard University, 2001.

VALLS, Rosa; PADROS, Maria; AGUILERA, Antônio. **El proyecto incluid-ed: estratégias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación**. Investigación en la escuela, v. 3, n. 2, p. 31-43, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 2009.

### **Contribuição de cada um dos autores**

Autor 1: Participação ativa na discussão dos resultados, contribuição para a concepção, a coleta, a análise e a interpretação dos dados e revisão final.

Autor 2: Participação ativa na discussão dos resultados, contribuição para a concepção, a coleta, a análise e a interpretação dos dados e revisão final.

Enviado em: 27/novembro/2020 | Aprovado em: 20/janeiro/2022