

Tertúlias Literárias Dialógicas

Uma proposta para ler, dialogar
e criar sentidos coletivos

*Alejandra Cardini
Carla Paparella
Carolina Semmoloni*



Tertúlias Literárias Dialógicas

Uma proposta para ler, dialogar
e criar sentidos coletivos



instituto
natura

CIPPEC 

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Cardini, Alejandra
Tertúlias literárias dialógicas [livro
eletrônico] : uma proposta para ler, dialogar e
criar sentidos coletivos / Alejandra Cardini, Carla
Paparella, Carolina Semmoloni. -- 1. ed. --
São Paulo : Baobá Assessoria Educacional, 2021 .

ISBN 978-65-996096-0-2

1. Aprendizagem 2. Educação 3. Educação -
Finalidade e objetivos 4. Estratégias de aprendizagem
5. Literatura - Estudo e ensino I. Paparella, Carla.
II. Semmoloni, Carolina. III. Título.

21-82861

CDD-370.1523

Índices para catálogo sistemático:

1. Aprendizagem dialógica : Educação 370.1523
Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

As fotografias usadas no livro são propriedade de CIPPEC e Instituto Natura,
que têm as autorizações correspondentes pra sua publicação.

ISBN: 978-65-996096-0-2

© 2021, Fundación Santillana

Av. Leandro N. Alem 720 (C1001AAP)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
República Argentina.

Tertúlias Literárias Dialógicas

Uma proposta para ler, dialogar
e criar sentidos coletivos

Alejandra Cardini

Carla Paparella

Carolina Semmoloni



instituto
natura

CIPPEC 

“A utilização de uma linguagem que não discrimine, que não reproduza estereótipos sexistas, e que torne visíveis todos os gêneros é uma preocupação de todos os que trabalharam na criação deste documento. Como não há um consenso sobre a forma de fazê-lo em português, consideramos aqui três critérios para fazer um uso mais justo e preciso da linguagem: 1) evitar expressões discriminatórias, 2) tornar visível o gênero quando a situação comunicativa e a mensagem o exigirem para uma compreensão adequada, e 3) não torná-lo visível quando não for necessário”.

ÍNDICE

Antes de iniciar	7
Origem e presente das TLD: raízes expansivas	11
Ler, dialogar e criar significados coletivos: leitura dialógica nas escolas	23
<i>Os fundamentos: aprendizagem e leitura dialógicas</i>	26
<i>TLD: multiplicando as interações em torno da literatura clássica</i>	41
Dinâmica dialógica: aspectos simples, mas fundamentais para a implementação das TLD	49
<i>Além do tempo e do espaço</i>	57
<i>Vamos fazer um círculo?</i>	60
<i>Quem modera a tertúlia de hoje?</i>	63
<i>A importância da regularidade</i>	72
Como institucionalizar as TLD?	75
<i>Dicas para docentes</i>	77
<i>Dicas para equipes de gestão</i>	85
<i>Dicas para a reflexão e o acompanhamento</i>	99
Conclusões	105
Bibliografia	107
Sobre o CIPPEC	113
Sobre o Instituto Natura	113
Sobre as autoras	114

ANTES DE INICIAR

A CIPPEC e o Instituto Natura vêm trabalhando juntos há sete anos em diferentes projetos que compartilham uma visão comum: fortalecer o Estado na elaboração e implementação de políticas que contribuam para uma maior justiça educacional na Argentina, um pilar para a construção de um mundo justo, próspero e solidário.

Este livro aprofunda-se em uma abordagem de leitura transformadora. Com base nos princípios da aprendizagem dialógica, as TLD reúnem estudantes e professores para discutir um texto literário lido antecipadamente. Durante esse encontro, compartilham ideias, sentimentos ou reflexões ligadas às obras, que tecem um diálogo intersubjetivo de enorme riqueza e singularidade.

Baseada em firmes pilares de justiça educacional, esta proposta oferece a todas as pessoas a oportunidade de acessar o mundo literário: crianças e adultos que estão começando a ler e escrever, estudantes do ensino fundamental, médio ou superior, pessoas de baixo e alto nível socioeconômico, leitores regulares ou aqueles que nunca tiveram acesso à literatura, para destacar algumas situações possíveis. Juntos e sentados em círculos eles leem as obras mais transcendentais produzidas pela humanidade, comentando-as e interpretando-as a partir de sua própria realidade e da realidade coletiva. As TLD têm impacto na vida daqueles que delas participam porque democratizam o acesso à literatura clássica universal e proporcionam um espaço de confiança para que todas as vozes - especialmente aquelas que normalmente não têm um lugar - possam expressar suas opiniões sobre o que leram e nutrir-se coletivamente desse intercâmbio.

O fato de ler e dar sentido a essas obras literárias sob as características que compõem a TLD promove a aprendizagem, especialmente a leitura crítica e autônoma; melhora a expressão oral; motiva o interesse pela leitura literária ao diminuir as barreiras de acesso; aumenta a autopercepção de seus participantes e melhora a coexistência do grupo; acredita em e gera uma educação mais justa e mais democrática.

Decidimos produzir esse livro porque encontramos nesta proposta um enorme valor social, com um forte potencial pedagógico e uma grande versatilidade de desenvolvimento em diferentes contextos. A nossa proposta, nas páginas a

seguir, é percorrer em profundidade as TLD desde suas origens até o presente mais atual com a pandemia de COVID-19, desde seus fundamentos teóricos até os detalhes de cada uma de suas dimensões práticas, a partir da experiência desde a Argentina até o México.

Na Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, Equador, México e Peru, são muitas as escolas que realizam as TLD, especialmente por causa do desenvolvimento do projeto das Comunidades de Aprendizagem. Condensada na voz de múltiplos atores, essa experiência regional alimenta o livro e transmite o brilho da experiência com um convite sem pausas ou pressa para fazer parte da rodada.

O Instituto Natura e o CIPPEC vêm trabalhando juntos há seis anos para promover o desenvolvimento das TLD na Argentina. A partir do trabalho conjunto com governos e organizações territoriais - Ministérios da Educação de Salta (2015 - presente) e Santa Fé (2015-2019), Diretoria Geral de Escolas de Mendoza (2019 - presente), Subsecretária de Educação do município de Pilar (2016-2019), *Fundación Voy con Vos de Chaco* (2015-2019) e *Fundación Más Voces de Corrientes* (2015-2019) - foi construída uma rede de atores que encontrou nas TLD uma estratégia, uma forma simples e inovadora de abordar a literatura na escola. O CIPPEC tem fornecido assistência estratégica e técnica às equipes provinciais em formação, implementação e monitoramento, com foco especialmente na assistência aos governos jurisdicionais no planejamento e promoção do desenvolvimento de TLD a partir de uma perspectiva de políticas públicas. O Instituto Natura proporcionou sustentabilidade a esse trabalho, através do lucro dos produtos da linha Natura Crer para Ver. Juntos, construímos uma estratégia abrangente para acompanhar e projetar a implementação em cada região. Esperamos que este livro acompanhe e continue a aprofundar o trabalho de tantas escolas que já realizam TLD e que temos tido o prazer de acompanhar.

Gostaríamos de agradecer imensamente a colaboração de todas as pessoas que apoiaram e fomentaram a criação deste material. Especialmente, gostaríamos de agradecer à Fundação Santillana por compartilhar desse sonho e torná-lo realidade com tanto profissionalismo. Em particular, à Nilda Palacios por impulsionar esse trabalho, reforçando sua estrutura e sendo uma aliada constante na sua produção.

Um agradecimento especial a CREA (*Community of Research on Excellence for All*) por seu rigoroso apoio ao desenvolvimento das TLD na América Latina e por seu constante compromisso com a pesquisa científica de impacto social; prin-

principalmente a Ramón Flecha, por dedicar sua voz e reflexões para contribuir com o livro, e a Rocío García Carrión, por sua leitura atenta e suas valiosas contribuições..

A Alfonso Rodríguez por sua leitura cuidadosa, suas contribuições minuciosas e por colaborar com material exclusivo. A Fabiana Marigo e Everton Madaleno Battisti por sua leitura e por nos dar sugestões rigorosas. Gostaríamos de estender nossa gratidão ao NIASE (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa) pela ampla produção de conhecimento sobre TLD, o que representa uma contribuição de enorme valor para promover o desenvolvimento da proposta na região.

Ao grande número de equipes de gestão e supervisão, professores, estudantes e familiares que enviaram seus depoimentos ou participaram de grupos focais, pela sua generosidade em alimentá-los com suas palavras e experiências, esperando espalhar seu entusiasmo e vivências e transformá-las em lições aprendidas para todas e todos os colegas da América Latina.

Gostaríamos também de expressar nossa gratidão à Rede Latino-americana de Comunidades de Aprendizagem, um espaço plural que reúne vários atores dos países da região envolvidos na implementação do projeto, com o objetivo de promover seu desenvolvimento na América Latina. As diferentes instâncias de diálogo compartilhado alimentaram constantemente esse material e as contribuições ali geradas foram essenciais para traçar e enriquecer o trajeto desse livro.

Um sincero agradecimento, que precede e transcende esse livro, a toda a Rede de Comunidades de Aprendizagem da Argentina. Agradecemos por nos permitir fazer parte de seus processos de transformação, testemunhas de um trabalho aberto e conjunto entre a escola e sua comunidade, e cúmplices de diálogos reflexivos, críticos e comoventes que surgiram em tantos encontros.

Finalmente, um agradecimento especial para a equipe do Programa de Educação e para a área de Comunicação do CIPPEC, bem como para o Instituto Natura Argentina por seu constante apoio à escrita e à produção.

No CIPPEC e no Instituto Natura esperamos que esse material possa motivar quem o ler para realizar a TLD com seus alunos, colegas e comunidade educativa e, especialmente, para contar com uma sólida formação para enfrentá-los com confiança pedagógica.

Alejandra Cardini, Diretora do Programa de Educação do CIPPEC

Karina Stocovaz, Diretora do Instituto Natura América Hispana.

Origem e presente das TLD: raízes expansivas

A primeira Tertúlia Literária Dialógica (TLD a partir daqui) ocorreu em 1979 na escola para adultos La Verneda-Sant Martí em Barcelona, Espanha (Flecha, García e Gómez, 2013). Você pode se perguntar o que aconteceu depois desta experiência para que quarenta e dois anos depois, e na Argentina, escrevamos sobre essa proposta. Nesta primeira seção, propomos viajar através da história, para conhecer e reviver vários eventos que ajudaram a expansão das TLD a quinze países do mundo. Para aqueles que as vivenciaram pela primeira vez, era um sonho que elas existissem na América Latina; com esse mesmo propósito, esperamos que as TLD criem ilusões e possibilidades para novas e mais pessoas.

As TLD foram criadas por Ramón Flecha, que começou a realizá-las junto com os vizinhos de *La Verneda-Sant Martí* que estavam sendo alfabetizados ou eram neoleitores. Sob esta dinâmica, eles leram, comentaram e apreciaram obras como *Ulysses* de James Joyce, *A Odisseia* de Homero, *As Mil e Uma Noites*, *O jogo da amarelinha* de Cortázar, os poemas de Sappho e Tagore, entre muitos outros. Como se pode imaginar, sua elaboração e implementação foi uma criação social incrivelmente revolucionária que foi contra as teorias e práticas hegemônicas da época, as quais negavam a possibilidade de que as pessoas daqueles níveis socioeconômicos e acadêmicos pudessem ter acesso às melhores criações culturais da humanidade (Flecha, 1997). A motivação para demonstrar que isto era possível foi um motor para o grupo.

É muito interessante conhecer alguns detalhes dessa origem que explicam e dão sentido à própria proposta. A escola em que surgiram estava localizada em um bairro operário, periférico, que vinha crescendo com a chegada de imigrantes de diferentes partes da Espanha que chegavam a Barcelona à procura de uma vida melhor. Um bairro sem serviços, onde o transporte público não chegava, com assentamentos populares e cuja população apresentava um nível educacional muito baixo por não ter conseguido frequentar a escola ou completar a escolarização básica. Naquela época, a Espanha estava atravessando o fim da ditadura de Franco, e cresciam as vozes que exigiam que todas as pessoas tivessem direito a receber

educação gratuita de qualidade, a participar democraticamente e ter acesso à cultura (Sánchez Aroca, 1999).

A confluência entre o bairro - por causa de sua estrutura coletiva e projeção comum - e Ramón Flecha - por causa de suas convicções e de sua trajetória pessoal, profissional e acadêmica - se reuniu em um projeto educativo, cultural, solidário e transformador. Ramón Flecha havia se mudado para o bairro no mesmo ano em que a escola Verneda-Sant Martí foi fundada. Ele havia lido muita literatura clássica, realizado trabalhos de alfabetização em assentamentos em Bilbao e estudado os materiais de Freire e outras propostas pedagógicas e culturais transformadoras - por exemplo, *La Institución Libre Enseñanza*, *Los Ateneos Populares*, *Las Misiones Pedagógicas* e o grupo de teatro La Barraca, que apresentava peças clássicas nos povoados. Por sua vez, no bairro de La Verneda-Sant Martí, os cidadãos tinham se organizado na Associação de Vizinhança de Verneda Alta para definir quais eram as principais necessidades e como melhorar as condições do bairro. Dentre outras, surgiu a demanda por uma educação para adultos em um espaço que propiciasse o aprendizado e o intercâmbio de conhecimentos com o objetivo de participar ativamente na formação da democracia incipiente (Sánchez, 1999). Conjugando esforços em prol de um sonho comum, Ramón Flecha orientou o processo de criação da Escola para Adultos (Giner Gota; 2019), junto a muitas entidades, associações, diferentes partidos políticos da época e outros vizinhos que estavam entusiasmados com a iniciativa e a oportunidade de tornar possível uma educação gratuita e de qualidade para os adultos de seu bairro.

Especificamente, La Verneda-Sant Martí foi criada em um antigo edifício franquista que estava abandonado. No local, foi formado um centro comunitário e cultural que, além da escola para adultos, oferecia uma creche e um clube para jovens (Sánchez Aroca, 1999). Desde sua origem, o objetivo era criar um espaço de educação da mais alta qualidade, democrático, plural e comunitário¹. Esse espírito marcou as bases do projeto e serviu como um guia para superar as dificuldades que surgiram. Dentro da escola, as decisões são tomadas por todas as pessoas envolvidas na comunidade por meio da participação, do diálogo e do consenso. As contribuições são consideradas pela validade de seus argumentos e não pelas posições de poder de quem as apresenta. A frase “ninguém é indispensável e todos somos necessários” ecoa frequentemente na escola, e ilustra o espírito que a sustenta.

É neste contexto que nasceram as TLD, proporcionando um espaço íntimo para o entendimento e aprendizado coletivo. O objetivo era tornar possível - e demonstrar que era possível - que esse grupo de adultos que vivia em condições de pobreza e tinha um baixo nível de alfabetização, tivesse acesso à leitura e pudesse apreciar as melhores criações literárias da humanidade. Este propósito foi baseado em uma profunda convicção: todas as pessoas, independentemente da idade, status socioeconômico e nível educacional, podem compreender, interpretar e apreciar os textos literários clássicos. Conforme Flecha afirma no livro *Compartilhando palavras (Sharing Words)*²:

(...) todos podem sonhar e sentir, dar sentido à nossa existência. A contribuição de cada pessoa é diferente do resto e, portanto, irrecuperável se não for levada em conta. Cada pessoa excluída é uma perda insubstituível para todas as outras (Flecha: 1997; 35).

Naqueles anos, essa proposta gerou uma total desconfiança; foi descartada como uma loucura idealista ou compulsiva, enquanto se afirmava que as obras clássicas não eram adequadas para esse grupo de pessoas. De fato, pode-se dizer que as únicas pessoas que acreditaram no projeto foram Ramón Flecha e o grupo de adultos que corajosamente aderiram à iniciativa. Quanto ao resto, seria uma verdadeira odisséia. E, precisamente, essa foi uma das primeiras obras lidas: *A Odisseia de Homero*.

Este livro foi seguido por muitos outros; após cada leitura e reunião, os participantes ganhavam confiança, fortalecendo suas interações, melhorando sua compreensão de leitura e sua capacidade de expressão. Eles se abriram a um novo mundo, o literário, e à gratificante possibilidade de interpretá-lo a partir de sua própria realidade e da realidade coletiva.

1 Vale ressaltar que a voz das mulheres ocupou um papel de destaque e prova disso é a criação em 1986 da Associação de Mulheres Heura, que ainda hoje está plenamente ativa, com 1.349 membros. Seu "objetivo fundamental é oferecer uma educação de qualidade, aberta, democrática, participativa e crítica que permita às mulheres administrar sua própria vida social e cultural e promover a igualdade e dignidade pessoal para todos" (Escola d'Adults de la Verneda – Sant Martí).

2 Esse livro apresenta a base teórica das TLD e conta a história da vida de uma TLD criada por adultos em um curso de alfabetização e neoleitura.

A escola Vernada-Sant Martí apresentava um projeto educativo, social e cultural que se diferenciava pelos resultados e pelas suas particularidades. A TLD foi uma das propostas características dessa instituição, mas o fundamental era o foco na aprendizagem dialógica como um vetor para garantir o direito à educação para todas as pessoas: sem distinção de origem ou idade. Essa visão - que será desenvolvida em profundidade no próximo capítulo - foi refletida de forma cristalina na TLD e começou a ecoar em outros centros educacionais da Espanha.

Para isso, o impulso dado pelos membros do Vernada Sant-Martí para levar esta proposta a outros espaços foi relevante. Com este interesse e no contexto da Federação Cultural de Educação de Adultos da Catalunha (FACEPA, pela sigla em catalão), foi criada uma comissão de Tertúlias Literárias Dialógicas. Houve muitas mulheres e homens que tiveram a coragem de ir de trem ou compartilharam um carro para chegar a cidades remotas da Espanha e explicar a experiência. Naquela época, a Internet não era generalizada, nem havia telefones celulares ou a possibilidade de realizar reuniões por vídeo-chamadas como hoje. Foi assim que as TLD começaram a ser conhecidas e realizadas em outras cidades da Espanha, mas ainda aconteceriam muitos outros eventos antes de poderem chegar a outros países (e ainda mais a um outro continente).

A partir da formação desta comissão, as TLD surgiram na [Confederação de Federações e Associações de Participantes em Educação e Cultura Democrática de Pessoas Adultas](#) (CONFAPEA), que representa o Estado Espanhol. Esse movimento tornou possível que no ano 2000 ocorresse uma TLD com pessoas de diferentes países europeus. A CONFAPEA organizou diferentes congressos que ajudaram centenas de pessoas de toda a Espanha a iniciar as TLD nas suas entidades. Esses congressos reuniram pessoas de diferentes partes da Espanha para continuar com o Projeto de 1001 Tertúlias Literárias ao redor do mundo. Já em 2003 as vozes dos participantes das TLD do Brasil e da Austrália foram escutadas no Congresso.

Considerando os bons resultados educacionais e de inclusão que essa escola estava tendo e devido ao impulso de sua comunidade, gerou-se um interesse especial em professores de níveis obrigatórios e também em pesquisadores de universidades de diferentes países, que começaram a estudar quais aprendizados motivavam a TLD.

Nessa linha, foi primordial o papel da [Comunidade de Pesquisa de Excelência para Todos](#) (CREA, pela sigla em inglês *Community on Research of Excellence for All*), que surgiu em 1991 na Universidade de Barcelona com o objetivo de identificar, através da pesquisa científica, teorias e práticas que superassem as desigualdades, formando ao mesmo tempo um grupo de profissionais diversos e de excelência. Esta comunidade científica conta com uma equipe multidisciplinar de mais de 70 pessoas distribuídas em vários continentes e universidades e tem estudado extensivamente as TLD desde suas origens.

Entre 2006 e 2011, as TLD foram estudadas pela CREA no escopo do projeto de pesquisa INCLUD-ED³ (2012). Entre as conclusões do estudo, as TLD foram identificadas como uma proposta de leitura dialógica. Também se identificaram as tertúlias pedagógicas dialógicas - veremos mais adiante as semelhanças e diferenças que elas têm com as literárias - como uma das práticas de formação de professores com alto impacto.

Esse projeto concentrou-se na análise de várias ações educacionais que favoreceram a aprendizagem, contribuíram para superar as desigualdades e para promover a coesão social. Entre suas conclusões, destaca-se a identificação e a definição de sete Ações Educacionais de Êxito³ (AEE). Esse nome foi escolhido porque a pesquisa descobriu que tais ações têm um impacto na melhora da aprendizagem e da convivência dos estudantes. Além disso, promovem a melhora dos resultados escolares de todos os estudantes, especialmente daqueles que estão em risco de exclusão social⁵. Em outras palavras, conseguem melhorias com equidade educacional. Essas AEE têm características universais e têm apresentado resultados positivos em diversos contextos.

3 Financiado pela Comissão Europeia, esse projeto foi destacado por suas descobertas que foram incluídas como recomendações de política educacional em documentos da Comissão Europeia e do Parlamento Europeu e divulgadas em fóruns e periódicos científicos. (ver Flecha; 2015:4-5).

4 As AEE são [Tertúlias Dialógicas Literárias](#), [Grupos interativos](#), [Participação educativa da comunidade](#) nas Bibliotecas tutoradas e Comissões Mistas, [Formação de Familiares](#), [Formação Pedagógica Dialógica](#), [Modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos](#)

5 Na pesquisa têm surgido principalmente: migração, minorias culturais, gênero, jovens e/ou pessoas com necessidades educacionais especiais.

Esse estudo é um precedente relevante de pesquisa educacional na medida em que contribui para a política educacional e para as estratégias das escolas, para que elas atinjam o objetivo constitutivo do sistema escolar e de cada escola: que todos os alunos aprendam conteúdos significativos dentro de um bom clima escolar, onde todos os atores tenham altas expectativas em relação aos alunos e direcionem seus esforços para o aprimoramento da aprendizagem com equidade escolar.

As sete AEE- entre as quais as TLD são uma das mais estudadas e implementadas - fazem parte do projeto [Comunidades de Aprendizagem](#)⁶. A CREA tem acompanhado a transformação das escolas em comunidades de aprendizagem, treinando atores em suas bases científicas e auxiliando regiões educacionais e comunidades autônomas que transformaram esse projeto em uma política educacional (por exemplo, Catalunha, Andaluzia e Valência). Na medida em que novas Comunidades de Aprendizagem foram criadas, surgiram muitas outras TLD. Atualmente existem 302 comunidades de aprendizagem na Espanha (Comunidades de Aprendizagem⁷).

Nesse trajeto de divulgação e expansão das TLD, o movimento dos seus participantes tem sido fundamental, mas as contribuições das esferas universitária e cultural também tiveram um papel importante.

Paralelamente a esses eventos que aconteceram principalmente na Espanha, em 2002 o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) da Universidade Federal de São Carlos começou a pesquisar e promover as tertúlias dialógicas no Brasil. O antecedente que liga o Brasil à CREA remonta à “amizade criativa” que nasceu a partir de 1988 entre Paulo Freire e Ramón Flecha, que compartilhou com ele a experiência da primeira Comunidade de Aprendizagem no bairro de La Verneda-Sant Martí (Giner Gota; 2019:136). Essa experiência alimentou significativamente o Movimento de Educação de Adultos em São Paulo

6 Comunidades de Aprendizagem é um projeto que propõe uma transformação social e educacional baseada na implementação da AEE. Começa na escola, mas também desafia, envolve e transforma toda a comunidade educacional. Visa melhorar o aprendizado de todos/as os/as alunos/as da escola com eficiência, equidade e coesão social. Você pode encontrar mais informações aqui e aqui.

7 Disponível em: <https://comunidadesdeaprendizaje.net/centros-en-funcionamiento/caracteristicas/>

(MOVA) (Giner Gota, 2019). O Brasil foi o primeiro país a divulgar, implementar, monitorar e estudar os resultados da transferência das Comunidades de Aprendizagem para um contexto nacional diferente daquele em que foi criado e o NIASE desempenhou um papel central (Mello e Braga, 2018). Em 2009, foi publicado um estudo nodal, que concluía que a aplicação de Comunidades de Aprendizagem em diferentes contextos era

viável e eficaz, proporcionando aprendizagem de qualidade para todo o grupo de alunos, com um ambiente melhorado de interação professor-aluno.

Enquanto as Comunidades de Aprendizagem estavam sendo consolidadas no Brasil, em 2013 mais um ator uniu-se a essa história, e seu papel tem sido fundamental na promoção das TLD na América Latina: o Instituto Natura Brasil. A fundação estava à procura de projetos educacionais que apresentassem solidez técnica e evidência científica, com foco na justiça educacional e nos resultados da melhora da aprendizagem. Neste processo, o NIASE apresentou os resultados da pesquisa INCLUD-ED e das Comunidades de Aprendizagem no Brasil, o que despertou grande interesse na proposta. Após entrar em contato com o CREA, visitar algumas escolas e receber formação, naquele ano estabeleceram o primeiro acordo para transferir o projeto Comunidades de Aprendizagem, e com ele as tertúlias dialógicas, para a América Latina. No ano seguinte, o projeto começou a ser implementado naqueles países onde a Natura Cosméticos tinha suas sedes: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México e Peru. Em cada território estabeleceu-se uma articulação entre a área de sustentabilidade da Natura e uma organização parceira local que assumiu o desenvolvimento das Comunidades de Aprendizagem e das TLD em cada país. No caso da Argentina, o Centro de Políticas Públicas para Equidade e Crescimento (CIPPEC) acompanha estrategicamente a implementação do projeto nas diferentes províncias do país que decidiram implementá-lo como parte de suas políticas educacionais. A Rede Latino-americana de Comunidades de Aprendizagem reúne as organizações e os Institutos Natura de cada país com o objetivo comum de promover o desenvolvimento do projeto na região.

As equipes de cada país foram se consolidando no decorrer dos anos e o número de escolas de Comunidades de Aprendizagem aumentou - houve inclusive países que aderiram de forma autônoma, tais como o Equador (em 2018) e a Nicarágua (em 2019) - e é possível que, quando você estiver lendo esse livro,

outros países estejam promovendo este projeto. As TLD, devido a seu potencial pedagógico e escalabilidade, expandiram-se na região de forma paralela e com maior alcance.

Na Argentina, por exemplo, as províncias de Salta, Mendoza e Santa Fé implementaram as TLD a partir da política educacional. Salta tem dado continuidade a essa política desde 2016, proporcionando formação para os professores e, até 2019 inclusive, continuava com a entrega de livros da literatura clássica para que estudantes e professores das escolas primárias estaduais pudessem utilizá-los. Até aquele ano, 620.000 textos de literatura clássica haviam sido distribuídos para complementar a biblioteca pessoal de cada estudante. Durante 2017 e 2019, Santa Fé atingiu 4300 instituições educacionais da província com a capacitação de 13.100 professores e a distribuição de 550.000 textos literários. Mendoza começou em 2020 e se concentrou nos institutos de formação de professores. Durante esse ano, deu-se início ao formação de professores através de um curso virtual para formar moderadores/as de tertúlias.

No Brasil, por outro lado, o município de Tremembé (localizado no estado de São Paulo) liderou uma política educacional estruturada em uma modificação curricular para o Ensino Fundamental, que abrange sexto, sétimo, oitavo e nono anos. Em vigor desde 2015, essa modificação envolveu a substituição da disciplina de Educação Religiosa - que foi unificada com História - pela TLD. Assim, para essas séries, as TLD são uma disciplina curricular realizada semanalmente em todas as escolas. Com essa estrutura curricular, a Secretaria de Educação deu apoio à sua implementação, garantindo a contratação de professores para a sua coordenação, formação inicial e contínuo, o acompanhamento e monitoramento da implementação e a aquisição de livros. Em 2020, mais de 60.000 livros haviam sido adquiridos e eram intercambiados entre as escolas, e a política havia chegado a 60 turmas que realizaram simultaneamente as TLD (Comunidades de Aprendizagem (2020); Comunidades de Aprendizagem; s/r).

No México, também articulou-se com a política pública para ampliar a proposta integral das Comunidades de Aprendizagem e, portanto, das TLD. Este processo de articulação ocorreu principalmente com o estado da Cidade do México entre 2017 e 2019. Entre suas linhas, destaca-se a formação de 300 atores escolares como treinadores locais; entre os perfis encontravam-se equipes de supervisão, conselhos técnicos e pedagógicos e treinadores dos Centros de Professores. A

formação permitiu que essas pessoas acompanhassem de perto a implementação das TLD nas escolas. Esse eixo foi complementado com uma formação mais intensiva e monitorado nas escolas com maiores índices de vulnerabilidade. Essa articulação fez sentido na política educacional provincial porque os princípios de aprendizagem dialógica, promovidos e concretizados pelo projeto Comunidades de Aprendizagem, foram alinhados com a visão educacional estipulada pela Reforma Educacional aprovada no México em 2016 (Comunidades de Aprendizagem (b); s/r). Através de políticas públicas que priorizaram essa proposta ou por impulso de certas escolas, milhares de escolas latino-americanas realizam atualmente tertúlias dialógicas com seus alunos e comunidades educacionais.

Todo esse movimento de formação, divulgação e promoção das TLD como proposta educacional e cultural levou à sua adoção pelas escolas em todos os níveis e em muitas partes diferentes do mundo, bem como ao seu desenvolvimento em outros espaços institucionais e sociais. Conforme Lopez de Aguilera (2019: 56) recopila, “As TLD são um tipo de atividade de leitura dialógica que está sendo implementada atualmente em mais de 3000 escolas diversas e outros centros ao redor do mundo, desde favelas no Brasil (Mello & Braga, 2018) até escolas secundárias SES em Cambridge (García Carrión, 2015) ou prisões (Alvarez et al., 2018) e centros de saúde mental na Espanha”.

A pandemia de Covid-19 criou um contexto propício para transferir massivamente as TLD para ambientes virtuais, com resultados muito bons. Embora a virtualidade torne difícil sustentar algumas características - como a disposição redonda -, a maioria dos professores e alunos destacaram o alto nível de interação promovido, a vontade de ouvir e respeitar e a riqueza dos intercâmbios entre os alunos - características que a virtualidade geralmente torna mais complexa. O estudo de Ruiz, Roca, León, Ramis (2020) focalizou a incidência da TLD na melhoria do bem-estar dos estudantes, a partir de um ponto de vista subjetivo, destacando a redução da ansiedade perante a nova situação de confinamento e todos os insumos recebidos pelas crianças relacionados com o surgimento da COVID-19. Para muitas pessoas, manter o espaço das TLD durante o confinamento tem permitido manter o relacionamento e a interação social, a aprendizagem e o sentimento de entusiasmo. Tais virtudes têm a ver com as regras e características que definem essa abordagem.

As Tertúlias Literárias Dialógicas são uma atividade educativa e cultural que se desenvolve a partir da leitura das grandes criações literárias da humanidade

e se baseia em intercâmbios suscitados pela leitura em um âmbito de respeito e escuta. São reuniões de construção coletiva de significado e conhecimento a partir do diálogo intersubjetivo que é gerado entre todos os participantes sobre um texto previamente lido. O objetivo é compartilhar ideias, sentimentos ou reflexões diferentes sobre esses textos e tecer um diálogo entre os participantes. Os pilares centrais são os princípios de aprendizagem dialógica que guiam a interação e a leitura das grandes criações literárias da humanidade.

Talvez esta primeira definição da TLD o faça pensar sobre o porquê de se escrever um livro sobre este assunto. A experiência e as evidências mostram que as TLD são uma contribuição muito valiosa para trabalhar a leitura, gerar um clima de solidariedade dentro e fora da sala de aula, desenvolver o pensamento crítico e levar a cultura universal para todas as pessoas. Sustentadas pelo rigor científico, elas combinam uma essência simples e inovadora, profundamente transformadora. Sua simplicidade está relacionada com o caráter versátil que possibilita o seu desenvolvimento dentro da diversidade das escolas que hoje compõem os sistemas educacionais latino-americanos, com poucos e acessíveis materiais. Seu aspecto inovador, por outro lado, está ligado à sua dinâmica dialógica, de acordo com os princípios que a orientam, e à abordagem da literatura que promove.

As TLD possibilitam a participação real de todas as pessoas envolvidas que desejam compartilhar suas interpretações do texto literário lido, sem limitar o conteúdo de sua contribuição; nesta atividade, os professores geralmente assumem o papel de moderador da discussão e, portanto, sua principal função é garantir que os comentários sejam feitos de forma ordenada, em um clima de escuta e respeito.

Na TLD, o diálogo igualitário que se estabelece em torno da leitura favorece a contribuição dos participantes com interpretações diversas e pessoais. Por esse motivo, nenhum participante - nem mesmo o professor - apresenta a interpretação do trabalho como a correta ou a mais validada, mas sim todas as pessoas o fazem a partir de um diálogo igualitário no qual são apresentados argumentos válidos.

Portanto, o eixo estruturante das TLD são os princípios da aprendizagem dialógica (Flecha: 1997) e entre eles, o diálogo igualitário, onde prevalecem os argumentos e não a posição de poder da pessoa que participa do diálogo. Além disso, o objeto do diálogo é a literatura que pertence à esfera estética, onde não é necessário chegar a um consenso ou a uma única interpretação. Pelo contrário, é positivo e enriquecedor que diferentes significados sejam atribuídos

a um mesmo trabalho, desde que não sejam discriminatórios. Agora, no âmbito institucional da escola, onde as relações entre professores e alunos são reguladas e inscritas em uma estrutura histórica na qual a palavra do professor carrega maior autoridade, para que esses significados possam surgir e se manifestar com sua grande magnitude, é necessário que o professor responsável por moderar escute e não procure impor sua própria visão.

Essa dinâmica que define e estrutura uma TLD encoraja os estudantes a demonstrarem um grande interesse em compartilhar e refletir sobre as grandes criações literárias da humanidade, o que os motiva a ler e participar mais do que nas aulas regulares, pois representam uma instância onde a criação de significados surge do intercâmbio de experiências e interpretações do mundo sobre o que é lido em um ambiente solidário – resultado obtido ao se enfrentar solidariamente uma leitura difícil, na qual os estudantes muitas vezes se sentem incapazes. E não são apenas os alunos que se entusiasmam, também os professores e as equipes de administração e supervisão encontram um potencial pedagógico e de união muito poderoso. As TLD permitem o acesso à literatura mais reconhecida pela humanidade, diluindo as barreiras que muitas vezes apresentam um acesso desigual a algumas representações da cultura, e melhorando a auto percepção de crianças e adultos pois se percebem capazes de ler e dar sentido a esses textos. Fomentam a empatia entre o grupo escolar e melhoram a convivência. Favorecem um espaço onde as interpretações e experiências individuais são compartilhadas, gerando uma abordagem coletiva e única dos trabalhos, promovendo a diversidade e o respeito dentro de uma estrutura comum. Transformam a visão do conhecimento e promovem o interesse por grandes obras literárias. Em contraste com a abordagem frequente da literatura na escola focada na análise literária que permite uma interpretação única, as TLD promovem a leitura crítica e autônoma.

O objetivo deste livro é apresentar os fundamentos teóricos e práticos da TLD, na esperança de que depois de lê-lo você seja encorajado a realizá-los em suas escolas e que seja capaz de fazê-lo com segurança e qualidade. O livro foi enriquecido com os depoimentos de professores, estudantes, equipes administrativas, supervisores e familiares de todos os países da região, que narram suas experiências por escrito e em áudio.

Suas histórias narram as melhorias do aprendizado, os aspectos que mais valorizam e o porquê, os desafios que tiveram para implementar essa prática e

as estratégias que utilizaram para atingir esse objetivo. O livro também contém uma série de perguntas que convidam à reflexão, a parar e conectar a leitura com as próprias experiências e práticas diárias. Esse diálogo interno que procuramos promover visa convocar algumas das dinâmicas das TLD entre o livro e aqueles que o leem. As TLD mobilizam as pessoas que as realizam, e queremos convidá-las a viver esta experiência transformadora desde seu primeiro contato com esta proposta.

O livro está organizado em três capítulos. O primeiro apresenta os fundamentos teóricos que sustentam as TLD: é um caminho conceitual que começa com a aprendizagem dialógica, para entrar no conceito de leitura dialógica e finalmente chegar às TLD. O segundo aprofunda a proposta. Percorre em detalhe cada um dos aspectos que definem uma TLD. Finalmente, o terceiro capítulo reúne a experiência de várias escolas latino-americanas que as vêm realizando há muito tempo, e apresenta diferentes estratégias para institucionalizar as TLD na escola.

Acreditamos, temos testemunhado e foi demonstrado em pesquisas científicas que as TLD têm múltiplos resultados na melhora da aprendizagem e da convivência de todo o grupo de estudantes. Aqueles que participam de maneira regular percebem mudanças em seu modo de se expressar, em sua relação com a literatura, em sua autoestima. Trata-se de uma experiência que deixa marcas e transforma tanto crianças quanto adultos, estudantes e professores.

REFLEXÃO



Agora que você sabe um pouco sobre as origens das TLD, em que parte do mundo estão sendo realizadas, e também conhece a proposta desse livro, convidamos você a fazer uma pausa e refletir por alguns minutos.

Para melhorar a experiência de leitura desse material, sugerimos visualizar o caminho percorrido individualmente que os trouxe até aqui. Como chegaram a este livro? O que esperam encontrar? Qual é a motivação para continuar lendo?

Além disso, os convidamos a refletir um pouco mais sobre suas experiências pessoais como leitores e leitoras. Que práticas de leitura vocês realizam individualmente? Podem pensar no tipo de material, a época do ano, os lugares, a frequência, a intenção com a qual leem.

Quando leem, que tipo de interpretações elaboram com o texto? Compartilham-nas com outras pessoas? Em relação à leitura de clássicos literários, que conexões eles têm? Leem esse tipo de literatura? Se não, quais são os motivos?

Ler, dialogar e criar significados coletivos: leitura dialógica nas escolas

TESTEMUNHO



“A TLD: um processo de transformação social a partir da sala de aula”

As Tertúlias Literárias Dialógicas representam para mim uma instância de diálogo e de aprendizagem coletiva. A educação no respeito e na tolerância com o pensamento do outro permite um ambiente agradável para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e de pensamento crítico.

Surpreendentemente, as “tertúlias” se tornaram uma prática atraente e necessária em minha sala de aula. A ideia e a ação de expressar aquilo que os nossos alunos pensam e sentem; ao contextualizar em interação com o texto sugerido, proporciona espaços enriquecedores para a aprendizagem colaborativa em um ambiente de respeito e tolerância ao pensamento dos outros. Muitas vezes facilitaram a compreensão e a interpretação de textos moderadamente complexos e também abriram espaços para o desenvolvimento do pensamento crítico, das habilidades sociais e de comunicação.

Sem dúvida, essas práticas ajudam o desenvolvimento integral dos alunos e são satisfatórias para o professor. O estudante é capaz de ver sua evolução e o processo de transformação desde a sala de aula até o seu ambiente social mais direto.

Uma sala de aula com uma disposição diferente será bem sucedida se você transmitir mais do que conhecimento. O diálogo igualitário e reflexivo que se conecta com as emoções mais profundas de nossos alunos é a prova de que nossa prática metodológica e sistemática das TLD atinge seu objetivo. Compartilhar suas experiências, sabendo que elas são ouvidas e validadas por seus pares, garante o respeito à diversidade e ensina que o trabalho colaborativo é tão valioso que exerce o aprendizado em solidariedade e empatia. Essa prática cria sentido e transforma vidas.

América Silva. Docente, Chile.

A escola, esse espaço institucional destinado a oferecer meios de orientação para ser, estar e dialogar com o mundo, tem um papel fundamental na formação de leitores autônomos. A tarefa de dialogar e construir conhecimento com outras pessoas abre o caminho para a formação de sujeitos que, interpretando a história que os precede, constroem um novo mundo comum. Foi assim desde as suas origens: a escola foi fundada com a clara missão de incluir a todos/as na cultura letrada, instituindo que saber ler e escrever não era um privilégio de algumas famílias. Aliás, este não é o caso da literatura, que, pelo menos na Argentina, entrou no currículo oficial muitos anos mais tarde. Hoje, espera-se que os estudantes do ensino fundamental e médio aprendam a ler literatura, mas este objetivo tem suas dificuldades. Segundo argumentam Zamero e Scasso (2019: 91):

“A situação atual é radicalmente diferente: a literatura faz parte do currículo e o objetivo de que todos aprendam a ler literatura na escola é consolidado (um “todos” que inclui estudantes bilíngues ou multilíngues de povos indígenas e migrantes, rurais e urbanos, filhos ou netos de analfabetos, estudantes com necessidades educacionais especiais, etc.). Esses novos sujeitos, esse novo “todos” constitui uma diversidade conceituada pela sociologia como novas infâncias e adolescências/juventudes; no entanto, embora do ponto de vista da alfabetização constitua uma diver-

cidade importante a ser considerada no ensino, uma qualidade comum está subjacente a ela: a grande maioria desses jovens não são leitores de literatura e as crianças do ensino fundamental são leitores incipientes. Portanto, a escola tem que fazer um trabalho muito específico para que a leitura (em particular da literatura) se torne parte de suas vidas e não apenas de uma elite seleta”.

Um olhar rápido sobre as práticas de leitura mais frequentes nos permite identificar a existência de diferentes abordagens teórico-pedagógicas que moldam as diferentes formas de abordar a leitura, a análise e a interpretação dos textos no ambiente escolar. No seu interior, as **Tertúlias Literárias Dialógicas (TLD)** são uma prática educativa sociocultural que promove um encontro no qual os/as participantes leem e releem, discutem e comentam sobre as grandes criações literárias da humanidade e textos da literatura clássica universal (Flecha, 2015). Com o objetivo de promover a interpretação coletiva e a compreensão dos significados, esta proposta permite a expressão democrática dos estudantes através de suas interpretações, reflexões e argumentos (Flecha, 2000). Eles são os que assumem o papel principal e concentram sua ação na compreensão dos significados sobre os textos. Esta qualidade distingue as TLD das práticas mais usuais de ensino de leitura, oralidade e literatura nas escolas.

As TLD baseiam-se na **leitura dialógica** (Soler, 2001), uma abordagem teórico-pedagógica da leitura que é caracterizada pela transferência do ato interpretativo da esfera individual para o plano coletivo e interativo (Valls, Soler & Flecha, 2008). Em outras palavras, a leitura dialógica valoriza e promove a abordagem de textos no âmbito de espaços coletivos onde as interpretações individuais podem ser compartilhadas e enriquecidas com as dos outros (Soler, 2003). Esta abordagem da leitura tem origem no conceito de **aprendizagem dialógica** (Flecha, 1997), que articula sete princípios e enfatiza o papel do diálogo igualitário e da participação comunitária como elementos que promovem a aprendizagem e melhoram a convivência nas escolas (Aubert et al., 2008). Enfatizam-se os diálogos e os intercâmbios gerados a partir de um texto lido e as interpretações feitas coletivamente pelos/as leitores/as.



Neste áudio, Diego Fernando Londoño Sánchez, estudante da Colômbia, compartilha sua experiência participando das TLD e a importância dessa prática na construção conjunta com seus/suas colegas.

Antes de abordar com maior profundidade os pontos centrais dessa primeira introdução ao mundo teórico das tertúlias, propomos navegar em suas próprias experiências...

REFLEXÃO



Convidamos vocês a refletirem sobre suas próprias experiências escolares e práticas de ensino, para então começarmos com uma introdução ao fantástico mundo da leitura dialógica.

Ao pensar nas suas vivências escolares, convidamos vocês a utilizarem as perguntas a seguir como um guia: Você vivenciou construções coletivas de significados e a possibilidade da diversidade de interpretações e pontos de vista durante suas experiências escolares? Que relevância tinham a participação e a escuta respeitosa? Quão frequente foi a leitura das obras clássicas?

Sugerimos também abordar essas questões, analisando suas práticas a partir do papel dos/as educadores/as. A partir de sua experiência docente, como é que normalmente se trabalha a leitura especialmente de literatura na escola? Que tipo de práticas de leitura se realizam com os alunos? Essas práticas oferecem espaço para interpretações e intercâmbios coletivos sobre o trabalho? Conseguem se imaginar como participantes ou moderando uma TLD? Como seria essa experiência?

Os fundamentos: aprendizagem e leitura dialógicas

Então... Que abordagens da leitura estão presentes nas escolas hoje em dia? Que novas perspectivas nos oferece a aprendizagem e a leitura dialógica?

Como explicamos nas primeiras linhas desta seção, no decorrer dos anos, diferentes concepções teórico-pedagógicas acerca da leitura têm sido incorporadas em diferentes formas de ensinar e trabalhar com a leitura, a análise e a

interpretação de textos nas escolas. Por exemplo, ao fazer um levantamento da literatura publicada nos últimos trinta anos sobre as práticas de leitura e interpretação mais utilizadas nas escolas, podemos navegar por três abordagens diferentes (Dubois, 1991; Colomer e Camps, 2000; Lerner, 2012; Gutiérrez Fresneda, 2016).

Uma revisão desse caminho (Cardini, Coto & Lewinsky, 2018; Zamero & Scasso, 2019) nos permite identificar, em primeiro lugar, uma abordagem que concebe a leitura como um conjunto de habilidades orientadas para a transferência de informações. Desde esse ponto de vista, o leitor extrata o significado do texto tal como ele é enunciado nas estruturas, ou seja, nas frases e palavras que o compõem. Em outras palavras, para entender o significado de um texto, é necessário primeiro reconhecer as letras, depois as palavras e frases, e finalmente, a compreensão mais complexa ocorre nos níveis literal, inferencial e crítico (Zamero & Scasso, 2019). O processo é escalonado e vai desde as unidades mais simples até as mais complexas.

Continuando o caminho, uma segunda abordagem descreve a leitura como um processo interativo que supera o anterior, pois se baseia nas evidências que o contrastam, e assume que o leitor constrói o significado do que lê a partir da identificação dos elementos-chave do texto fornecidos pelo autor e das relações que ele pode estabelecer com seus conhecimentos e experiências. Na leitura, é o sujeito que põe em jogo hipóteses sobre o texto e seu significado com base em seu conhecimento prévio - e nem tanto no reconhecimento de letras e/ou palavras - que o orientam a compreendê-lo. Essa estrutura conceitual valorizou a linguagem autêntica, a linguagem falada nas comunidades educacionais, que permitiu o uso de livros de literatura e de circulação social na escola (Zamero e Scasso, 2019).

A partir de novas pesquisas que proporcionaram evidências complementares para descrever o processo de compreensão de leitura, surgiu uma terceira abordagem que inclui as contribuições das duas anteriores. Esse processo é definido a partir de sua natureza interativa: na leitura, a informação visual (como o reconhecimento de palavras) é combinada com a informação não-visual (conhecimentos prévios), sendo esta última a mais relevante para a compreensão do significado. Esta abordagem foi aperfeiçoada com as contribuições do modelo transacional, que definiu a leitura como uma atividade recíproca e em movimento: a leitura é um processo de transação entre o leitor e o texto.. Em outras

palavras, o foco era estudar e dar relevância ao contexto em que a leitura ocorre e as expectativas do/da leitor/a em relação ao texto. Neste sentido, uma postura eferente orientada à busca de informações prioriza certa interação com o texto diferente daquela promovida por uma postura estética, onde o foco é colocado na experiência vivida pela leitura (Zamero & Scasso, 2019). Embora ambas posturas possam ocorrer em paralelo durante a leitura, quando o/a leitor/a tem uma expectativa definida, ele presta atenção a certos aspectos do texto e desconsidera outros.

Esta breve passagem pelas abordagens que mais marcaram o ensino da leitura mostra que a interpretação dos textos é concebida como um processo individual que se põe em jogo no encontro do sujeito com o texto. Na rotina diária da sala de aula, os momentos de análise e interpretação dos textos são caracterizados por serem individuais. Ao observar as propostas de leitura que são realizadas diariamente no espaço escolar, visualizamos que a atividade de leitura de textos é normalmente centrada em trabalhos escritos desencadeados por perguntas fechadas. Ou seja, esperam-se certas respostas dos estudantes que são consideradas válidas, em um registro escrito e que dão origem a pouca interação oral em relação à literatura. Com este tipo de iniciativa, perdemos de vista o significado que o trabalho provoca em seus leitores, um aspecto que também é central para a aprendizagem dos/das estudantes.

Então... Quais as contribuições que a aprendizagem dialógica e a leitura dialógica nos oferecem para melhorar nossas práticas escolares?

Com a chegada do novo século, outras abordagens ao processo de leitura foram desenvolvidas, voltadas para seu caráter social e cultural. A abordagem sociocultural se baseia em algumas noções apresentadas nas anteriores em relação com os processos internos que cada sujeito ativa ao ler, mas enfatiza os diferentes cenários, contextos e situações em que a leitura pode ocorrer e estuda as qualidades de cada um deles. Por esta razão, analisa em profundidade as práticas educacionais no contexto escolar e não-formal. Essa estrutura teórica enfatiza a construção social permanente que as comunidades exercem e recriam na linguagem. As comunidades atribuem certos usos às palavras, constroem expressões que compõem sua cultura e identidade e isto é recriado no processo de interpre-

tação de um texto. Neste contexto, com base na experiência de Ramón Flecha na implementação das primeiras TLD e nos princípios de aprendizagem dialógica, foi desenvolvida a abordagem de leitura dialógica (Soler, 2001; 2004 e 2020).

Como apresentamos nas primeiras frases desse capítulo, essa abordagem é diferente das outras práticas que ocorrem diariamente nas escolas, especialmente aquelas que ocorrem em torno do processo de leitura. Isso enriquece outras concepções mais tradicionais de leitura, que a concebem como um processo cognitivo individual do leitor (interação leitor-texto), destacando que o significado reside nas interações entre as pessoas: é uma concepção intersubjetiva que promove a construção coletiva do significado e do sentido. Assim, na abordagem dialógica, o papel principal é desempenhado pelos diálogos e intercâmbios que as pessoas - no caso da escola, os/as estudantes - geram entre o texto lido e as interpretações que fazem dele, tanto de maneira individual como coletiva. O objetivo dessa abordagem é permitir a interpretação e a compreensão de uma forma compartilhada, expandindo e melhorando a aprendizagem de cada participante (Valls, Soler e Flecha, 2008).

“Na leitura dialógica, a compreensão dos textos é feita de forma compartilhada, os textos são interpretados em conjunto através de um diálogo igualitário. O principal objetivo é se compreender mutuamente e, neste contexto, as contribuições de cada um/a e de todos/as são importantes e valiosas, e serão baseadas nos argumentos que forem capazes de oferecer, e não na posição de poder das pessoas que as formulam. Com a experiência de leitura dialógica, os estudantes encontram sentido e significado no que aprendem, relacionam os textos com sua experiência pessoal – a própria vida, de forma que a leitura os ajuda não apenas a compreender o texto e decodificá-los, mas também a fazer uma leitura mais complexa do contexto em que vivem” (Aguilar *et al.*, 2010: 40).

MAIS INFORMAÇÃO



A revisão bibliográfica sobre a leitura dialógica nos permite identificar duas perspectivas sobre essa abordagem.

A primeira, desenvolvida por Marta Soler Gallart e CREA-UB, retoma as concepções de leitura, linguagem e dialogicidade de vários autores. Tal abordagem

promove uma definição de leitura como um processo intersubjetivo e dá aos leitores a possibilidade de construir e compartilhar interpretações de textos. Essa concepção é a abordada neste livro, e é a base das TLD.

A segunda, proposta pelo Dr. Lonigan e Dr. Whitehurst (1998), concebe a leitura dialógica como uma prática interativa específica que aprimora as habilidades de linguagem e alfabetização das crianças. Nessa prática, um adulto e uma criança compartilham a leitura de um texto com imagens, e através do intercâmbio e perguntas que o adulto faz à criança, ela se torna a narradora da história.

A abordagem de leitura dialógica que enquadrada pelas TLD é baseada na **aprendizagem dialógica**. Este enfoque concebe que a aprendizagem está intimamente relacionada com as características das interações que as pessoas estabelecem com os outros, enfatizando o papel do diálogo como um gerador de aprendizagem (Flecha, 1997). Na sociedade da informação (Aubert et al., 2008), a aprendizagem depende cada vez mais das interações dos/as alunos/as com todas as pessoas de seu ambiente, e da multiplicidade de espaços de aprendizagem e desenvolvimento⁸.

A partir dessa perspectiva, o diálogo e a interação são vistos como ferramentas essenciais para a compreensão de novos conhecimentos.

Esse enfoque é baseado em contribuições de diversas teorias e disciplinas, tais como a teoria sociocultural de Vygotsky (1978), a teoria da ação comunicativa de Habermas (1984) e a teoria da ação dialógica de Freire (1970) (Aubert

8 A perspectiva da aprendizagem dialógica (Flecha, 1997) se enquadra em uma concepção comunicativa da aprendizagem que, por sua vez, se situa em uma virada dialógica das ciências sociais como um todo (Aubert e Soler Gallart, 2007). Essa concepção comunicativa está situada no contexto sócio-histórico da sociedade da informação, onde mais do que o acúmulo de informações, importa seu processamento a partir da interação constante com uma enorme multiplicidade de agentes e recursos (CREA, 2018). Esta visão assume a orientação dos educadores como agentes transformadores a partir da introdução de novas interações dentro da sala de aula, considerando a diversidade das pessoas que influem na aprendizagem das crianças. Para mais informações, você pode consultar o seguinte material desenvolvido pelo CREA (2018b): https://65a0efee-2f6b-4f7d-baa2-05761bf610b4.filesusr.com/ugd/8957d5_339c8fc7775147babd6ff5474f1042b2.pdf

et al., 2008). Na integração dessas contribuições, com base nas ideias de Habermas (1987), a concepção do aprendizado dialógico se baseia na premissa de que todas as pessoas têm a capacidade de linguagem e ação, ou seja, que somos capazes de discutir, comunicar, chegar a acordos e agir com base nesses intercâmbios. Por sua vez, seguindo Vygotsky (1978), essa abordagem enfatiza o papel protagonista da interação social que, mediada pela linguagem, promove o desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem. Finalmente, essa perspectiva se baseia nas ideias de Freire (1970), para quem entender o mundo do qual fazemos parte significa desenvolver um espírito crítico através da prática (e no caso das TLD, como veremos a seguir, através do diálogo igualitário).

MAIS INFORMAÇÃO



O aprendizado dialógico (Flecha, 1997) baseia-se nas contribuições de uma diversidade de teorias e disciplinas. Entre elas, as ideias de Paulo Freire (1921-1997) foram fundamentais. O educador definiu a dialogicidade como a base para a aprendizagem e a transformação.

A ação dialógica definida por Freire (1997) consiste na construção de uma atitude dialógica que fomenta a curiosidade epistemológica e a recriação da cultura. Para Freire, a necessidade de diálogo faz parte da natureza humana; é um fator central na vida das pessoas, na medida em que, através dele, nos criamos e recriamos. A fim de promover nos estudantes uma aprendizagem libertadora, criadora de cultura e crítica em relação com o mundo, os educadores têm que lhes proporcionar um ambiente de diálogo, no qual as perguntas são propostas e as respostas são buscadas através da interação entre as pessoas e com o mundo (Freire, 1997).

Dessa forma, Freire conceituou as práticas educacionais emancipatórias como educação dialógica (Freire, 2001). Tomando a palavra como um veículo para o diálogo, este educador enfatizou que a verdadeira palavra é aquela empenhada na transformação e dada em uma interação entre as pessoas de forma igualitária (Mello, 2009).

“A educação escolar emancipatória é alcançada através da relação dialógica entre as diferentes partes que compõem a escola nos processos da sua construção diária, em busca de uma aprendizagem de qualidade para todos/as. Na perspectiva freireana, que assumimos aqui, diálogo e escola são dois elementos que precisam ser articulados na construção de uma escola verdadeiramente democrática.” (Mello, 2009).

A fim de desenvolver as implicações práticas desta perspectiva, Ramón Flecha (1997) definiu sete princípios que articulam os diferentes aspectos que fundamentam essa concepção da aprendizagem. Esses princípios buscam promover interações interpessoais diversas e igualitárias que permitam diálogos equitativos e baseados em argumentos na escola (Flecha, García, Ortega e Racionero, 2012).

“A **aprendizagem dialógica** ocorre em **diálogos igualitários**, em interações que reconhecem a **inteligência cultural** em todas as pessoas e que são orientadas para a **transformação** dos níveis anteriores de conhecimento e do contexto sociocultural para avançar em direção ao sucesso para todos e todas. A aprendizagem dialógica ocorre em interações que valorizam a **aprendizagem instrumental**, favorecem a **criação de sentido** pessoal e social, são guiadas por laços **solidários** nos quais a **igualdade** e a **diferença** são compatíveis e valores mutuamente enriquecedores”.

(Aubert et al., 2008:167)

Como esses princípios podem melhorar o desenvolvimento das práticas de leitura e fala (e muitas outras coisas!) dentro da escola? Consideramos então suas implicações teóricas e práticas no campo da leitura...

O princípio do diálogo igualitário nos convida a promover encontros em torno da leitura onde as diferentes intervenções dos/das participantes se baseiam na validade de seus argumentos, e não na posição hierárquica ou poder que possuem (Flecha, 1997). Quando as interações entre as pessoas são construídas com base nesses princípios, acontecem os chamados *atos comunicativos dialógicos*, que se caracterizam por colocar a dialogicidade no centro (Searle e Soler, 2004; Aubert et al, 2008). Quando os encontros em torno da leitura promovem esse tipo de ato, as interações dialógicas substituem progressivamente aquelas baseadas no poder, e a relação entre professores e alunos em torno da leitura é sustentada pelas interpretações e argumentos de cada pessoa sobre o texto lido (Pulido & Zepa, 2010). Dessa forma, os argumentos daqueles que intervêm não são baseados nas relações de poder, mas sim em reivindicar a validade: ser inteligível, verdadeiro, buscar a correção e a veracidade das expressões (Aubert et al, op. cit.).

Nessas interações que acontecem em torno das interpretações e argumentos sobre a leitura realizada, deve-se reconhecer não apenas o conhecimento acadêmico dos participantes, mas também o conhecimento prático e comunicativo postos em prática. A partir desta concepção entende-se que todas as pessoas têm as mesmas capacidades para participar de um diálogo com características igualitárias: esse é o princípio da **inteligência cultural**. Esse conceito abrange uma pluralidade de dimensões da interação humana: a inteligência acadêmica, a inteligência prática, assim como a inteligência comunicativa (Flecha, 1997). O reconhecimento da inteligência cultural nos permite reconhecer, tanto nos/as estudantes quanto na diversidade das famílias, capacidades que podem ser transferidas para o contexto escolar e enriquecer os processos de ensino e aprendizagem. Por sua vez, o princípio de **solidariedade** caracteriza o vínculo estabelecido entre aqueles que participam do encontro em torno da leitura (no nosso caso, os/as participantes!). O objetivo é que as interações promovam relações mais solidárias entre os atores e a criação de uma visão coletiva. Assim, propostas de leitura baseadas na aprendizagem dialógica promovem relações respeitadas, onde nenhum/a participante procura impor sua verdade, mas sim construir significados e sentidos de forma coletiva, através da colaboração e do consenso mútuo.

Em *Compartilhando Palavras*, Ramón Flecha (1997) descreve em profundidade como, em ambientes onde o diálogo igualitário é proposto, cada participante apresenta seus argumentos e também escuta os demais, e se promove o desenvolvimento coletivo tanto de espaços solidários de acordo, entendimento e revisão quanto de significados em uma diversidade de campos. Este é o princípio da **criação de sentido**, segundo o qual a aprendizagem do texto lido é construída e aprimorada através de interações com os outros, mas sem perder de vista as demandas e necessidades de cada estudante. Cria-se assim um significado quando as intervenções e diferenças culturais que cada aluno traz são tratadas igualmente e quando os alunos percebem que a escola reconhece suas próprias identidades e projetos.

Para que haja criação de sentido, é importante que cada pessoa tenha as mesmas possibilidades de exprimir suas ideias e abrir discussões, não com o propósito de homogeneizar opiniões, mas para possibilitar processos democrá-

ticos eficazes em torno do que é lido e interpretado. Este é o princípio da igualdade das diferenças, que nos convida a criar espaços onde a diversidade de intervenções e opiniões seja reconhecida, garantindo um diálogo igualitário e promovendo a riqueza cultural e acadêmica de todas as pessoas. Quando esses espaços de leitura e interpretação dialógica acontecem, promove-se a aquisição de ferramentas fundamentais para promover transformações e se desenvolver na vida em sociedade: o diálogo, a escuta, a argumentação, a reflexão e uma diversidade de conteúdos disciplinares. Esse é o princípio da **dimensão instrumental**.

Por fim, o princípio da transformação nos convida a lembrar que, sob as características mencionadas até aqui, a leitura é uma experiência transformadora da realidade individual e coletiva, e não apenas uma ferramenta de adaptação ao mundo que nos rodeia. Se a chave do aprendizado está nas interações, isto implica que, transformando estas interações, podemos avançar na aprendizagem de todos/as: esta perspectiva nos lembra a importância de começar da transformação das interações para melhorar a aprendizagem em busca da transformação social.



Convidamos vocês a ouvir a experiência de Patricia Choque, diretora da Escola Primária N°4647 Mariano Boedo em Salta, Argentina, e ouvir como são os vínculos e o clima de aprendizagem quando esses princípios são postos em prática: <https://www.youtube.com/watch?v=jkDXhP-T-Sw>

Então... Quais são as contribuições da leitura dialógica com base nesses princípios?

A concepção dialógica da leitura promove o desenvolvimento de diálogos intersubjetivos e solidários sobre o mundo. Assim, procura se distanciar de outros tipos de abordagens, que se caracterizam por serem automáticas e descontextualizadas. Essa perspectiva não se concentra apenas no processo cognitivo

envolvido na leitura, mas o abrange dentro de um processo mais amplo de socialização da leitura e de criação de significado sobre a cultura escrita (Soler, 2001). Freire (1989) argumenta que a leitura de um texto envolve a leitura do contexto. Para o educador, o ato de ler não termina na pura decodificação da palavra ou da linguagem escrita, mas antecipa e estende-se para a leitura do mundo, de modo que a linguagem e a realidade estão dinamicamente ligadas (Freire, 1981). Acompanhando as ideias deste educador, a compreensão do texto a ser alcançada a partir de sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. A partir desse ponto de vista, ler implica em compartilhar espaços, construir pensamentos e avançar no aprendizado solidário (Soler, op. cit.).

Nesta perspectiva, a experiência singular da leitura é enriquecida pelos cruzamentos e ecos que cada leitor tece com os/as outros/as. Quanto mais compartilhada e dialógica for a compreensão dos textos, mais rica ela será; ou seja, quanto mais dialógicos forem os atos comunicativos que são propostos e gerados em torno da leitura (Valls, Soler e Flecha, 2008). Portanto, os livros podem ser considerados objetos incompletos, que, por mais acabados que estejam dentro de suas disciplinas, permanecerão em estado inacabado até alguém os interpretar e, junto com outros/as, lhes dê sentido.

A leitura dialógica procura promover experiências intersubjetivas nas quais, sob o diálogo igualitário e solidário, a interação entre o leitor, o texto e outras pessoas se torna uma experiência interpretativa. Entende-se que a atividade de ler um texto também implica o que dizemos sobre ele. Para Freire (1989), a compreensão de um texto não é depositada, estática e imobilizada em suas páginas à espera que o leitor a descubra. Com base nestas contribuições, a concepção dialógica entende que o significado não está apenas no texto lido, mas é um entendimento coletivo dado a partir dos diálogos que as pessoas geram sobre ele. É nesse sentido que as interpretações criadas resultam sempre contextuais e únicas.

Esse tipo de experiência dá aos estudantes a oportunidade de conectar os textos que leem com suas experiências pessoais e as de seus pares, permitindo que a leitura os ajude não só na compreensão do texto, mas também para fazer uma leitura mais profunda e coletiva de seu próprio contexto (Aguilar Ródenas, Alonso, Padrós Cuxart & Pulido, 2010).

Sem dúvida, o caminho através da perspectiva dialógica de aprendizagem e leitura que fizemos até aqui está abrindo a questão das atividades concretas a serem implementadas na escola para promover essa abordagem...

A perspectiva dialógica de aprendizagem e da leitura nos convida a desenvolver em sala de aula (e fora dela!) práticas que promovam e intensifiquem o diálogo e a interpretação de textos entre os diversos membros da comunidade escolar (Flecha, 2015). Tais propostas buscam possibilitar que as diversas contribuições daqueles que leem - que, como descrevemos acima, devem ser baseadas em argumentos e não na posição de poder - deem espaço para a compreensão entre todo o grupo.



MAIS INFORMAÇÃO

Mais espaços para a leitura e com mais pessoas: como promover a leitura dialógica na escola?

A leitura dialógica envolve multiplicar os espaços e relacionamentos nos quais a leitura e releitura de textos ocorre, aumentando as situações de leitura e garantindo que estas sejam mais diversificadas; isso é, gerando encontros de leitura dialógica dentro e fora do horário escolar e convidando mais pessoas a participar (Aguilar et al., 2009). Enquanto em uma perspectiva tradicional os estudantes só interagem com o texto, desde a concepção dialógica as interações no processo de leitura são realizadas com todos os membros do grupo, tanto pares como adultos/as que também se relacionam com o texto (Valls, Soler e Flecha, 2008).

Então, dentro da leitura dialógica, a comunidade educativa assume um significado particular, já que se concebe que a participação das famílias na aprendizagem escolar, assim como em sua própria educação, contribui para a alfabetização das crianças (Soler, 2003). As famílias não só representam o contexto no qual as crianças se vinculam e se desenvolvem além do ambiente escolar, mas também são atores de grande potencial para entrar nas salas de aula e em outras áreas das escolas para participar de várias atividades de leitura e escrita (e muitas outras coisas!).



Leidy Johana Castaño Gómez, membro da família de uma escola na Colômbia, relata neste áudio uma experiência de enorme valor para ilustrar o enorme potencial que a comunidade tem quando é chamada a participar.

MAIS INFORMAÇÃO



A seguir apresentamos diferentes formas de realizar a leitura dialógica nas escolas com a participação da comunidade escolar. Em alguns casos, a leitura dialógica toma a forma de Ações Educativas de Êxito tais como Grupos Interativos, a Participação Educativa da Comunidade (por exemplo, na Biblioteca Tutorada), na Formação de Famílias, e como já mencionamos nas Tertúlias Literárias Dialógicas; embora, como vocês verão, também mencionamos outras propostas nas quais ela também pode ser desenvolvida. Antes de continuar, vocês provavelmente estarão se perguntando quem faz parte desta comunidade e quem pode participar das diferentes propostas que promovem a leitura dialógica: outros/as professores/as, uma mãe ou pai, alunos/as mais velhos na escola, um/a professor/a aposentado/a, um/a professor/a em formação, estudantes universitários, etc.

- **Grupos interativos:** Os Grupos Interativos (GIs) são uma forma de organizar a sala de aula que incentiva as interações entre pares e adultos da comunidade, o que tem mostrado um aumento em simultâneo da aprendizagem instrumental e da convivência (Valls & Kiriakides, 2013; Flecha, 2015). Nos GI, os estudantes são divididos em grupos de trabalho heterogêneos, compostos por 4 ou 5 participantes. Os grupos são acompanhados por uma pes-

soa da comunidade escolar que participa como voluntária; sua função é promover o diálogo entre os/as estudantes para a obtenção de aprendizagens. Em cada uma das mesas, é proposta uma atividade diferente que deve ser concluída dentro de um tempo determinado. Uma vez que este tempo tenha passado, o professor orienta a rotação dos/das estudantes para a próxima mesa onde haverá uma nova atividade a ser resolvida, acompanhado por outro/a voluntário/a. O planejamento desta proposta deve considerar que todo o grupo de estudantes possa rotacionar através de todas as mesas de trabalho, completando as diferentes atividades propostas no tempo previsto.

- **Biblioteca tutorada:** Todos os espaços escolares podem se transformar em contextos de alfabetização nos quais propostas de leitura e escrita baseadas em interações sejam fomentadas (Soler, 2003). Geralmente, as atividades extracurriculares oferecidas nas nossas escolas costumam estar ligadas ao lazer e ao esporte, estabelecendo uma certa separação entre o tempo dedicado à aprendizagem instrumental e o tempo destinado a “todo o resto” (Soler, op. cit.). Entretanto, é interessante repensar essa dinâmica. Nas bibliotecas tutoradas, vários membros da comunidade escolar vão à biblioteca ou a outro espaço disponível na escola, para ler com os alunos, buscar em conjunto informações sobre as leituras, escrever comentários sobre os livros consultados, etc. (Flecha, 2015). Da mesma forma, três outras atividades que fortalecem a ligação com a leitura e a escrita podem ser desenvolvidas nas bibliotecas tutoradas:
- **Apadrinhamento de leitores:** Trata-se de uma prática que convida estudantes de diferentes idades e níveis educacionais a se conectarem através da leitura, percorrendo juntos diferentes textos. Os/as alunos/as mais velhos/as ajudam os/as mais jovens com práticas de leitura caracterizadas pela interação próxima, reforçando a aprendizagem de ambos os grupos (Flecha, 2015). Para realizar essa prática, são oferecidos diferentes horários e espaços para que os/as estudantes se encontrem e leiam em conjunto. Por exemplo, uma escola usou o recreio para permitir que os/as estudantes fossem à biblioteca para trabalhar no apadrinhamento de leitores. Em outra escola, que tem uma hora semanal de biblioteca, esse tempo e espaço foi utilizado para esta atividade.
- **Familiares leitores:** Essa prática incentiva as crianças a lerem todos os dias durante o dia escolar, por um curto período, junto com um membro da família (Aguilar et al., 2009). Desta forma, diferentes membros das famílias dos estudantes vêm à escola por meia hora por dia, com o objetivo de ler com eles/elas. A prática é desenvolvida principalmente nos primeiros anos de

escolaridade. Com isso, pais, mães ou outros membros da família (avós, tias e tios, irmãos e irmãs) se envolvem no desenvolvimento da aprendizagem, fortalecendo o vínculo com a leitura para todos e todas (Flecha, 2015).

- **Salas de aula de informática tutoradas:** Com essa prática, se procura fazer com que a sala de aula de informática se torne um local de encontro, aberto além do horário escolar, para que todos os membros da comunidade escolar possam frequentá-lo, gerando um ambiente de aprendizagem intergeracional (Soler, 2003).
- **Formação para a família:** A participação dos membros da família em atividades de formação cria novas práticas letradas e novas referências educativas no ambiente infantil (Flecha, 2015). A partir dessa perspectiva, a formação dos membros da família é outra prática chave para a promoção da leitura dialógica. Representa também uma abertura da escola para apoiar o desenvolvimento pessoal dos próprios membros da família. Assim, a formação dos membros da família passa a ser um fator chave para transformar o meio ambiente e uma forma indireta de promover a alfabetização inicial das crianças.
- **Tertúlias Dialógicas:** Falaremos detalhadamente sobre esta prática a seguir!

No caso da Tertúlias Dialógicas (TD), pesquisas conduzidas pela CREA identificaram e analisaram diferentes tipos, que foram recriados dado o entusiasmo que a prática gerou em diversas escolas ao redor do mundo. Assim, as TD podem ser desenvolvidas com uma variedade de materiais; literários, artísticos, científicos, etc. Em todos os casos, promove-se a abordagem direta dos temas para os trabalhos mais destacados em diferentes campos, e a mesma dinâmica de trabalho é utilizada.

- **Tertúlias musicais dialógicas.** Nas tertúlias musicais dialógicas, as pessoas escutam e falam sobre sentimentos, memórias e relacionamentos que se estabelecem a partir de uma peça das grandes criações musicais da humanidade. Todos podem desfrutar, aprender, descobrir e compartilhar a partir de essa obras.

- **Tertúlias artísticas dialógicas.** Nessas tertúlias, as pessoas falam sobre as obras de arte clássicas, permitindo que os participantes construam significados sobre eventos históricos, sociais e culturais. Por exemplo, os intercâmbios em torno das interpretações das pinturas de Frida Kahlo levam à história do México, do feminismo, da maternidade, da história da pintura...
- **Tertúlias matemáticas dialógicas.** Nessas tertúlias, o objetivo é abordar textos matemáticos de grande valor e problemas matemáticos. Podem ser sobre qualquer conteúdo matemático e qualquer uma de suas aplicações.
- **Tertúlias científicas dialógicas.** As tertúlias científicas dialógicas fortalecem o diálogo entre ciência e sociedade, fortalecem as relações e reforçam a capacidade de todas as pessoas de questionar, buscar informações e discutir dúvidas não resolvidas. Assim, nestes encontros, artigos com evidência científica são lidos e disponibilizados a todos/as.
- **Tertúlias pedagógicas dialógicas.** Nessas reuniões participam professores, equipes de gestão e ajudantes, bem como membros da comunidade escolar (por exemplo, membros da família). Nesses encontros, os participantes leem e interpretam artigos com evidências científicas de impacto social, e também obras clássicas relevantes para a educação de seus estudantes, tais como os escritos de Lev Vygotsky e Paulo Freire, entre outros.
- **Tertúlias literárias dialógicas.** A seguir, abordaremos particularmente as Tertúlias Dialógicas Literárias, em virtude da adoção que elas tiveram nos últimos anos no continente latino-americano.

BIBLIOTECA VIRTUAL



Na biblioteca do [Portal Latino-Americano de Tertúlias Dialógicas](#) você encontrará materiais de acesso livre e gratuito para realizar os diferentes tipos de Tertúlias Dialógicas. Você pode visualizá-los e baixá-los [clcando aqui.](#)



Agora que estamos conhecendo melhor as TLD e já analisamos seus fundamentos teóricos, convidamos você a ouvir Kenya Flores, uma estudante do México, que fala sobre como foi a sua experiência ao participar das TLD.

TLD: multiplicando as interações em torno da literatura clássica

Por fim, depois de todo o caminho percorrido até aqui, nos deparamos com uma das questões fundamentais deste livro: o que são as TLD?

As **Tertúlias Literárias Dialógicas** consistem em encontros que promovem a leitura e a interpretação coletiva de algumas das grandes criações literárias da humanidade (Flecha, 2015). Ao compartilhar reflexões e interpretações em um contexto de aprendizagem dialógica, durante as TLD os/as participantes dão sentido aos textos literários clássicos, alcançando um entendimento profundo e coletivo (Hargreaves & García-Carrión, 2016; García-Carrión, 2016; Mello, Braga & Gabassa, 2012).



As TLD têm duas características fundamentais. Por um lado, os textos são debatidos e interpretados por todos, sejam eles/elas leitores/as regulares ou não.

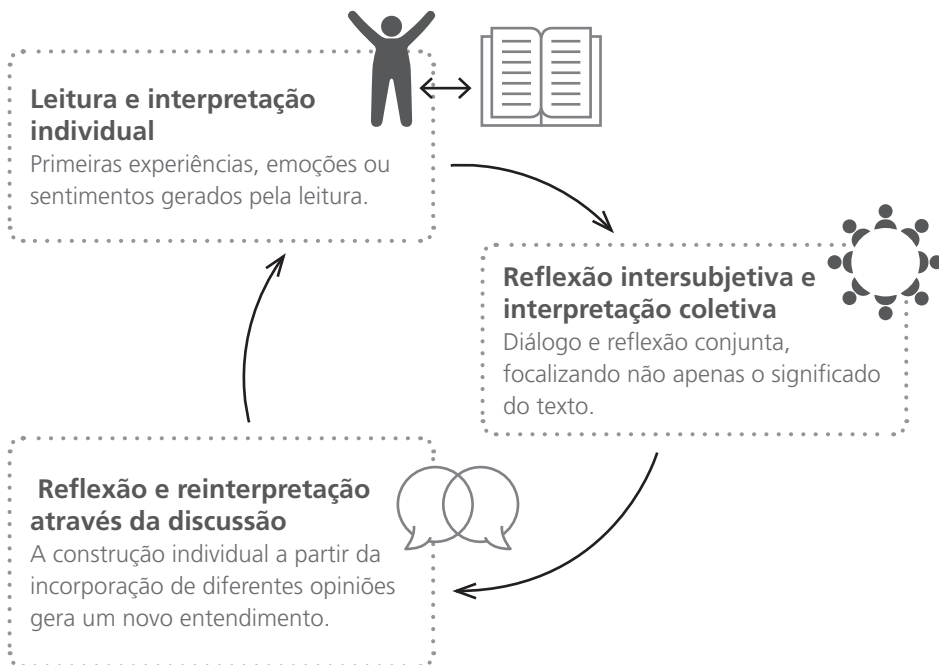
Sob esta premissa, as TLD podem ser realizadas tanto com estudantes quanto com a participação de vários membros da comunidade escolar (membros da família, professores, estudantes de outros níveis de ensino, etc.). Por outro lado, as TLD caracterizam-se pela seleção do texto a ser lido. Como antecipamos, utilizam-se as grandes criações literárias da humanidade. Esse tipo de literatura nem sempre é escolhido como material de leitura nas escolas, o que é uma preocupação para muitas pessoas. Na prática, e como resultado de nosso trabalho com várias escolas latino-americanas, testemunhamos como é forte a ideia de que nem todas as pessoas podem entender e desfrutar de certa literatura, e como este preconceito funciona na auto percepção que estudantes, professores e familiares têm em relação a sua própria capacidade de ler e aproveitar. Conforme as TLD se desenvolvem, os participantes começam a desconstruir essas ideias, pois percebem que coletivamente podem se apropriar do trabalho e apreciá-lo, bem como repensar seu contexto e suas próprias vidas, aprender novos e variados conteúdos e fortalecer o vínculo com seus colegas e professores. Foi assim, por exemplo para Maribel Salmerón Cevallos, uma professora do Equador:

“Eu acho que as tertúlias dialógicas literárias representam uma nova maneira de ensinar a leitura, que é parte fundamental dessa estratégia, pois no momento atual há muitas distrações que não permitem que o estudante se apaixone pela leitura, mas com as tertúlias literárias os jovens começam a ler com prazer, selecionam o parágrafo que lhes chamou a atenção, leem em voz alta, comentam, exprimem suas histórias, experiências familiares, amigos, entre outros. A aula torna-se muito interativa, o objetivo do aprendizado dialógico é cumprido e os alunos se aproximam da literatura clássica”.

Provavelmente vocês tenham chegado a estes parágrafos com muitas perguntas sobre como funcionam as TLD...

O funcionamento dessa proposta baseia-se nos sete princípios da aprendizagem dialógica (Flecha, 1997) e da leitura dialógica (Soler, 2001), aspectos que começamos a examinar nesse capítulo. Sob estas contribuições teóricas, as TLD são configuradas como um espaço onde os/as participantes dialogam, refletem

e geram conhecimento através de leitura ativa, crítica e compartilhada (Pulido e Zepa, 2010). Durante seu desenvolvimento, os princípios da aprendizagem dialógica promovem a convivência, o respeito e a solidariedade (Llopis, Villarejo, Soler & Alvarez, 2016).

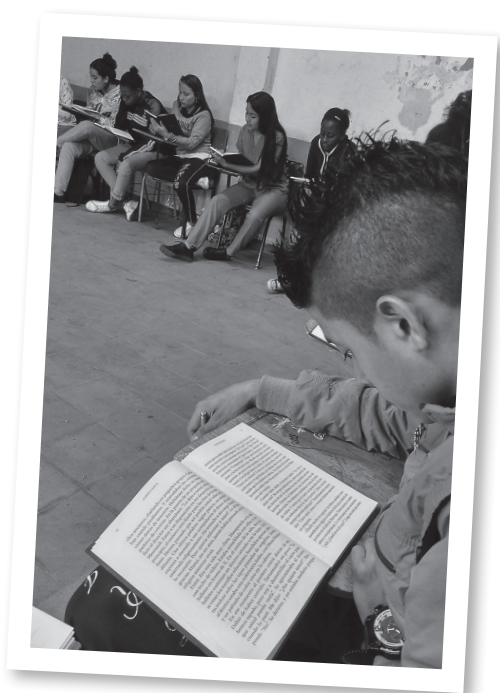


A imagem aqui apresentada é uma adaptação da desenvolvida por Soler (2011, 2020).

Através de uma dinâmica de turnos de palavras (que abordaremos em detalhes na seção seguinte), durante as TLD, cada reflexão individual e produção de sentido sobre o texto é enriquecida e ampliada através da participação igualitária e interação solidária com os outros. Através dessa proposta, as experiências, emoções ou sentidos gerados em cada pessoa, a partir da leitura, tornam-se objeto de diálogo e reflexão conjunta. A experiência individual de leitura torna-se uma experiência intersubjetiva, e a incorporação de diferentes opiniões, experiências e culturas gera uma compreensão que amplia e enriquece aquilo que pode ser alcançado individualmente. A aprendizagem, portanto, se desenvolve a partir

dos intercâmbios que ocorrem entre as pessoas e sua interpretação do texto lido (Soler, 2001).

Os sete princípios de aprendizagem dialógica (Flecha, 1997) constituem, portanto, a base das TLD. Durante seu desenvolvimento, baseado no *Diálogo igualitário*, todas as contribuições e opiniões são respeitadas de forma igualitária, ou seja, ninguém pode impor sua opinião como a única ou a mais válida, seja porque se considere um especialista, seja porque tenha uma formação específica no tema em questão ou por estar exercendo o papel de moderador. Durante as TLD, todas as contribuições são aceitas desde que estejam baseadas em argumentos válidos, e estejam dentro da estrutura da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assim, o que é dito é respeitado e o aprendizado coletivo pode ocorrer reconhecendo a *Inteligência cultural* de todas as pessoas que possuem diversos conhecimentos e experiências adquiridas ao longo de suas vidas, o que permite diferentes interpretações e avaliações das obras literárias abordadas. Desta forma, durante as TLD cada pessoa pode apresentar diferentes formas de pensar, valorizar, enfrentar situações, etc., o que permite a construção de diversos entendimentos e alternativas solidárias.



Com estas características, se abre o caminho para a *Transformação*: a participação nas TLD permite a leitura, o diálogo e a reflexão para superar barreiras e estereótipos sociais. As aprendizagens adquiridas durante esses encontros permitem mudar a vida pessoal e as relações com o entorno. Com isso, o desenvolvimento dessas tertúlias promove tanto a transformação interna de cada participante, quanto a transformação coletiva com o entorno. As TLD também melhoram a *Aprendizagem instrumental* através da aquisição de conhecimentos acadêmicos e instrumentais dos mais variados tipos: história, leitura, vocabulário, aspectos técnicos, etc. Além dos debates compartilhados, as pessoas são frequentemente encorajadas a ampliar as informações por conta própria (via internet, com os colegas, a família, etc.), sabendo que depois poderão compartilhar esses conhecimentos com o grupo. Por outro lado, a conexão dos debates e conhecimentos presentes nos trabalhos da literatura clássica com as próprias experiências pessoais (sentimentos, experiências, história pessoal, história familiar), explícita ou não, traz *Criação de sentido* para as pessoas que participam das TLD.

Como mencionado ao longo do livro, as TLD se caracterizam por serem abertas para todas as pessoas e por considerarem de forma igual todas as vozes. Assim, as relações igualitárias que se desenvolvem nas TLD criam relações e laços de *Solidariedade* entre todos/as os/as participantes. Isso implica respeito, confiança, apoio e não-imposição. O aprendizado ocorre com todas as pessoas, e as relações de solidariedade são geradas através de divisões de idade, gênero, etnia ou religião, que se estendem além da própria atividade. Dessa forma, a TLD reconhece a *Igualdade das diferenças*, ao entender que todas as pessoas que participam das tertúlias são iguais e diferentes.



No áudio, o Professor Ramón Flecha (CREA-UB), pesquisador e criador das Comunidades de Aprendizagem e das Tertúlias Literárias Dialógicas, nos explica como os Princípios da Aprendizagem Dialógica se manifestam no desenvolvimento de uma TLD. Além disso, compartilha uma mensagem muito especial para os/as leitores/as deste livro.

**“ As TLD são uma força vital para toda a comunidade escolar”**

“ Há mais de dois anos nos reunimos com a comunidade educativa da sede, para participar de um ritual para a criação de sentido e para poder falar da escola que tínhamos e da escola que queríamos (...) Foi então que começou este caminho com as Tertúlias Dialógicas, a partir das quais aprendemos como comunidade e demos muita importância ao Ações Educacionais de Êxito. As Tertúlias Dialógicas transformaram a vida dos/as estudantes, das famílias e a minha própria. Cada vez que escolhemos um livro clássico, definimos as páginas da próxima Tertúlia, quando cada estudante levanta a mão para expressar o que pensa, sente, a partir do texto, que os princípios da Aprendizagem Dialógica são evidentes. O Diálogo igualitário agora orienta nossas relações, dá origem a novas interações. As Tertúlias fazem da Inteligência Cultural do nosso contexto rural um mar de possibilidades para conhecer outros lugares do mundo, para relacionar nossas vidas com histórias dos séculos passados. Hoje nos reunimos para compartilhar a leitura, mas também aquilo que nos acontece e nos permite Criar Sentido nos pactos de sala de aula e compreender que o silêncio quando o/a outro/a fala é um sinal de solidariedade que nos fortalece como comunidade.

Posso reconhecer, como docente, as difíceis situações que as famílias e os alunos enfrentam nesses tempos de isolamento social, mas vale a pena mencionar a importância e o progresso alcançado com as Tertúlias Literárias - na escrita, na compreensão da leitura, no real dimensionamento do mundo, na realização de acordos no núcleo familiar - não só para cumprir com as TLD, mas também para ter um contato mais estreito com os livros. Hoje podemos dizer que quando abrimos um livro, nos abrimos ao mundo, à vida, à comunidade, ao aprendizado; as Tertúlias são uma força vital”.

Luz Marina Rivera, Docente, Colômbia

Nos últimos anos, juntamente com o crescimento da implementação das TLD nas escolas do mundo inteiro, realizaram-se vários estudos de pesquisa para determinar os impactos positivos que esta proposta gera nos diferentes contextos em que são implementadas (Soler, 2015; CREA, 2018a). A seguir, apresentamos de forma sintética os principais resultados do projeto CHIPE, pesquisa realizada em seis escolas de ensino fundamental da Espanha e do Reino Unido, localizadas em diversos bairros e com estudantes pertencentes a minorias culturais (Hargreaves e Garcia-Carrión, 2016). O estudo destaca uma série de be-

nefícios objetivos da implementação das TLD em relação à aprendizagem dos/as estudantes:

- Melhora nos resultados acadêmicos em relação aos anos anteriores.
- Enriquecimento do vocabulário, melhora na utilização de frases longas (mais de 20 palavras) e construções linguísticas complexas
- Criação de ambientes de aprendizagem dialógica.
- Mudanças no tempo de intervenção do professor na sala de aula e aumento no tempo em que os alunos intervêm. Mais de 80% das conversas gravadas em sala de aula durante as TLD correspondem aos alunos, com a participação ativa do 75% dos alunos presentes.
- As crianças fazem perguntas umas às outras e se escutam. Apresentam argumentos para justificar seu acordo ou desacordo. Utilizam seus antecedentes culturais em seu raciocínio.
- Altos níveis de atenção durante a sessão (50 a 60 minutos).
- As questões que surgem nas TLD abrangem questões morais, éticas, de justiça social, tabus ou assuntos que os estudantes acham difíceis.
- A maioria dos/as professores afirmam estar surpresos/as com o engajamento, os tópicos e o entusiasmo que os/as alunos/as demonstram nas TLD.
- Melhoria das relações sociais.
- Aumento do apoio positivo dos pais.

MAIS INFORMAÇÃO



Para mais informações sobre a pesquisa “Chipe, Children’s personal epistemologies: capitalising on children’s and families’ knowledge in schools towards effective teaching and learning”, dirigido por Rocio Garcia-Carrión e Linda Hargreaves pode consultar a [página web do projeto](#), ou a Universidade de Cambridge.

Ao longo do primeiro capítulo, descrevemos a leitura dialógica como uma forma diferente de abordar a leitura, que tem o potencial de complementar o resto das propostas de trabalho existentes nas escolas. As TLD, práticas com base nessa abordagem, não substituem as diversas atividades com textos dife-

rentes que os professores, normalmente realizam. É uma proposta que acrescenta e permite a realização de novas experiências. As evidências científicas desenvolvidas (Flecha, 2015) mostram que os TLD criam interações livres e construtivas que valorizam os argumentos e reconhecem a diversidade dos estudantes, onde todas as pessoas têm a possibilidade de ensinar e aprender. Da mesma forma, a escuta respeitosa e a criação conjunta de significados promove relações mais solidárias na sala de aula, reconhecendo não apenas o conhecimento acadêmico, mas também o conhecimento prático e comunicativo de cada um.

No próximo capítulo, apresentaremos os diferentes aspectos práticos que conformam essa proposta. Certamente, ao percorrer essas páginas, o leitor reconhecerá nas TLD aspectos que são cotidianamente postos em jogo nas salas de aula.

Esse livro os convida a rever a prática das TLD, com o objetivo de enriquecer as atividades que realizam diariamente para promover sistematicamente o desenvolvimento de leitores autônomos, críticos e solidários, e de espaços de escuta, argumentação e compreensão compartilhada de conhecimentos e significados.

REFLEXÃO



Cecilia Bajour, no livro “Oír entre líneas” (2014), retoma a posição de Aidan Chambers sobre a leitura como uma construção social. A autora destaca a importância da conversa sobre os textos e livros que lemos na escola e a necessidade de compartilhar, dialogar e ouvir nas práticas de leitura da escola. Segundo esta visão, “falar de textos é lê-los novamente” (Bajour, p. 12). A leitura dialógica e as TLD tornam possível falar sobre textos e lê-los novamente. Propomos abordar as seguintes questões com esta ideia em mente.

Você conhecia as TLD? Acha que poderia ser interessante desenvolvê-las com seus alunos? Por quê? Que textos clássicos da literatura mundial você se imagina trabalhando em uma TLD?

O que você acha que a perspectiva de aprendizagem dialógica e leitura pode contribuir para sua prática de ensino? Como você acha que esta perspectiva pode contribuir para a educação de seus alunos? E para o resto da comunidade escolar (colegas de classe, alunos/as, equipes de administração, assistentes, membros da família, etc.)?

Dinâmica dialógica: aspectos simples, mas fundamentais para a implementação das TLD

TESTEMUNHO



“El día de una TLD”

Tínhamos escolhido previamente ler o primeiro capítulo de Mark Twain, “O Príncipe e o Pobre”. Além disso, eles tinham que selecionar um fragmento, palavra ou frase do que tinham lido que queriam compartilhar, pensando no motivo pelo qual o tinham escolhido. Eu estava nervosa porque foi a primeira vez que as crianças o fizeram seguindo os passos desta prática.

Pessoalmente, eu estava ciente disso devido a uma formação pela qual a escola onde eu ainda trabalho tinha participado. Lembro-me de ter organizado as cadeiras em círculo antes dos/as estudantes entrarem na sala de aula e, uma vez lá, os/as convidei a ocuparem seus lugares com o texto em mãos. Eles ficaram curiosos, ansiosos e ainda mais quando viram sua professora sentada ao seu lado. Então eles perceberam que ela tinha um caderno e uma caneta e pensaram que ela faria uma avaliação de leitura. Expliquei que não seria assim, que apenas iria registrar quem desejasse compartilhar o que havia selecionado, que era uma questão de organização para que houvesse ordem e que todas as vozes pudessem ser ouvidas igualmente. Não foram muitos os que levantaram a mão naquele primeiro dia, mas conforme fomos avançando com os outros capítulos, foram ficando cada vez mais animados. E que riqueza de aprendizagens!!! Aprender sobre costumes familiares, sobre sonhos, sobre tristeza, sobre um número infinito de expressões espontâneas que os alunos relacionavam com o que cada um havia escolhido. Eles viram que eu não estava lá para avaliar ou obrigar ninguém, mas sim para aprender junto com eles a partir de suas experiências. Viram que não havia espaço para escárnio ou ofensas de qualquer tipo, e que seus argumentos não eram questionados. Verificaram ao longo dos meses que era um espaço genuíno de expressão singular e voluntária, baseado em uma apropriação muito pessoal do que estava sendo lido. Após cada Tertúlia Dialógica Literária, definia-se o que seria lido para o próximo encontro e eu, sozinha, retomava o que havia gravado, já que as anotações também falam e servem para refletir e melhorar.

Portanto, saber quantos participaram, se todos eles tinham o material ou lembrar se eu tinha cumprido meu papel de garantir a escuta e a participação foi

...
... muito útil. Esse espaço os fortaleceu muito na empatia, pois conheceram real-
... mente seus colegas que estavam lá há anos sem de fato saber nada sobre seus
... gostos e experiências de vida. Também melhorou sua expressão oral e escrita, e
... a forma como defendiam suas opiniões, o que teve um grande impacto na sua
... autoestima. Isso os ajudou em todos os campos do conhecimento, mas ainda
... mais na vida. O que me comoveu naquela primeira vez e o que continuou me
... comovendo a cada reencontro está além das palavras e toca meu coração.
...

Soledad Gerón Docente Escuela N°4044
Fray Honorato Pistoia - Salta, Argentina

Agora sabemos um pouco mais sobre o que são as Tertúlias Dialógicas Literárias!

Certamente você chegará a esse segundo capítulo com a questão de por que tantos professores e colegas da América Latina optaram por essa prática, além dos propósitos teóricos que a sustentam. A resposta é tão simples quanto sua implementação, e basta realizá-la algumas vezes para descobri-la.

As TLD têm um grande potencial, pois são uma proposta integral que permite abordar simultaneamente vários objetivos relevantes para a escola: as outras pessoas, abordar a literatura mais reconhecida pela humanidade, promover a formação de leitores críticos e garantir o aprendizado do conteúdo escolar. Além disso, deixam o espaço curricular da língua e da literatura, apresentando-se como uma rica estratégia para vários campos do conhecimento. Finalmente, podem ser desenvolvidas tanto presencialmente quanto de forma virtual, e esta é uma grande vantagem hoje em dia, onde modelos híbridos de educação estão se tornando uma realidade.

Então... O que acontece em uma TLD? O que devemos fazer para realizá-las? Como apresentamos na seção anterior, as TLD promovem a participação de todas as pessoas, reconhecendo os conhecimentos, experiências, contribuições e sensibilidade de todos e todas (Valls, Soler e Flecha, 2008). Para que isso aconteça, é essencial que os atos e interações comunicativas que ocorrem durante as TLD sejam baseados nos princípios do aprendizado dialógico (Flecha, 1997), bem como na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Neste capítulo vamos nos aprofundar no fantástico mundo das TLD para conhecer detalhadamente como são realizadas: que regras definem a proposta,

quais são as leituras sugeridas, quais são os papéis a serem distribuídos e como são desenvolvidos, e como suas dinâmicas estão relacionadas com a abordagem de leitura dialógica que apresentamos no capítulo anterior.

“Um dia de Tertúlia Dialógica Literária é um dia com o delicioso sabor da aventura. As crianças esperam ansiosamente pela primeira hora da manhã para começar e com ela o ritual de pegar os livros e sentar-se em um círculo como aqueles que esperam por um evento maravilhoso. O ritual, como eu o chamo, tem esse ar de interesse para todos aqueles que participam da Tertúlia, as crianças encarregadas de tirar os livros da prateleira e orientar os outros a tomar seus lugares para começar, ajudam a manter o interesse na atividade. Seguindo este protocolo, os alunos aguardam ansiosamente a leitura e depois se revezam para entrar no diálogo, um diálogo que se tornou uma linguagem quase íntima entre eles e sua professora. Um dia de Tertúlia pode ser considerado um dia de festa, um encontro, um momento em que a magia e as palavras ganham vida e fazem sentido”. (Sandra Jimena Aponte Hernández, Professora, Colômbia).

Uma Tertúlia Literária Dialógica começa com a seleção de uma das grandes criações literárias da humanidade, um processo que adquirirá características diferentes, dependendo das possibilidades que estiverem disponíveis naquele momento. O ideal seria que esta seleção fosse feita em conjunto e de forma dialógica entre todas as pessoas que irão participar da atividade: professores/as, alunos/as, familiares e/ou membros da comunidade escolar que forem convidados. Tal ação permite manter ativos, desde o início, os próprios princípios que constituem uma TLD: ou seja, que a decisão seja tomada com base em diálogos nos quais todas as pessoas envolvidas participam de forma igualitária e onde prevalecem os argumentos apresentados. Isto permite que todos estejam ativamente envolvidos desde o início. No entanto, em alguns casos, existem algumas situações que dificultam a realização do processo estritamente nesses termos. Para começar, a primeira coisa que definirá as possibilidades do momento é o nível educacional em que ocorre a TLD. Com os estudantes no nível fundamental, essa conversa ocorrerá em termos diferentes do que com aqueles do nível médio. Em algumas ocasiões, escolhe-se um título das grandes criações literárias

da humanidade entre os disponíveis na biblioteca da escola ou do bairro. Em outras experiências, onde, por exemplo, as Secretarias de Educação apoiam a implementação das TLD, a seleção será trabalhada em conjunto com os governos locais. Como estas, podem surgir outras situações que orientam de uma forma ou de outra a seleção do texto a ser lido, mas na medida em que é plausível, é valioso imprimir neste primeiro passo as características que o tornam dialógico.

Além do processo de escolha do texto literário, é muito importante que o/a professor/a possa transmitir a todas as pessoas que irão participar o valor e o interesse cultural, linguístico e histórico dos livros clássicos que são grandes criações literárias da humanidade, e as potencialidades de sua leitura e diálogo (CREA, 2018). Considerar as razões pelas quais este tipo de literatura é priorizado para as TLD é valioso porque também aumenta o nível de envolvimento e democratização da atividade. Algumas páginas mais tarde, vamos examinar quais são essas razões e como elas se relacionam com o que as TLD propõem.

Com o título da obra disponível - seja em formato livro ou digital ou por meio de fotocópias - os participantes realizam uma leitura individual antes da TLD, de uma determinada seleção (um ou alguns capítulos ou páginas da obra), definida conjuntamente entre todos e todas. Durante esta leitura individual, cada participante selecionará um parágrafo ou fragmento do texto que tenha chamado sua atenção por algum motivo: gosto, concordância, discordância, dificuldade de compreensão, conexão com alguma experiência pessoal ou leitura anterior, etc. Essa experiência de leitura subjetiva convida os leitores a darem sentido ao texto com base em suas próprias experiências e seu mundo de significados (Soler, 2001). Um elemento que favorece a leitura em casa é envolver as famílias; isto implica compartilhar com elas a estrutura da atividade - o que está sendo lido, quais são os momentos de leitura e da própria tertúlia, e como acontece - e também convidá-las a participar de alguma TLD.

Uma vez que as famílias sabem que seu filho ou filha está participando de uma tertúlia e que ele ou ela deve escolher um parágrafo da leitura para compartilhar, o vínculo entre os diferentes membros da família com a literatura clássica e o desenvolvimento de diálogos em torno da literatura dentro das famílias é favorecido (García-Carrión & Villardón-Gallego, 2018). Esses intercâmbios habilitam conversas sobre grandes temas da humanidade, bem como sobre experiências pessoais lembradas a partir da leitura (Carrillo, Girbés Peco, De Botton & Valls-Carol, 2019),

Quando chega a hora da TLD, os/as participantes se sentam em círculo e se preparam para compartilhar os fragmentos selecionados, guiados por um/a moderador/a, cujo papel é administrar a participação de todos e todas. Embora o/a moderador/a seja geralmente o/a professor/a, ele/ela também pode ser um/a estudante, membro da família ou membro da comunidade escolar que tenha experiência em TLD e conhecimento de como realizá-las. Sua função é encorajar todos aqueles que quiserem participar e contribuir com seus argumentos, garantindo o respeito pelos usos da palavra e por todas as opiniões. Para fazer isso, o/a moderador/a elabora uma lista de usos da palavra, onde são listados em ordem os nomes daqueles que voluntariamente desejam compartilhar o fragmento selecionado e seus pensamentos. Além da preparação da lista, antes de iniciar o TLD, os participantes e o/a moderador/a definirão a duração da mesma. As reuniões podem ser realizadas durante o horário regular ou fora do horário das aulas, com a periodicidade estabelecida pela escola⁹. Esta questão é muito importante, pois, de acordo com pesquisas realizadas, quanto maior a qualidade, frequência e intensidade da implementação, maiores são os benefícios das TLD (Hargreaves e Garcia-Carrión, 2016).



A TLD começa e o primeiro participante lê o trecho escolhido e explica ao resto do grupo o motivo da sua escolha. No caso de alunos/as que ainda não são alfabetizados ou estão em processo de alfabetização, a seleção pode ser

9 Em algumas escolas, além das TLD semanais, também são implementadas TLD em datas importantes, em torno de um texto específico vinculado ao evento em questão.

uma sentença, uma palavra ou uma imagem. Através deste exercício de leitura e apresentação que motivou a seleção, os estudantes aprendem a argumentar e compartilhar as experiências e reflexões geradas pela leitura, reforçando sua compreensão de leitura e expressão oral (Flecha, 2015). Da mesma forma, a leitura de textos e a posterior conversa que ocorre nas TLD promove a expansão do vocabulário, do pensamento crítico, da capacidade de argumentação e da aprendizagem em várias áreas curriculares (Garcia-Carrión, Martínez de la Hidalga & Villardón, 2016). Por sua vez, o respeito aos turnos para falar facilita a escuta respeitosa e o diálogo fluido, permitindo novas vozes dentro da sala de aula e relações mais solidárias entre todo o grupo (Valls, Soler e Flecha, 2008). Nos intercâmbios, não somente o conhecimento acadêmico é reconhecido, mas também o conhecimento prático e comunicativo de cada participante. Além disso, esta dinâmica faz com que os estudantes se acostumem a ir diretamente à fonte original para debater o que leram. Dessa forma, as TLD contribuem para a aprendizagem dos estudantes, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional (Hargreaves & García Carrión, 2016; García Carrión, Molina Roldán, Grande López & Buslón Valdez, 2016).



Uma vez que o participante tenha apresentado o fragmento selecionado - indicando a página onde ele se encontra, lendo-o em voz alta e argumentando o motivo de sua escolha - um espaço é aberto para que o resto das pessoas possam acrescentar comentários, de acordo com sua vontade, respeitando também os turnos da palavra estabelecidos pelo moderador. A possibilidade de fazer comentários pode ser dada a quem quiser, ou pode ser acordado um número

máximo de comentários por trecho selecionado apresentado antes do início da TLD. Quando é dada a oportunidade de comentar a seção selecionada por um/a colega e ouvir os comentários do resto do grupo, aumenta a compreensão de leitura de todas as pessoas que participam da TLD, favorecendo tanto a ampliação da interpretação inicial do texto como as reflexões desencadeadas por ele, bem como a transformação da pessoa em si (Flecha, 2015). Uma vez terminados os comentários, será a vez da próxima pessoa da lista, que vai ler e comentar sobre seu fragmento repetindo os passos descritos acima.



Isto é muito importante! Como não esperamos chegar a interpretações exclusivas, todas são potencialmente válidas, dependendo dos argumentos de validade que trazem para o diálogo. Por este motivo, durante o desenvolvimento das TLD, os comentários de seus participantes não são julgados nem avaliados. Nas TLD, não nos limitamos a descobrir o que o autor da obra queria dizer, mas encorajamos o diálogo sobre as diferentes interpretações possíveis do mesmo material; é nesse modo de lidar com a literatura que encontramos a riqueza das TLD (CONFAPEA, s/r). O objetivo é compartilhar com o resto do grupo o significado e as reflexões que motivaram estes parágrafos. Garante-se assim o desenvolvimento de um espaço de diálogo onde todos os/as participantes podem discutir o conteúdo do texto e os temas que surgem a partir da leitura do mesmo. Desta forma, novos significados são construídos de forma dialógica. O objetivo não é chegar a conclusões ou opiniões únicas de cada leitura, mas criar um espaço para o diálogo e a reflexão conjunta.

A TLD termina quando o limite de tempo é atingido, ou quando todos os participantes que se inscreveram compartilharam os fragmentos selecionados. Nesse momento, o moderador e os participantes juntos fecham a TLD, e definem as páginas ou capítulos que serão lidos no próximo encontro. É muito importante que a data e a hora da nova TLD seja definida nesse momento: de fato, para criar uma atmosfera de confiança é recomendado que os debates tenham uma regularidade determinada, ou seja, que elas ocorram sempre no mesmo lugar, hora e frequência (Flecha, 2015).

Após a TLD, os estudantes retornam ao texto individualmente, mas agora com a possibilidade de percorrê-lo com a riqueza de todas as interpretações que circularam durante a discussão, e todos os diálogos que aconteceram sobre a leitura com outras pessoas e em diferentes momentos. Isto abre a porta para que os/as estudantes desenvolvam novos significados e aprendam.

MAIS INFORMAÇÃO



Passo a passo...

Para começar com as TLD, é importante levar em conta os seguintes passos:

1. Acordo sobre qual livro das grandes criações literárias da humanidade será abordado a partir da TLD
2. Acordo sobre a seleção de capítulos ou páginas a serem lidas para a primeira TLD
3. Os participantes da discussão leem individualmente as páginas selecionadas (sozinhos ou com ajuda) e indicam o parágrafo que gostaram ou que chamou sua atenção - por qualquer razão
4. Durante a tertúlia! No início, quem quiser pode pedir a palavra para compartilhar o parágrafo ou sentença selecionada.
5. Quem modera dá a palavra àqueles que pediram a vez. Cada pessoa listada, seguindo o turno de palavras, lê e explica por que escolheu aquele parágrafo.
6. O moderador abre o espaço para que o resto do grupo possa dar sua opinião sobre o parágrafo lido e comentado anteriormente.
7. Uma vez terminadas as opiniões sobre o parágrafo anterior, o moderador nomeia a próxima pessoa com o parágrafo escolhido. Depois de ler e explicar por que foi escolhido, o moderador abre novamente o turno da palavra. Esta ação será realizada até o final da sessão.
8. Encerramento - não se esqueça de agendar a próxima TLD!

9. Isto continua até o final do livro, momento em que um novo texto da literatura clássica é selecionado.



Nesse áudio, Antonia Décima, estudante do ensino médio para Adultos de Argentina, compartilha sua experiência nas TLD.

Vamos refletir em conjunto sobre cada uma das dimensões a serem cuidadas antes, durante e depois de uma TLD. Quais são esses aspectos? Por que é importante cuidar deles? Como garantir o desempenho esperado? Qual é meu papel como professor? Que passos e regras devo levar em conta?

A implementação da tertúlia envolve algumas considerações simples, mas fundamentais (CREA, 2018). O número de pessoas, a duração e a frequência das tertúlias dependerá das condições do grupo onde eles serão implementados. Entretanto, a dinamização de uma tertúlia dialógica requer que sejam levados em conta alguns aspectos específicos.

Além do tempo e do espaço

Nas Tertúlias Dialógicas Literárias trabalhamos com textos da literatura clássica universal. Essa prática promove uma abordagem direta, sem distinção de idade, sexo, cultura ou habilidade, das grandes criações literárias acumuladas pela humanidade ao longo do tempo. (CREA, 2018).

Há alguns profissionais da educação que não tiveram a oportunidade de socializar com livros da literatura universal, por isso ao conhecer a proposta das TLD, se perguntam sobre a possibilidade de fazê-las com outro tipo de textos (como fragmentos de manuais, poemas, best-sellers, etc.) (Giner Gota, 2019). No entanto, várias pesquisas evidenciaram o impacto positivo gerado pela leitura desse tipo de livros na dimensão linguística, bem como na cultural e cognitiva (Flecha, 2000;

García-Carrión & Villardón-Gallego, 2018; Keidel, Davis, Gonzalez-Diaz, Martin, & Thierry, 2013). Desta forma, as TLD proporcionam às crianças a experiência da cultura clássica universal, ao mesmo tempo em que lhes permitem aproveitar suas próprias experiências para explorá-las e aprimorar sua aprendizagem (CREA, 2019). É a partir dessa perspectiva que as TLD são definidas pelo uso dos clássicos literários da humanidade.

A literatura clássica é caracterizada por ser o reflexo dos grandes temas da humanidade, independentemente da cultura ou da época. As histórias e personagens que esses livros recriam ultrapassam os limites do tempo, permitem-nos compreender a história e inspiram a reflexão sobre o mundo a partir de diferentes áreas curriculares e da vida cotidiana. Desta forma, há um consenso de que, se este tipo de obras literárias se tornaram clássicos, transcendendo o tempo e o espaço, não é apenas pelo seu valor cultural, mas também pelos temas universais que abordam, que continuam sendo interessantes até hoje (Flecha e Cifuentes, 2015). Em tal sentido, como explicado por Flecha (1997), essas obras permitem o desenvolvimento do que Freire chamou de comunicação cultural, entendida como a criação de novos conhecimentos a partir das próprias identidades e o diálogo com os outros, incluídos os autores dos textos (Reis e Giroto, 2019). São obras que não passam de moda, que continuam a interessar as pessoas através de gerações, mesmo que tenham sido escritas há centenas ou mesmo milhares de anos.

Sob essa perspectiva, ao contrário daquelas teorias sociais que têm argumentado que a valorização da cultura é determinada pela classe social e pelo ambiente cultural de referência (Bourdieu, 2000), a TLD se baseia na confiança nas possibilidades de todas as pessoas compreenderem e apreciarem as grandes obras literárias da humanidade, bem como de interpretá-las com valor e acuidade; isto significa, independentemente do nível acadêmico, socioeconômico ou cultural das pessoas (Flecha e Cifuentes, 2015; Pulido & Zepa, 2010). De fato, desde a origem das TLD até hoje, foi demonstrado que estas leituras suscitam diálogos que abordam temas relevantes da vida humana - como amizade, injustiça, verdade, violência, amor, imigração - entre pessoas que nunca haviam lido este tipo de livro antes, estudantes de contextos vulneráveis com baixo nível de alfabetização, pessoas privadas de sua liberdade ou adultos que estão terminando sua escolaridade. Democratizar o acesso a essas obras e

lê-las em um âmbito de diálogo igualitário, abre o espaço para perguntas, respostas e reflexões universais que dão sentido à vida daqueles que participam, elevam o nível cultural e de aprendizagem e transformam as expectativas do entorno para suas possibilidades acadêmicas; isto é ainda mais significativo quando participam pessoas de uma cultura minoritária ou com direitos vulnerabilizados. (CREA; 2018).

Além disso, Flecha (1997) faz uma reflexão muito interessante quando defende que a interpretação e intervenção de cada pessoa é única e diferente das outras; por esse motivo, é irrecuperável se não for levada em conta. A diversidade de leituras que um texto da literatura clássica promove está relacionada com a diversidade das pessoas que o leem e interpretam; as TLD valorizam e dão lugar às diferenças, particularidades e pontos em comum que o mundo estético e ético possibilita a partir da leitura. *“Adoro as Tertúlias Literárias pois as crianças podem se aproximar de textos clássicos que de outra forma não teriam chegado até elas. As obras nos ajudam a reduzir a distância social porque talvez aqueles com mais possibilidades podiam ler esses livros, mas as crianças da nossa região ficavam apenas com contos ou as fábulas.”*, relata uma professora de uma escola de ensino fundamental em Salta (Argentina) que vem implementando as TLD com seus alunos e alunas há vários anos. Seu testemunho reflete a importância do acesso de todos e todas a esse tipo de literatura, que nem sempre está disponível nas escolas. Uma coisa muito importante! Para grupos de estudantes mais novos sugerimos o uso de adaptações de livros clássicos que respeitem as histórias originais.

MAIS INFORMAÇÃO



¡Biblioteca online de textos clássicos!

No portal latino-americano de Tertúlias Dialógicas você encontrará uma biblioteca com um grande número de textos de literatura clássica disponíveis para serem baixados gratuitamente.

Como acessar? Clique em <https://tertuliasdialogicas.com/biblioteca>

Vamos fazer um círculo?

Com essa pergunta, costuma-se iniciar uma TLD: “Vamos fazer um círculo? A forma como os participantes estão dispostos e o espaço físico onde as TLD acontecem são aspectos-chave a serem considerados, para favorecer o desenvolvimento de um diálogo igualitário.

Antes de mais nada, em relação à disposição dos corpos no espaço de uma Tertúlia, é muito importante garantir que o moderador e os participantes se sintam no mesmo nível e formem um círculo. Esta disposição circular de todos os participantes no espaço garante, por um lado, que a voz e o olhar de todos possam circular. Também evita que o moderador - que não está em uma posição hierárquica do lado do quadro negro ou na sua mesa na frente da sala de aula, mas sentado no círculo como os participantes - não monopolize nem o uso da palavra nem os olhares (já pensou como nós professores monopolizamos os olhares dos alunos, e tendemos a nos concentrar em alguns e sempre nos mesmos?). Assim, fugindo do esquema tradicional da sala de aula, o círculo situa a todos não apenas no mesmo espaço-tempo, mas também em uma posição de igualdade. Querendo construir significados e sentidos coletivamente, a formação de um círculo nos convida a nos posicionar até mesmo fisicamente para dar lugar à Aprendizagem Dialógica: todos nos vemos, todos e todas nos escutam uns aos outros e estamos na mesma posição.



O que acontece quando os estudantes querem sentar-se no chão e um participante ou moderador não pode fazê-lo? Diante dessa situação, é muito importante garantir que todos estejam em uma posição de igualdade, por isso é recomendado que todos se sentem em cadeiras. O moderador não deve ficar de pé, nem deve circular ao redor do círculo durante a TLD. Ele ou ela deve se sentar como todos os outros. Embora o moderador seja o/a responsável por garantir o turno, todos os participantes devem conhecer essa característica das TLD e podem reclamar quando a dinâmica for diferente ou quando se sentirem desconfortáveis de alguma forma. Em segundo lugar, também é importante considerar os espaços físicos e virtuais onde frequentemente são realizadas as Tertúlias!. As TLD podem ser implementadas tanto de forma presencial quanto virtual. Geralmente, os encontros presenciais costumam ser realizados na sala de aula. No entanto, em algumas instituições onde não é possível manter a dinâmica no espaço disponível nas salas de aula das escolas, são instaladas em outros espaços: playgrounds, salas polivalentes e bibliotecas, entre outros. Nos casos em que os espaços disponíveis nas escolas não permitam a criação de um círculo, o importante é concordar e lembrar de dirigir o olhar para a pessoa que faz uso da palavra

Por outro lado, no formato virtual, as plataformas de videochamada são utilizadas como suporte para acolher as vozes e opiniões de todos e todas. No testemunho a seguir, Karen Isabel Papareli, uma professora do Brasil, fala sobre como o confinamento da pandemia da COVID-19 foi uma oportunidade para experimentar a implementação das TLD de forma virtual:

“O momento atual que o mundo está vivendo nos tirou de nossa zona de conforto em relação às nossas práticas pedagógicas, mas como me considero uma entusiasta das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), vi isso como uma oportunidade valiosa para explorar esses recursos com meus alunos, e foi maravilhoso ver a evolução deles em relação ao uso dessas tecnologias. Infelizmente, nossas TLD tiveram muitas limitações, mas perceber os esforços das famílias para garantir a participação dos estudantes nesses momentos foi muito gratificante. No início, por se tratar de uma novidade para todos, a participação era tímida, mas com as TLD semanais os estudantes rapidamente se adaptaram à tecnologia,

e nossos intercâmbios começaram a assumir novos significados, evidenciando a expansão de seus conhecimentos”.”.

Uma coisa muito importante! Embora no mundo virtual não seja possível fazer um círculo, podemos recriá-lo a partir da “vista panorâmica”. No podcast a seguir, você encontrará algumas dicas para o desenvolvimento das TLD em ambientes virtuais.



Alfonso Rodríguez, coordenador da Rede Latino-Americana de Comunidades de Aprendizagem, que também testemunhou muitas TLD e realizou formação sobre a proposta, nos fala nesse podcast sobre alguns aspectos chave a serem considerados ao realizar TLD virtuais



Quem modera a tertúlia de hoje?

Como já vimos em várias ocasiões, as TLD visam construir coletivamente significados derivados das grandes obras literárias da humanidade; não se procura revelar interpretações corretas dos textos, não se trata de chegar a acordos ou consensos sobre uma única interpretação válida. Para que isso aconteça, participantes e moderadores devem concordar sobre a importância da interação por meio de atos comunicativos dialógicos.

Tanto quem modera quanto quem participa são responsáveis por gerar e sustentar esse tipo de evento de comunicação, embora cada um tenha um papel diferente na atividade. Os/as **participantes** devem argumentar com base no fragmento selecionado, ouvir as contribuições de seus/suas colegas e respeitar suas interpretações.

Por sua vez, o/a **moderador/a**- função geralmente desempenhada por professores, mas também por membros da comunidade e alunos - tem como principal função assegurar que todos aqueles que desejem falar o façam num âmbito de respeito e escuta. Para isso, a organização das interações deve garantir um diálogo igualitário. Assim, quem modera assume a responsabilidade pela comunicação em sua interação com as pessoas participantes (Pulido e Zepa, 2010). Ao fazê-lo, reconhecem que seu papel de moderador/a os coloca em uma posição de poder em relação ao restante dos participantes, posição utilizada não a seu favor, mas para promover atos comunicativos dialógicos (Searle e Soler, 2004; Aubert et al., 2008). Nesse sentido, o papel de moderador/a não será o de direcionar as intervenções para uma análise e interpretação mais crítica ou aprofundada da obra, nem de impor a sua própria interpretação, mas sim de promover os princípios da aprendizagem dialógica (Flecha, 1997). Essa função de moderação não elimina a possibilidade de intervir através de sua fala; assim como todas as pessoas que participam, deve tentar fazê-lo sem apresentar seu comentário como exclusivo nem monopolizar a palavra.

Em suma, “o diálogo se constrói por meio de contribuições. Os debates entre as diferentes opiniões se resolvem apenas por meio de argumentos. Se todo o grupo chega a um acordo, estabelece-se como a interpretação provisoriamente verdadeira. Se não se chega a um consenso, cada pessoa ou subgrupo mantém sua própria posição; não há ninguém que elucide a

concepção verdadeira ou incorreta com base em sua posição de poder “ (Flecha; 1997: 17-18).



Neste áudio, Ayari Janette Puebla Salgado, uma estudante do México, compartilha sua experiência participando das TLD como moderadora. Além disso, ela nos conta como as TLD a ajudaram a enfrentar a incerteza e o confinamento devido ao surto da pandemia de COVID-19.

Como provavelmente estarão pensando, executar a moderação quando somos educadores requer dar uma pausa, pelo menos durante a TLD, em alguns de nossos hábitos como professores. De fato, muitos pesquisadores estudaram o tipo de atividades e interações geradas nas salas de aula e mostraram que a escola carrega uma estrutura histórica que possibilita e favorece um tipo de intercâmbio bastante expositivo, onde o/a professor/a detém a maior parte do tempo, e os intercâmbios com os alunos se dão através de perguntas fechadas. Em contraste, muitos estudos mostraram que durante as TLD mais de 80% do diálogo ocorre entre os/as participantes (García Carrión, 2016; Hargreaves & García Carrión, 2016; García Carrión & Hargreaves, 2015). Além disso, ressaltam que enquanto em uma aula de literatura convencional 75% do tempo é utilizado pelo professor, em uma tertúlia os alunos usam mais de 80% do tempo para compartilhar comentários e interpretações sobre o texto.

Outra pesquisa recente indica que a participação de alunos/as e professores seria de aproximadamente 50%, o que representa um percentual de trocas maior do que as que costumam ocorrer no dia-a-dia em sala de aula (Lewinsky e Alam, 2020). Nela se destaca que durante o TLD uma porcentagem muito importante das intervenções dos alunos (40%) refere-se a experiências pessoais a partir do texto lido ou comentários dos/das colegas sobre o texto, o que não costuma ocorrer no cotidiano

escolar. Durante as TLD, as histórias e experiências dos alunos são incorporadas ao núcleo das trocas. Essa questão favorece a entrada do mundo simbólico dos alunos na sala de aula, um mundo que não costuma ser contemplado no ambiente escolar.

“Considera-se que, como na TLD contamos com uma proposta de trabalho aberta, os alunos utilizam a atividade como um espaço de socialização, no qual compartilham suas experiências por meio de narrativas. Com efeito, os alunos partilham acontecimentos do seu cotidiano, vividos por eles, em conjunto com amigos e familiares, ao mesmo tempo que contribuem para a atividade com seus conhecimentos, com as formas como compreendem o mundo e as questões significativas da cultura em que estão inseridos” (Lewinsky e Alam, op. cit.: 133).

À medida que as pessoas participam das TLD e que estas se mantenham regulares, as interações vão aumentando. Isso está relacionado à familiarização dos participantes com a dinâmica e como são acompanhados aqueles que precisam preparar suas leituras e intervenções de forma assistida.

Para garantir a implementação de qualidade das TLD, a seguir, revisaremos uma série de detalhes práticos obtidos com a experiência.

Participação voluntária → Nas TLD, a intervenção por meio do diálogo é voluntária, portanto, o/a moderador/a não deve insistir para que os participantes participem se não levantarem a mão para fazê-lo. Sustentar os silêncios quando não há participações e acompanhar com paciência o surgimento de uma fala criará um espaço de confiança para todos os/as participantes, é um exercício que vale a pena e que também materializa os princípios do diálogo igualitário.

Algo muito importante! Embora a intervenção por meio da palavra seja voluntária e o/a moderador/a não a deva impor, faz parte de seu papel acompanhar e auxiliar quem precisa de ajuda (seja antes, durante ou depois da TLD) para poder se expressar e dialogar com o resto dos/das companheiros/as. Assim, embora a participação por meio da palavra durante a TLD seja voluntária, dar suporte específico a quem o requer promove a participação de todos.



O que podemos fazer para promover a participação daqueles estudantes que consistentemente não se atrevem a intervir, sem alterar a dinâmica das TLD? Nesses casos, para não encorajar apenas os que falam com mais frequência a fazerem uso da palavra, o/a moderador/a pode intervir, motivando cada um dos/das alunos/as a partilharem o trecho que escolheram. Uma maneira de fazer isso sem quebrar a dinâmica da TLD é abordar esses estudantes em outro momento fora da Tertúlia, e estabelecer um diálogo igualitário onde perguntamos como vai o processo da leitura, se estão gostando do material, do que mais gostou e comemorar o seu desempenho. A partir dessa troca, podemos convidá-los a participar da próxima TLD.

Nesse intercâmbio é importante poder esclarecer se o aluno não está conseguindo acompanhar o ritmo da leitura ou se tem dificuldade de entender o texto, para pensarmos juntos em uma estratégia de acompanhamento que resolva essa situação, como ajudar a fazer uma leitura preliminar e/ou a preparar a sua intervenção. Por sua vez, se a leitura está ocorrendo, é interessante indagar como está a seleção do parágrafo, se escolheu algum e qual escolheu, orientando uma troca dialógica onde a/o aluno/a se sente confiante e pode compartilhar o andamento da atividade. Se o/a aluno/a é incentivado a compartilhar sua interpretação, é imprescindível que receba apoio e reforço positivo, a fim de incentivá-lo/la em reuniões futuras.

Se na próxima TLD aqueles que ainda não haviam participado se animarem, é importante dar prioridade a eles.

Turno da palavra → Uma das responsabilidades de quem modera é organizar o turno de palavra, tanto para apresentar a seleção do fragmento, quanto para comentar a participação de um/a colega. Para garantir isso, é fundamental que o/a moderador/a mantenha um registro escrito dos usos da palavra, indicando quem está participando, de forma a garantir a adequada distribuição do tempo de fala.



A título de referência, compartilhamos a seguir uma ilustração de uma lista de turno de palavra (para compartilhar a interpretação do que foi lido) e de comentários (para comentar sobre o fragmento e a interpretação dos colegas). A imagem anexa é para fins ilustrativos.

Turno de palavras	Lista de comentários
Antônia	Teresa
Rafael	Francisca
Fabiana	Catalina
Andrés	
Isabela	

Rever esse registro assim que a TLD for concluída é um exercício que nos permite refletir sobre como a participação na TLD está se desenvolvendo: registrar se a palavra circula entre todas as pessoas, se prevalecem intervenções para comentar sobre fragmentos selecionados por outros/as participantes, por exemplo; essas são algumas situações que podem exigir intervenções fora da TLD.

Gerar um espaço de respeito e confiança → As TLD criam um espaço de respeito e confiança. Assim afirma María del Carmen La Torre Cuadros, professora peruana:

“As TLD são um momento para meus estudantes não apenas compartilharem o que os impressiona sobre um fragmento da obra literária escolhida, mas também um espaço de contenção emocional, de cumplicidade. A sinergia que se gera é positiva, e os confronta com seu presente, suas experiências vividas e seus projetos... Uma frase é redefinida e ganha vida para todos. Juntos, construímos novos significados mais próximos e mais vívidos”.

Para promover um encontro baseado na confiança e na igualdade de participação, o/a moderador/a deve promover o respeito e a abertura aos silêncios dos seus participantes, bem como a escuta respeitosa das intervenções de todos e todas.

A importância de silêncios → É importante notar que os/as participantes podem precisar de alguns segundos de silêncio antes de começar

a falar. Todas as pessoas envolvidas na TLD estão encarregadas de cuidar e apoiar aqueles que precisam deste tempo. Porém, quem está moderando pode encorajar e conter o/a participante do ponto de vista gestual e simbólico, pedir-lhe que fale mais alto se não estiver ouvindo e, caso o resto do grupo faça barulho, pedir que fiquem em silêncio e lembrar que eles estão trabalhando sob uma dinâmica de diálogo igualitário.



É frequente que durante as TLD haja momentos de silêncio, principalmente nas primeiras experiências. Diante dessa situação, convidamos os/as moderadores/as a terem paciência e a confiar que a participação será retomada no momento oportuno. Caso o silêncio se prolongue por muito tempo, o/a moderador/a pode intervir com uma ideia sobre a leitura, colocando-a em debate, incentivando a participação dos alunos.

Ouvir com respeito para uma participação igualitária → Tanto quem modera quanto quem participa deve garantir que todas as pessoas que se inscreveram na lista de oradores e comentários possam intervir e sejam respeitadas na sua participação. Isso implica intervir nas ocasiões em que os/as alunos/as não respeitem a ordem de participar ou escutar com atenção e respeito.



Às vezes, alguns participantes ficam animados e começam a falar enquanto levantam as mãos para se inscrever. Da mesma forma, alguns participantes comentam sobre as intervenções dos colegas antes que o momento para comentários seja habilitado. Em ambas as circunstâncias, é muito importante que o/a moderador/a intervenha para ordenar a participação e a escuta, e garantir que a participação siga a ordem da lista.

Importância da argumentação → No momento de usar a palavra, espera-se que os participantes comecem sua participação indicando a página e o parágrafo onde se encontra o fragmento de sua seleção e que o leiam em voz alta, para que o restante do grupo possa localizá-lo. Nesse sentido, a participação de cada participante deve

estar atrelada ao fragmento do livro selecionado. A obra é o objeto do diálogo e os comentários podem mover-se numa pluralidade quase infinita de possibilidades, desde que encontrem seu apoio, seu ponto de fuga no texto.



Nas situações em que o fio do diálogo se perde, ou quando as intervenções são repetidamente não vinculadas à passagem selecionada, sugerimos que o/a moderador/a pause a TLD por um breve momento para lembrar as regras que orientam o encontro dialógico sobre a interpretação do texto (García-Carrión e Villardón-Gallego, 2018). Embora a participação durante as TLD seja baseada na liberdade de expressão (como veremos em detalhes abaixo), esse é um encontro sobre literatura e espera-se que as intervenções dos participantes estejam vinculadas ao trabalho em questão.

Livre expressão → Uma vez que não são esperadas interpretações corretas, todas são potencialmente válidas no âmbito da Declaração Universal dos Direitos Humanos sempre e quando os argumentos sejam válidos e contribuam para o diálogo. Os argumentos não se baseiam nas relações de poder, mas na sua pretensão de validade: ser inteligível, verdadeiro, buscar a correção e a veracidade das expressões. Por esse motivo, durante o desenvolvimento da TLD, os comentários de seus participantes não são julgados ou avaliados. Nenhuma das pessoas envolvidas na TLD - nem o/a moderador/a, nem os/as participantes - deve julgar as intervenções como boas, ruins, corretas ou incorretas. As interpretações e reflexões individuais são livres, fornecem argumentos que as articulam com o texto lido e se complementam na compreensão coletiva dos significados. Agora, embora o/a moderador/a não julgue ou avalie, ele/a pode participar da troca, desde que tenha lido e se inscrito para os momentos de fala como mais um participante, sem monopolizar ou impor sua interpretação.



Como a TLD termina quando o horário de trabalho programado é atingido, às vezes a sensação de “não conclusão” pode ser gerada. Nesse caso, o/a modera-

dor/a não deve retomar ou avaliar o que foi abordado, pois, justamente, o objetivo da TLD é dialogar sobre uma obra. À medida que mais TLD são realizadas, elas/as registram como um diálogo é construído em torno do trabalho que não precisa ser organizado ou resumido.



Visto que durante a TLD os participantes compartilham um fragmento selecionado do trabalho que por algum motivo chamou sua atenção, em muitas ocasiões suas intervenções estão vinculadas a memórias, vivências e experiências pessoais muito profundas. Em alguns casos, os comentários dos alunos relatam situações pessoais difíceis, que se referem a situações de violência ou de elevada vulnerabilidade, e que requerem intervenção da escola. Nesse sentido, sugerimos que antes de iniciar a implantação da TLD, estejamos disponíveis como professores para conhecer mais profundamente nosso grupo de alunos, o que em alguns casos implica entrar em contato com situações complexas de suas vidas.

Gestos → Quem modera tem um papel fundamental para promover a escuta respeitosa das/dos participantes a partir da postura corporal que adota e da direção do seu olhar. É importante que o/a moderador/a tome cuidado para não fazer gestos que demonstrem sua concordância ou discordância sobre os comentários dos participantes. Ao mesmo tempo, o/a participante que está expondo suas ideias deve ser convidado a dirigir-se a todos os demais, não apenas à pessoa que modera.

Tom de voz → participantes e moderadores devem usar um ritmo e tom de voz que permita que todos e todas ouçam. O grupo é responsável por garantir que todos os discursos sejam ouvidos e interpretados por todos os participantes.



O moderador poderá lembrar essa questão nos casos em que isso não aconteça, por exemplo, convidando quem fala a elevar o tom de voz em caso de sussurro.



Dicas para garantir uma boa moderação

A seguir, compartilhamos uma série de dicas para garantir uma boa moderação, com o objetivo de oferecer ferramentas para evitar algumas deformações que ocorrem com frequência na implementação da prática de TLD. Essas dicas foram detalhadas em uma série de investigações recentes em várias escolas primárias de gestão pública na Argentina (Zamero e Scasso, 2019; Lewinsky e Alem, 2020).

- **Sustentar a centralidade do texto literário clássico durante as TLD.** É importante que durante o desenvolvimento das TLD, cuidemos de sua relação com os textos literários clássicos, entendendo que estes não são apenas uma desculpa para o encontro, mas sim um material especialmente selecionado por suas qualidades de texto clássico e que, além disso, é um conteúdo que está sendo aprendido (Zamero e Scasso, 2019).
- **Garantir a releitura dos fragmentos selecionados pelos/as estudantes durante a TLD** (Zamero e Scasso, 2019). Em algumas ocasiões, com a evolução da implementação das TLD, começa-se a esquecer de ler o fragmento selecionado pelos/as alunos/as que pedem a vez de falar. É muito importante evitar que isso aconteça! Quando alguém fala, devemos lembrar de indicar a página onde se encontra o trecho selecionado, para que todo o grupo (participantes e moderador/a) possa pesquisá-lo, localizá-lo e depois lê-lo em voz alta.
- Para aprimorar as habilidades de comunicação dos alunos, podemos **acompanhar nossa moderação com questões que possibilitem construções orais mais complexas.** Assim, em vez de direcionar o intercâmbio apenas para emissões orais curtas e simples, como costuma acontecer nas atividades escolares, como moderadores podemos introduzir na TLD questões que possibilitem a expansão e a complexidade das narrativas produzidas pelos alunos (Lewinsky e Alem, 2020).
- Sempre revisar e refletir sobre nossa prática, investigando detalhadamente o quanto e como intervimos. A gramática escolar está profundamente arraigada em nossas práticas de ensino, o que em algumas ocasiões significa que os professores/as, ao incorporar o papel da moderação, concentram a mesma ou até mesmo mais participação do que os alunos durante as TLD (Lewinsky e Alem, 2020). Devemos apostar, com o desenvolvimento da prática, em limitar a participação ao que é exigido pelo papel de moderação. Abordaremos esse ponto em detalhes no próximo capítulo!

A importância da regularidade

A regularidade das TLD é uma dimensão muito importante. A experiência de acompanhar várias escolas da Argentina na implementação desta proposta nos mostrou que, para criar um ambiente de predisposição ao diálogo e à confiança, é aconselhável que as TLD tenham uma regularidade, ou seja, que ocorram com um tempo definido. Com base nesses aprendizados, sugere-se que a frequência de sua implantação seja semanal (Zamero e Scasso, 2019). No próximo capítulo, compartilharemos algumas dicas de como fazer isso!

Além da frequência, em termos de duração desta proposta, duas questões são muito importantes. Por um lado, que a duração da TLD seja acordada entre o/a moderador/a e os participantes, e que o tempo definido seja respeitado. Dependendo das características de cada grupo e das possibilidades, as TLD costumam se desenvolver em períodos que vão de 40 minutos a 1 hora e 20 minutos. Assim, no início, o/a moderador/a deve lembrar as características da TLD e concordar com os participantes sobre o horário de trabalho. A TLD termina quando o tempo especificado expira; nesse momento, o moderador deve concordar com os participantes sobre a leitura que será trabalhada na próxima TLD, agradecê-los por sua escuta e participação respeitosa e lembrar a data da próxima reunião. É importante ter em mente que, se o horário de trabalho acabou e nem todas as pessoas que desejavam participar puderam fazê-lo, pode-se concordar em retomar esses pontos na próxima reunião. Assim, argumentos, dúvidas e afirmações não feitas serão realizadas na próxima TLD. Esse também é um motivo para a importância de implementar as TLD com uma frequência definida.

Finalmente, outro aspecto interessante refere-se a quando as TLD são realizadas durante o horário escolar. Isso também vai depender das características de cada grupo. No caso das escolas primárias, enquanto alguns grupos as realizam à primeira hora da manhã, quando “os/as alunos/as chegam à escola, outros optam por realizá-las no meio do dia “para baixar os decibéis”. No ensino médio, onde os horários são fortemente compartimentados de acordo com as disciplinas, os professores que as realizam as adaptam à carga horária. As possibilidades são múltiplas e vão depender de cada grupo e de cada escola! Na próxima seção, contaremos um pouco

mais sobre alguns aspectos a serem levados em consideração ao tomar essas decisões.

MAIS INFORMAÇÃO

- Neste [vídeo¹⁰](#) de pouco mais de 1 minuto, compartilhamos um breve resumo sobre o que são e qual é o passo-a-passo para realizar uma TLD. Você quer contar a um/a colega sobre esta prática? Não hesite em compartilhar este vídeo! Também é um material muito útil se, por exemplo, você for um diretor de escola e desejar propor uma formação de TLD para a equipe de ensino.
- No [Portal de Tertúlias Dialógicas](#) poderão ser encontradas muitas informações e materiais sobre os diferentes tipos de Tertúlias Dialógicas. Em relação às TLD, estão especialmente disponíveis: acesso a vários estudos e pesquisas; uma ampla variedade de recursos e materiais para formação; uma ferramenta virtual para organizar e programar uma TLD e uma biblioteca com grande número de textos clássicos que podem ser baixados gratuitamente.



Até agora, compartilhamos com vocês uma variedade de depoimentos de professores e especialistas. Certamente, enquanto percorriam essas páginas, vocês se perguntaram sobre a experiência dos/as alunos/as. Como definem as TLD? O que mais valorizam nessa prática? Gostam de participar delas? Reconhecem em sua vivência alguma melhoria em suas habilidades de leitura e fala? Convidamos vocês a ouvirem Santiago Flores Bravo, estudante do México; Sebastian Gonzalez, estudante do Chile; Dayanara Macías, estudante do Equador e Maria Eduarda de Sousa Lima, estudante do Brasil.

10 Para assistir, clique neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=eaUu6HefWc0>

Esperamos que o conteúdo compartilhado neste segundo capítulo permita que vocês encontrem nas Tertúlias Dialógicas Literárias uma proposta interessante para levar para suas salas de aula e compartilhar em suas escolas. Esta proposta gera uma experiência de aprendizagem coletiva e enriquecedora de muitas formas para alunos e professores.

Como institucionalizar as TLD?

Este é o último capítulo do livro. Já exploramos em profundidade as bases conceituais que dão suporte para as TLD e as características que as definem, acompanhadas pela voz e experiência de uma pluralidade de professores, alunos, familiares e especialistas. As páginas a seguir não são mais sobre a proposta em si, sobre o momento da TLD, mas sobre como fazer com que as TLD aconteçam em suas salas de aula, em suas escolas ou em suas redes de educação com qualidade e regularidade. Ações reconstruídas a partir do intercâmbio com colegas da América Latina que planejaram institucionalizar as TLD em suas salas de aula, escolas ou redes enfrentaram os desafios que acompanham a implementação sistemática de uma nova prática e construíram várias estratégias que compartilham hoje. Como compartilhamos neste livro, as TLD têm um enorme potencial pedagógico, social e cultural que, considerando o que as evidências científicas têm mostrado até agora (Hargreaves e Garcia-Carrión, 2016), está relacionado à qualidade da TLD – entendendo-se por qualidade o fato de que a atividade é rigorosa e esteja alinhada com as características que a definem - e com a sua regularidade. Para que isso ocorra no nível institucional (e, portanto, chegue ao maior número de estudantes) e de forma sustentável (ultrapassando, portanto, a rotatividade do pessoal escolar), é necessário planejar e desenvolver ações voltadas para isso. Este capítulo reúne as principais dificuldades e sucessos que os colegas partilharam conosco, de forma a ajudá-los a antecipar e evitar possíveis situações que caracterizam a implementação desta proposta.

Quando uma proposta educacional é institucionalizada, torna-se uma prática comum que faz parte do cotidiano da sala de aula, da escola e/ou rede educacional. Para isso, é fundamental executar um plano de ação que tenha esse propósito. Ou seja, não vai acontecer por si só, sem esforços para que isso ocorrer, nem vai acontecer da noite para o dia, nem de forma linear, sem desafios e imprevistos que devam ser superados e, também, sem decisões que necessitem redirecionamento. Nesta terceira e última seção, trazemos uma série de dicas para conseguir a institucionalização das TLD consolidadas com base na experiência de colegas de diferentes países e contextos. Parece-nos imprescindível dedicar um capítulo à institucionalização desta proposta para oferecer

ferramentas que promovam uma implementação frequente e de qualidade e, assim, possam gerar as melhorias esperadas na aprendizagem e na convivência.

O processo de coleta dessas experiências consistiu em um intercâmbio baseado no diálogo igualitário em dois grupos focais, dos quais participaram dezoito pessoas de diferentes perfis e países: equipes de supervisão e gestão, professores e bibliotecários da Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, México e Peru. Essas pessoas foram selecionadas intencionalmente em conjunto com a equipe que coordena o projeto Comunidades de Aprendizagem em cada país; O objetivo foi convocar pessoas que promoveram ou acompanharam de perto processos de institucionalização das TLD. Foi realizada uma reunião de duas horas, organizada em dois grupos. Partindo de uma definição comum do que significa institucionalizar as TLD, o intercâmbio girou em torno dos principais desafios e estratégias implantadas. Em seguida, foi abordada uma pesquisa semiestruturada que cada participante preencheu posteriormente.

A informação recolhida nestes encontros foi sistematizada com cuidado, a fim de compartilhar os valiosos aprendizados e conselhos dos colegas latino-americanos que solidariamente relataram suas experiências. Foram encontradas muitas estratégias comuns e muitas outras estratégias particulares, o que é esperado e está de acordo com as peculiaridades de cada escola e comunidade. Embora isso mostre que não há uma maneira única de se chegar à institucionalização dessa proposta, também é verdade que as estratégias e recomendações de quem acompanha o dia-a-dia da implementação das TLD em diferentes contextos - institucional, político e cultural – formam um acervo que sempre enriquece e fortalece aqueles que se projetam no mesmo caminho.

As ações apresentadas a seguir estão organizadas em dois grupos de acordo com o perfil a que se destinam. Por um lado, aquelas pensadas para os/as professores/as, por serem estratégias de sala de aula e com foco direto no grupo de estudantes. Por outro lado, as dirigidas às equipes de gestão e supervisão escolar, que são quem trabalha na área institucional, seja de uma ou de várias escolas. Para finalizar, apresentamos uma estratégia transversal a todos os atores institucionais.

REFLEXÃO



Antes de chegar a esta página, vocês imaginaram como seria implementar as TLD em suas salas de aula, escolas ou redes? Que ações precisariam ser tomadas? Onde e como poderia ter início este processo? Convidamos vocês a pararem por alguns minutos para pensar sobre essas questões e anotar as principais etapas que vocês devem seguir em suas funções para iniciar o processo de implementação das TLD.

Dicas para docentes

Nesta primeira seção, vamos nos aprofundar em algumas estratégias de sala de aula com foco direto no grupo de estudantes. Nesse sentido, os desafios e ações pendentes detalhados a seguir enfocam a função dos/as professores/as, com o objetivo de fornecer estratégias úteis na hora de dar início ao processo de implementação das TLD nas salas de aula.

Abaixo estão quatro dimensões que foram destacadas pelos/as professores/as entrevistados. A ordem não segue uma sequência estipulada ou temporal, pois cada ação se potencializa com as demais. Assim, optamos por não as apresentar como uma rota única ou linear que segue certas etapas. Pelo contrário, entendemos que esses processos são sempre contextuais e particulares a cada comunidade escolar. Esperamos que cada um de vocês planeje as estratégias mais adequadas para sua sala de aula e grupo de alunos.

Articulação com planejamento didático

Uma ação importante para apoiar a implementação das TLD é sua incorporação ao planejamento educacional. Neste processo, a primeira decisão a tomar é a frequência com que iremos realizá-las. A partir da experiência compartilhada com várias escolas latino-americanas de diferentes níveis e modalidades, sugere-se que a implementação seja semanal.

Depois de definir a frequência com que experimentamos as TLD, devemos identificar em que dia e hora elas ocorrerão. Aqui está um primeiro desafio: encontrar um momento disponível no horário escolar:

“Portanto, compartilho com vocês, então, que um dos primeiros desafios que encontrei ao querer implementar as tertúlias foi a carga horária de nossos conteúdos temáticos. Aqui no México os conteúdos temáticos são muito extensos, principalmente nas séries iniciais. A primeira, terceira e quinta séries do ensino fundamental têm uma grande carga horária de conteúdo e isso faz com que o professor de repente pense: “Por que gastar uma hora na tertúlia?”. Isso foi muito pesado para nós, pois era muito tempo para não ser trabalhado com um conteúdo considerado importante pelos professores. No entanto, com o passar do tempo, percebemos que as tertúlias abarcam tudo, não só o idioma e a interpretação de texto. Percebemos que trabalhando as tertúlias, História, Geografia e Ciências são abordadas naturalmente” (Carmen. México).

Ao planejar a implementação das TLD, muitas perguntas surgem sobre o melhor horário do dia letivo para realizá-las: de manhã, assim que os alunos chegarem, ou ainda estariam com sono? No fim da tarde ou já estariam cansados? No meio do dia letivo ou seria muito difícil retomar as outras atividades depois? Essas são perguntas comuns ao se tomar essa decisão. Sobre esse ponto, à luz das experiências que nos foram compartilhadas pelos/as educadores entrevistados, sugere-se que, no início, eles possam incluir as TLD em seu planejamento de forma flexível.

“O que não funcionou para nós foi determinar um único horário para fazer as TLD, por exemplo, dizendo: “todas as quintas-feiras às 8 da manhã todos realizam suas TLD”. Sério, isso não funcionou. Durou dois meses e no final dissemos que não. Percebemos que era melhor para cada série definir o seu momento” (Yúly, Perú).

A incorporação das TLD de forma flexível em seus planos de aprendizagem logo no início permitirá que se determine com que frequência elas serão realizadas e, que se experimentem diferentes dias e horários do dia letivo, até que se descubra qual é o melhor bloco de tempo para cada grupo. Essa possibilidade de testar o melhor horário será mais viável nos níveis infantil e fundamental, onde a concentração de horas para cada professor é maior. No nível médio,

como os dias são mais compartimentados pelas disciplinas, isso vai depender da relação entre a quantidade de horas e o curso do/da professor/a que queira realizar a tertúlia. Como já dissemos, as TLD criam um espaço de intimidade e confiança e, para isso, é fundamental encontrar aquele momento em que o grupo está mais disposto a compartilhar. Isso vai depender não apenas do grupo de alunos, das disciplinas e atividades que eles têm antes e depois da TLD, mas também da dinâmica institucional da escola. Alguns professores, por exemplo, optam por realizar a TLD nos dias e horários em que há menos ruído externo na sala de aula. As variáveis são múltiplas! Convidamos vocês a passarem por esse processo com agilidade e mantendo um diálogo igualitário com os alunos. Também é importante consultar e decidir com eles e elas qual dos horários experimentados é o melhor para todos/as.

Algo muito importante! Quando a incorporação ao planejamento das TLD se apresenta como um processo institucional, encontramos um ponto em comum no relato de todos os/as colegas entrevistados/as: a importância de que esse processo comece voluntariamente, e não seja uma imposição da gestão escolar. Nesse sentido, coordenadores, professores e diretores sugerem que a implementação e incorporação da TLD no planejamento didático de cada professor/a comece de forma voluntária, incluindo no processo aqueles que desejam testar a implementação da proposta, e respeitando aqueles colegas que, por enquanto, não queiram ou percebam que não é o momento de iniciar esse processo. Em muitas ocasiões, alguns professores são incentivados a experimentar a TLD, uma vez que conhecem a experiência de outro/a colega. É muito importante respeitar as vontades, estratégias e tempos de cada professor/a e seu grupo de estudantes. E, acima de tudo, executar esse processo incorporando os princípios da aprendizagem dialógica não apenas durante as TLD, mas também nas decisões que devemos tomar em torno de sua implementação. Nas próximas páginas deste capítulo iremos explicar como acompanhar este processo de forma dialógica a partir da gestão escolar.

Ferramenta para agendar a prática

No Portal Latino-Americano de Tertúlias Dialógicas você pode acessar uma ferramenta para agendar as TLD. Além disso, esta ferramenta permite enviar um convite aos seus participantes. Como? É muito simples.

Assim que entrarem na página e na opção “Crie sua Tertúlia”, poderão indicar todos os detalhes da TD que vão realizar: tipo de encontro a ser realizado; material e autor a ser trabalhado; a data e a hora em que ocorrerá e a modalidade (virtual ou presencial). Além disso, podem configurar se a TD será para um grupo fechado, ou aberto a outros colegas e alunos da rede latino-americana que realizam essa prática.

Uma vez preenchidos esses dados, vocês podem incorporar os e-mails de quem vai participar da TD, e o portal enviará a cada pessoa um convite com todas as informações detalhadas. Eles também podem baixar a imagem com o convite e enviá-la por outro meio de comunicação, como WhatsApp ou sala de aula virtual.

Todas as TD agendadas neste portal ficarão registradas na seção “Minhas Tertúlias”, o que lhes permitirá fazer um registo da sua implementação.

Esta ferramenta é livre e gratuita. O único requisito é gerar um nome de usuário e uma senha! Para acessar você deve entrar em <https://tertuliasdialogicas.com/organizar>

Altas expectativas

Criar um clima de altas expectativas em torno dos alunos, suas famílias, a comunidade e nossa atuação na moderação é muito importante ao iniciar o processo de implementação da TLD. Elboj Saso e Oliver Pérez (2003) destacam a importância de lembrar, desde o nosso papel docente, que todos temos talentos e potencialidades, e estamos dispostos a colocar em prática diversas estratégias e técnicas para possibilitar o seu desenvolvimento.

Como mencionamos na seção anterior, antes da implementação das primeiras TLD, vocês notarão que a participação não representa a totalidade dos/das alunos/as, inclusive silêncios coletivos muito extensos podem ocorrer. Da mesma forma, pode acontecer que o grupo demore a se apropriar das diferentes regras que caracterizam as TLD. Ou ainda que o texto clás-

sico que selecionamos ou temos disponível pareça avançado para nossos alunos.

Diante de todos esses desafios que frequentemente surgem quando se implementam as primeiras TLD, vários colegas destacam a importância de não diminuir as expectativas com relação às capacidades dos alunos: saber que eles vão melhorar, que vão aumentar sua participação, que vão apreciar o livro, embora o consideremos muito complexo.

“Uma coisa muito importante para os encontros sociais é não minimizar as capacidades das crianças (...) para gerar o máximo de expectativas nas potencialidades dos estudantes. Às vezes, pensa-se que as crianças do ensino fundamental só precisam ser colocadas para ler histórias ou fábulas e elas são capazes de ler um texto, um romance. Às vezes pensamos que a criança não é capaz e nos surpreendemos de uma forma muito agradável (...) Faça as crianças lerem literatura clássica, mitos gregos, versões infantis de Dom Quixote ” (Wilson, Colômbia).

Da mesma forma, é importante manter nossas expectativas altas também para com os alunos que inicialmente não gostam de participar das TLD. Certamente, com o processo de sua implantação, eles acabarão se vinculando à atividade de outra maneira.

Além disso, é importante analisar a forma como lidamos com o papel de moderadores. Certamente no início é um desafio importante cumprir todas as regras que devem ser observadas para moderar, mas com a prática iremos nos aperfeiçoando e nos encontraremos nessa nova função, que pode ser tão diferente da nossa prática docente.

Desenvolvimento de estratégias específicas de acordo com cada grupo

A implementação das TLD como uma atividade frequente em nosso planejamento didático exige, como dissemos antes, uma certa flexibilidade e abertura para desenvolver diferentes estratégias específicas de acordo com cada grupo de alunos/as. No relato dos/das entrevistados/as encontramos diferentes situa-

ções que refletem que o planejamento de diversas estratégias é fundamental para se conseguir a institucionalização da TLD nas salas de aula e, fundamentalmente, para que todos os alunos estejam vinculados e aproveitem essa prática.

Por exemplo, a idade dos alunos, bem como a forma como as séries são organizadas, podem exigir o desenvolvimento de diferentes estratégias. No caso da educação inicial de meninos e meninas, que estão começando a se alfabetizar, as equipes de gestão e os/as professores/as especificaram a seguinte série de estratégias.

Por um lado, um aspecto fundamental a ser desenvolvido durante a implementação das TLD, que com os participantes mais jovens se torna ainda mais prioritário, é envolver as famílias para que possam acompanhar os estudantes em suas casas na leitura do texto e na seleção do parágrafo, frase (ou imagem!) para compartilhar. Por outro lado, alguns professores recomendam começar a TLD lendo o texto em voz alta e até mesmo complementando ambas as leituras - uma na escola e outra em casa - proporcionando mais oportunidades para ouvir e compreender a história, bem como para escolher alguma outra parte. Outra estratégia utilizada é iniciar as TLD convidando as crianças a selecionarem uma imagem do texto, para que primeiro conheçam a dinâmica e se adaptem a ela, e somente então passar para a seleção de fragmentos do texto (com o apoio da família!).

Por outro lado, o modo de organização das séries também pode exigir a tomada de algumas decisões. Por exemplo, no caso das escolas que se organizam em várias séries, os/as professores/as recomendam a divisão do grupo, visto que o tempo de atenção dos alunos varia de acordo com a idade, o que também afeta a complexidade do texto a ser lido.

“No meu caso pessoal, tentar trabalhar com um único texto para crianças de vários níveis era impossível. Primeiro, às vezes tendemos a homogeneizar a estratégia, fazer tudo igual, e isso é impossível por causa dos tempos, por causa do nível de atenção que as crianças têm nos diferentes níveis de escolaridade. Então essa estratégia não funcionou para mim. As crianças da educação infantil se levantavam, ficavam inquietas, se espalhavam. Por isso, optei por realizar a Tertúlia de forma escalonada: primeiro ano e pré-escola; segundo e terceiro; quarto e quinto, para que se

pudesse desenvolver a estratégia e buscar os textos de acordo com cada nível. Também para os mais novos tínhamos textos com mais imagens e pouco texto, e para os mais velhos, com maior quantidade de texto ”(Wilson, Colômbia).

Da mesma forma, algumas instituições não possuem nas salas de aula o espaço necessário para poder realizar a roda que caracteriza as tertúlias. Nestes casos, os entrevistados destacam a importância de diversificar os espaços em que podemos realizá-las. Aqui, o envolvimento das equipes de gestão será fundamental, para acompanhar e apoiar os professores na utilização dos outros espaços, tanto dentro como fora da escola.

“Um desafio para a nossa instituição foram os espaços reduzidos das salas de aula ou da biblioteca. Nossa instituição é pequena e para nós é difícil fazer os círculos bonitos que podemos ver em outras instituições. Isso foi superado indo ao pátio, ou procurando aliados próximos (instituições que contassem com cadeiras) para que nos emprestassem seus ambientes ”(Yuly, Perú).

Durante 2020, no contexto da pandemia de COVID-19, a falta de presença nas escolas também exigiu o desenvolvimento de estratégias específicas para garantir a implementação das TLD. Conforme mencionado acima, neste quadro, a resposta de muitas escolas foi continuar a implementação em modo virtual através de diferentes plataformas. A escolha da plataforma variou de acordo com os recursos disponíveis em cada comunidade educacional. Assim, enquanto alguns professores relatam ter feito isso por meio de plataformas síncronas (como Meet, ZOOM ou Teams), outros grupos optaram por usar grupos do WhatsApp.



Neste áudio, Jazmin Lizbeth Vasquez Chávez, uma estudante peruana, compartilha sua experiência fazendo TLD virtuais.

Revisão da função docente

Como mencionamos no capítulo anterior, desempenhar o papel de moderação muitas vezes entra em conflito com nosso papel e com a formação tradicional de professores. Nesse sentido, uma ação fundamental para implementar as TLD e, acima de tudo, moderá-las, é revisar e refletir continuamente sobre nosso papel de moderação.

A gramática escolar está profundamente enraizada em nossa prática pedagógica e, em algumas ocasiões, se traduz em professores, ao incorporar o papel da moderação, concentrando mais participação do que os/as alunos/as durante as TLD (Lewinsky e Alem, 2020). Isso obviamente não representa o que esperamos que aconteça em uma TLD, mas como transcender isso? “Um primeiro grande desafio foi fazer o papel de moderadora, ouvindo ativamente e sem falar”, diz uma das professoras entrevistadas. Desafio este amplamente compartilhado pelos colegas que também apontaram a dificuldade em não responder de forma avaliativa às intervenções dos alunos. Na prática, leva tempo para presumir que interpretações corretas não são esperadas durante as TLD, sendo todas potencialmente válidas e complementares no desenvolvimento de significados compartilhados.

Diante desses desafios que o papel da moderação representa, devemos apostar que com o desenvolvimento da prática seremos capazes de limitar nossa participação ao que o papel da moderação exige. Para tal, os professores entrevistados concordam com a importância de nunca deixarmos de rever a nossa participação como moderadores. Na próxima seção, entraremos em mais detalhes sobre a importância de refletir sobre nossa prática e compartilharemos uma ferramenta para registrar e revisar nossas experiências na moderação de uma TLD.

Outra estratégia relevante que agrega grande valor às TLD é convidar outros/as para moderar. Aqui há uma grande variedade de atores para convocar como moderadores/as: estudantes, professores/as de outra sala ou disciplina, diretores/as, assistentes, familiares, professores/as em formação e até alunos/as de graus mais avançados. Para que essa abertura da moderação a outras pessoas seja bem-sucedida, é necessário garantir que elas já estejam familiarizadas com o funcionamento das TLD e que tenham clareza sobre o papel da moderação.

“Uma boa estratégia é envolver os pais. Como comecei a realizar tertúlias como essa de forma muito sistemática, em meus grupos, abri o convite aos pais e responsáveis. Na primeira reunião, eu dava a eles a programação e depois dizia que eles poderiam participar da tertúlia, seja lendo o texto e compartilhando, ou apenas como ouvintes. E não compareciam todos, claro, nunca tive muitos pais. Não pense que eles brotavam na escola. Não. Mas houve alguns que se interessaram e isso foi muito enriquecedor, porque assim que surgiu interesse por parte de alguns deles, houve quem começasse a moderar” (Carmen, México).

Dicas para equipes de gestão

As equipes de gestão - escolar ou distrital - ao contrário dos professores, trabalham em uma área maior de influência: a escola ou rede escolar. Tratam da gestão pedagógica e administrativa, que inclui trabalhar em uma multiplicidade de situações, colocando em jogo habilidades muito diversas e interagindo com uma pluralidade de atores. Espera-se que eles liderem melhorias educacionais, formem equipes, acompanhem seus professores, mantenham uma comunicação fluida com estudantes e famílias, levem informações ao sistema educacional e sejam capazes de interpretá-las para tomar melhores decisões, administrar a escola, resolver questões de infraestrutura, e listar as principais ações que definem o seu papel.

Nas últimas décadas, a pesquisa educacional tem se concentrado em mostrar a relevância das equipes de gestão, especialmente de diretores/as, na liderança de processos institucionais que resultam na melhoria do aprendizado de estudantes e professores. Por isso, foram considerados cada vez mais atores-chave no sistema de ensino e hoje ninguém imagina uma melhoria da escola que não envolva as equipes gestoras. Voltando às intenções deste livro e deste capítulo final, seria impossível projetar a institucionalização das TLD em escolas ou redes de educação sem um envolvimento claro desses atores.

Abaixo estão cinco dimensões que foram destacadas pelos colegas entrevistados. Como na seção anterior, a ordem não segue uma sequência estipulada ou temporal, pois as dimensões se retroalimentam e se potencializam. Como a implementação de uma nova proposta pedagógica é um processo complexo,

que requer o trabalho organizado de mais de um ator, que sempre apresenta imprevistos e que se manifestará de forma única para cada instituição, optamos por não a apresentar como uma rota guiada e inflexível que segue certas etapas. Pelo contrário, são apresentadas várias ações que várias escolas destacaram pela centralidade nos seus processos de institucionalização, e temos certeza de que cada equipe escolar irá traçar a estratégia mais adequada para a sua instituição.

Obter consenso e trabalhar com aqueles que querem fazer TLD

As bases seguidas por muitas escolas para institucionalizar as TLD começaram com um consenso coletivo e uma convocação voluntária para professores/as que sentissem motivados/as e interessados/as em desenvolvê-los com seu grupo de alunos. Evocando os princípios da aprendizagem dialógica, essa forma de iniciar o processo tem obtido sucesso em diversas instituições. Foi o âmbito institucional para apresentar a proposta, construir o consenso necessário que lhe conferisse legitimidade, e ter espaço e tempo para adotar uma nova proposta pedagógica para a escola e para a comunidade educacional.

“Acredito que estabelecer um acordo entre professores, diretores e pais para enfrentar esse desafio foi vital para o sucesso da ação educativa a ser realizada. Sem esse acordo, dificilmente poderiam ter sido realizadas tertúlias literárias dialógicas sistemáticas” (Wilson, Colômbia).

Nessa reunião, é necessário compartilhar quais são as razões pedagógicas pelas quais se decide promover a realização da TLD na escola (ou na rede), quais são suas bases científicas, em que consiste a proposta e quais os resultados que ela tem dado em outras escolas. Se possível, compartilhar uma TLD com esses atores será uma ótima experiência! Para isso, lembrem-se que vocês podem contar com plataformas virtuais se for mais viável. Como apontaremos adiante, vivenciar tertúlias dialógicas - sejam literárias, artísticas ou pedagógicas - com professores/as, auxiliares e, às vezes, com familiares, é uma forma simples e impactante de divulgar o projeto, convocar mais professores e apoiar a formação dentro da proposta.

Esta atividade coletiva de construção e apresentação de consenso coletivo pode ser organizada por uma equipe de supervisão da rede escolar, bem como por uma equipe de liderança da escola. Em ambos os casos, a principal mensagem será mostrar a decisão institucional de passar a incluir as TLD nas propostas pedagógicas da/s escola/s, explicando todos os argumentos que dão força a essa decisão: o potencial das próprias TLD, e também as razões específicas e contextuais pelas quais é considerado significativo incorporá-los na experiência escolar dessa/s instituição/ões. Que objetivos se esperam alcançar com a realização sistemática das TLD? Por que isso é relevante para a comunidade escolar? Esse ponto está diretamente relacionado ao trabalho da próxima seção, que trata da articulação das TLD com o planejamento institucional, uma dimensão fundamental: a construção de consensos.

Poder convocar as famílias para participar desta atividade foi uma característica especialmente valorizada pelos/as colegas. O papel das famílias para acompanhar o desenvolvimento das TLD é indispensável, ainda mais nos primeiros níveis educacionais, onde os/as estudantes ainda não são totalmente autônomos em sua leitura individual. As famílias podem acompanhar a leitura antes da reunião e na seleção do parágrafo a ser compartilhado. Ao mesmo tempo, como já apresentamos, a leitura em família gera interações em torno da literatura que também são formativas para os/as alunos/as. Comunicar às famílias como é a atividade e quais são os fundamentos pedagógicos que motivaram seu desenvolvimento contribui para a qualidade da sua execução e para a adaptação às expectativas de todas as pessoas envolvidas. Então, uma vez que as TLD já estão sendo realizadas na escola, é muito enriquecedor convidar membros da família para participar.

Essa reunião para apresentar a proposta também pode servir para resolver coletivamente como contar com os materiais necessários para desenvolver as TLD. Em muitas escolas, surgiram preocupações sobre como conseguir os livros para cada aluno ou em que espaços as TLD seriam realizadas - especialmente no caso de instituições com salas de aula pequenas - que foram tratadas de forma coletiva. Várias propostas surgiram: desde levantar fundos para aquisição de livros através da realização de atividades culturais e articulações com outros atores ou bibliotecas, até a reforma de um espaço que estivesse abandonado (uma sala de aula, espaço de infor-

mática, etc.). Complementarmente, a articulação com órgãos territoriais de educação (Secretarias de Educação, Ministérios da Educação ou entidades congêneres) para garantir que os alunos tenham seus próprios livros para a realização da TLD é uma estratégia ampliada na região. A compra de livros representa um pequeno custo nos orçamentos que essas organizações costumam administrar e gera um grande impacto para estudantes e famílias, principalmente aqueles com poucos recursos. É importante notar que essas obras literárias costumam ser mais baratas porque muitas não possuem mais direitos autorais e há uma variedade de editoras que as imprimem. Por sua vez, essa articulação permite dar continuidade à implementação das TLD e aumentar sua legitimidade.

O segundo componente dessa dimensão é iniciar o desenvolvimento das TLD com os/as professores/as que sentem motivação e interesse pela proposta. Este caminho permite que a sua incorporação seja escalonada - é improvável que toda a equipe docente decida implementá-las na primeira fase - dando lugar a quem se mostre mais interessado em fazer parte deste projeto institucional desde o início, respeitando medos, inseguranças ou perguntas dos/das colegas que não sentem a segurança ou impulso para fazê-lo. Forçá-los a fazer uma TLD pode gerar muitos questionamentos por parte da equipe docente e é contrário aos princípios que a própria atividade incorpora. Mesmo que apenas um/a professor/a interessado/a, já se pode começar! E, gradualmente, outros serão adicionados.

Essa decisão voluntária estabelece um compromisso entre a equipe gestora e os/as docentes, que predispõe positivamente os atores a sustentarem o processo de implantação das TLD que, como todo processo de aprendizagem e mudança institucional, terá seus tempos e momentos.

“Mas é que existe uma decisão voluntária com relação à prática de atos educativos. E eu acho que isso é o máximo. Esse primeiro passo de dizer “Tudo bem. Você decidiu. Agora você se compromete a fazer sua parte para que tudo corra bem”. Esse compromisso já é tácito. Então, para começar, isso é muito bom, é super favorável” (Yúli, Peru).

A mesma situação poderia gerar um/a supervisor/a com a equipe de gestão de todas as escolas responsáveis, com o objetivo de promover a realização das TLD começando nas escolas onde a equipe de gestão está mais interessada.

Articulação com o Projeto Político Pedagógico

Incluir a realização das TLD no Projeto Político Pedagógico e explicitar como essa proposta pedagógica se relaciona com a proposta educacional integral da escola ou da rede foi outra das constatações identificadas para institucionalizar as tertúlias. Nesse sentido, um primeiro ponto para a equipe de gerenciamento é encontrar a relação das TLD com o currículo oficial que fornece a estrutura para as práticas de ensino. Essa mesma necessidade foi destacada pelos/as professores/as que se depararam com o exercício de revisar e decidir como reorganizar seu planejamento anual para incluí-las regularmente em suas aulas. Com relação à função de gestão, este exercício envolve a revisão do currículo oficial sob a ótica tanto da proposta e do seu potencial, bem como da visão institucional/distrital e dos objetivos de aprendizagem priorizados. Ou seja, descobrir quais pontos do currículo estão relacionados à proposta de TLD e como as tertúlias dão sentido à proposta educacional da instituição ou da rede.

Essa ação teve grande peso dos atores por vários motivos. Por um lado, eles mencionaram que este exercício mostra que as TLD não são algo externo, mas estão relacionadas ao currículo oficial e aos objetivos de aprendizagem institucionais. É comum que atores escolares e mesmo familiares tenham dúvidas quanto ao potencial de aprendizagem das TLD por se tratar de uma atividade não avaliada, de participação voluntária, que admite reflexões e comentários plurais, e onde o/a professor/a não controla ou direciona o intercâmbio. Essas características, que são a riqueza das TLD - entre muitas outras - também geram incertezas nos estágios iniciais. Paira no ar a preocupação com o que os alunos aprenderão ao participar das TLD. E a verdade é que os aprendizados promovidos são muitos, como vimos ao longo do livro. Uma maneira de abordar essa preocupação é apresentar como as TLD se alinham ao currículo oficial e ao plano educacional da escola ou rede.

“Tínhamos que ver como inserir isso no currículo, porque não era só a proposta de implementação, mas de como adaptá-lo ao currículo perua-

no. Assim vemos que a proposta visava verificar quais áreas curriculares, quais competências que são trabalhadas no currículo estavam associadas à implementação de tertúlias literárias. Vemos que uma competência que se fortaleceu com este trabalho das TLD foi a comunicação oral na língua materna, e outra que está intimamente relacionada é a convivência e a participação democrática em busca do bem comum. Porque os alunos tinham aquele espaço para ter um tratamento igualitário. Respeitar uns aos outros com os princípios dialógicos propostos pelo projeto” (Javier, Peru).

Esse exercício aumenta a legitimidade com que os atores da escola e da comunidade abordam a proposta. Legitimidade que é necessária dentro e fora da escola. Em outras palavras, as escolas devem prestar contas aos atores intermediários da gestão, pela maneira como planejam e desenvolvem suas propostas de ensino. Por esse motivo, o planejamento institucional que evidencia a TLD como uma estratégia voltada para o aprendizado também fortalecerá a escola com equipes de supervisão.

“O outro desafio foi a Unidade de Gestão Educacional Local da Secretaria de Estado da Educação (UGEL). Devemos prestar contas à UGEL e receber visitas de monitoramento. Então um dos desafios foi também convencer a UGEL de que essa hora era destinada exclusivamente para a tertúlia e eles perguntavam: “O que é uma tertúlia? Onde está a sessão de aprendizagem? ” E para nós, foi um desafio mostrar que o encontro era uma sessão de aprendizagem, para que, quando a UGEL viesse, pudessemos dizer: “olha, aqui está a minha sessão, me deixe continuar fazendo o que estou fazendo”. E ganhamos, porque ainda hoje a UGEL realiza suas tertúlias pedagógicas ” (Yuli, Peru)

11 A Unidade de Gestão da Educação (Unidad de Gestión Educativa) é um órgão de implementação descentralizada do Governo Regional. Governo com o objetivo de implementar políticas regionais e nacionais de educação em sua área territorial.

Além dessa história maravilhosa em que a escola conseguiu mostrar a relevância pedagógica da TLD e também aumentar o interesse de suas equipes de supervisão ao ponto de adotarem a dinâmica de tertúlias dialógicas para a leitura de textos pedagógicos, essa experiência sintetiza uma situação comum para escolas que decidem incorporar novas propostas de ensino.



Compartilhamos com vocês dois lindos áudios de mães que participam das TLD nas escolas onde seus/suas filhos/as estudam. Ambas compartilham como foi transformador para elas o fato de que a escola tenha aberto o convite para membros da família. É emocionante ouvir sobre sua experiência e refletir sobre o valor de convidar a comunidade a participar das TLD; certamente resultará em contribuições valiosas para os familiares e enriquecerá o desenvolvimento da proposta.

Convidamos você a ouvir Arelí Suarez Ramos e Anatalia Odete Silva Vieira, familiares de escolas no México e no Brasil, respectivamente.



O outro lado do planejamento institucional é o acompanhamento do planejamento do professor pela equipe de gestão; neste caso, aqueles/as professores/as que decidem desenvolver as TLD. Isso significa auxiliar em um processo com

características semelhantes ao que acabamos de descrever, onde as TLD são incluídas na perspectiva institucional e não permanecem como uma atividade paralela, fora da proposta da escola central. Na medida em que isso ocorra, as TLD farão sentido no projeto da escola e da sala de aula.

“Outra coisa importante foi contextualizar, engrenar, entrelaçar o planejamento realizado com as tertúlias. Não se trata de realizar um planejamento diferente do que se faria, mas sim de tentar incluí-lo e articulá-lo com o plano original para que o professor não o veja como uma carga extra. Porque esse também é o problema: “é um excesso de trabalho”, “é mais trabalho”. Portanto, isso também é muito, muito importante.”
(Lucy, Equador)

Equipes de coordenação e supervisão que acompanham sua equipe docente na avaliação de como resolver os desafios apresentados com seu plano de aula impulsionam a implementação e a institucionalização das TLD. Conforme mencionado na seção anterior, a articulação das TLD com o planejamento do professor em muitas escolas se refletia em seu calendário estabelecendo uma frequência semanal.

Formação na prática

Capacitar e gerar espaços de formação nos fundamentos teóricos e científicos das TLD é uma área de competência direta das equipes gestoras quando o objetivo é institucionalizar a prática. Isso inclui duas arestas que valem a pena ser destacadas. Em primeiro lugar, o nível de formação dos atores que desenvolvem as TLD está altamente relacionado com a qualidade e o rigor da implementação e, portanto, com o resultado que poderão gerar nos/as alunos/as que participam. As TLD são uma proposta de implementação simples - não necessitam de muitos recursos ou dos mais caros, podem ser desenvolvidas presencial ou virtualmente e atendem aos processos de aprendizagem constitutivos da escola - mas reconfiguram a função docente e a abordagem da leitura literária, ambos pontos estruturantes da dinâmica escolar e da forma como a literatura é lida e abordada nas escolas. Por este motivo, garantir uma formação sólida da equipe

docente e gestora, que incluía evidências científicas de impacto social - ou seja, aquelas que tenham demonstrado um aprimoramento educacional - e implementá-los com rigor é fundamental para que a atividade seja, efetivamente, uma TLD. Em segundo lugar, viabilizar espaços de formação para o desenvolvimento de um projeto institucional é da competência das equipes gestoras. Embora os/as professores/as possam realizar a formação por conta própria, a institucionalização dessa prática não pode depender da organização individual e da disponibilidade de cada docente.

Esta dimensão pode ser desenvolvida de várias maneiras, dependendo da multiplicidade de recursos disponíveis que são detalhados no final desta seção. Uma opção é oferecer a formação em um espaço institucional pela equipe gestora ou por um líder da escola que já tenha realizado esse percurso formativo. Nesse caso, haverá mais resultados se em algum momento da formação uma TLD for compartilhada e experimentada.

Também é possível realizar tertúlias dialógicas com a equipe docente, dependendo do texto escolhido para leitura. Pode-se optar por artigos científicos e livros que explicam as bases conceituais da TLD, textos clássicos de pedagogia, bem como textos da literatura clássica. Essa estratégia, além de ser formativa - principalmente caso se opte por textos científicos referentes à proposta - vincula os elos entre a equipe escolar e contribui para o seu desenvolvimento profissional. É uma experiência transformadora para a escola. María, uma professora da província de Corrientes na Argentina, conta a experiência de sua escola realizando tertúlias pedagógicas dialógicas e resgates:

“Aqui não estava a diretora ou a vice, mas a Clara, a María, a Andrea, a Cecilia, cada uma com seu nome, com sua personalidade, com suas dificuldades. E éramos todos iguais. Foi muito interessante porque mudou algo muito básico como a saudação diária, por exemplo. Todos conseguimos aceitar a opinião uns dos outros sem problemas. Começou-se a realmente entender o que era o conceito das tertúlias e isso facilitou muito colocá-las em prática na escola depois.”



Outra experiência que tem dado bons resultados e que pode ser complementada com as anteriores é a formação de uma equipe escolar de referência - podem ser professores/as, coordenadores/as de áreas curriculares, bibliotecários/as, ou outros perfis que compõem a escola e tenham interesse em assumir esse papel. É prioritário garantir uma formação muito sólida nas TLD e que haja disponibilidade para acompanhar o processo de implementação. Nessa linha, a equipe de referentes pode participar das primeiras TLD assumindo o papel de moderação a fim de ilustrar como elas se desenvolvem, e onde os estudantes e o/a professor/a do grupo serão os participantes. Desta forma, também os/as docentes - que já sabem como é a TLD e o que se espera da atividade - podem ilustrar para o grupo de alunos como se desenvolve o uso da palavra, a leitura do parágrafo selecionado e o comentário posterior, etc.

“Os coordenadores que receberam a formação entravam em sala de aula para atuar como moderadores, para que os professores pudessem ver um modelo de moderação, um exemplo de atuação. E, ao mesmo tempo, os professores eram bons modelos de participação dos alunos. Depois, mostrava-se também a participação dos alunos, os comentários. Foi muito bom” (Rosana, do Brasil).

Por fim, vale destacar a relevância que os/as colegas atribuíram à formação contínua. Ou seja, dar continuidade a espaços de formação e reflexão em torno,

principalmente, dos princípios de aprendizagem dialógica que estão na base das TLD. Esse conceito abala a visão que a escola tradicional incorpora com relação à aprendizagem, ao papel do professor, à verticalidade dos papéis e das decisões. Por isso, sua compreensão e sua efetivação requerem tempo, amadurecimento e o desenvolvimento de um processo de transformação progressiva do modo como as relações escolares ocorrem e se realizam na escola. Para isso, uma boa opção é a realização de tertúlias dialógicas pedagógicas, conforme já mencionado. Essa rotina de reuniões para discutir livros e artigos científicos que desenvolvem e estudam as TLD e os princípios teóricos que as embasam aumenta a formação de toda a equipe escolar e também favorece a aproximação.

“Um dos principais desafios da minha função é que alguns professores não vivem os princípios da aprendizagem dialógica. Então, acho que aí temos oportunidade muito grande, porque vocês sabem que a aplicação de ações educacionais exitosas e todo esse processo de transformação caminham juntos”(Tomás, do México).

Neste processo formativo, a realização contínua de tertúlias dialógicas será uma grande aliada, pois o grupo compreende e modifica a sua forma de lidar com a atividade, tendendo cada vez mais a respeitar a dinâmica. Uma parte relevante de aprender a fazer TLD - com todas as etapas que elas exigem: seleção de texto, planejamento, moderação, monitoramento de alunos, etc. - é fazê-las com frequência. Aprendemos fazendo!

Qualquer que seja a estratégia de formação - inicial e contínua - escolhida, será fundamental que ela seja ativada pela equipe de gestão da escola, bem como pela supervisão. Com efeito, em muitos sistemas de ensino a autorização do tempo institucional para os professores - ou seja, a capacitação dos mesmos para participarem dos espaços de formação durante o horário de trabalho - acaba por recair sobre essas equipes. E, por isso, o nível de abertura e envolvimento desses atores é importante quando se busca promover uma implementação da prática.



A Rede Latino-americana de Comunidades de Aprendizagem gerou conteúdo de formação gratuito. São ferramentas que podem apoiar as formações o em TLD e nos princípios de aprendizagem dialógica.

Por um lado, trazemos-lhes cursos virtuais e auto instrucionais disponíveis no Portal Latino-Americano de Comunidades de Aprendizagem. Existem oito módulos. Especificamente, para apoiar a formação inicial e contínuo em TLD, sugerimos fazer os cursos de Tertúlias Dialógicas e o de Formação Dialógica. O único requisito para acessar esses cursos é gerar um nome de usuário e uma senha. Convidamos vocês a conhecerem esta proposta de formação na seção [Cursos](#).

Por outro lado, desenvolveu-se também um portal de tertúlias dialógicas - ao qual já nos referimos - que contém uma seção específica com vários materiais de formação: vídeos, artigos, manuais e uma seção de perguntas frequentes. Convidamos vocês a entrarem na seção de [Formação](#) e conhecer esses materiais que foram cuidadosamente selecionados.

Apoio contínuo

Acompanhar continuamente os/as professores/as que iniciam a realização da TLD é outra das ações de destaque e está intimamente relacionada à dimensão anterior. Isso leva ao envolvimento ativo da equipe de gestão nas fases iniciais da implementação em sala de aula. Dora Inés Alarcón, da Colômbia, descreve esse processo da seguinte maneira:

“Não é uma questão de falar: bem, a decisão já está tomada, você é professor, comece e veja como administra isso. Você tem que estar lá. Então, por exemplo, no meu caso sou uma diretora de educação infantil e os professores estavam muito assustados e inseguros. Então as primeiras tertúlias eram praticamente acompanhar a professora e dizer: “Bem, vamos aprender, vamos ver o que está acontecendo e como fazemos isso.” Bom, fomos melhorando o espaço, fazendo com que as crianças pudessem participar. Isso permitiu aos professores me verem como uma colega com o mesmo propósito de iniciar o processo, e não a pessoa a quem deveriam reportar o cumprimento de suas tarefas na implementação. Foi uma possibilidade de encontrarmos juntos respostas às dúvidas que surgiam”.

Esse apoio pode ser manifestado por meio da participação nas TLD, da realização de conversas subsequentes para avaliar em conjunto como está o processo, da revisão conjunta dos planos, do intercâmbio em torno da escolha dos livros, entre outras ações possíveis. Na seção final deste capítulo, compartilhamos estratégias de reflexão sobre a prática, que podem ser promovidas tanto por professores/as quanto por equipes de gestão.

Parte dessas ações de acompanhamento pode ser coordenada pela equipe gestora e articulada com outros atores da escola. Esta é uma boa opção para aliviar a equipe de gestão da obrigação de assumir totalmente esta tarefa, que, em alguns casos, é incompatível com a sua agenda. Como mencionamos anteriormente, a formação de uma equipe de referentes pode ser adequada, desde que as condições institucionais o permitam; em outras palavras, que haja pessoas com funções institucionais disponíveis – professores/as, bibliotecários/as, monitores/as, por exemplo. Em particular, surgiram experiências locais em que os/as bibliotecários/as assumem um papel de liderança no acompanhamento da implementação, uma vez que encontram uma sinergia entre os propósitos da TLD e os objetivos da biblioteca como espaço escolar. As TLD estimulam a leitura de livros, para que estes passem a ser mais usados e circulados, ao mesmo tempo que a própria biblioteca - dependendo de sua capacidade física - pode se tornar o palco da tertúlia.

“Sou bibliotecária e meu primeiro grande desafio era que minha biblioteca tivesse usuários e visualizações, porque um livro não folheado é um livro sem uso. Quando chegou a proposta da Comunidades de Aprendizagem para esta atividade, parecia um grande desafio. Eu comecei organizando, fazendo cronogramas com diferentes professores. Primeiro, de forma voluntária, para ver quem eles queriam, e os primeiros a se interessarem foram os professores de línguas. Comecei com o ciclo básico que eram crianças que vinham com uma prática do ensino fundamental, com a leitura na biblioteca, um hábito que perdem no ensino médio. Então o primeiro desafio foi começar a organizar. Quando vi que estava tudo meio desestruturado, sem mesas ou cadeiras enfileiradas, sem professores na frente deles, fui estudando a metodologia. Montei uma biblioteca móvel. Fui para o pátio, para a sala de usos múltiplos. Nos sentávamos no chão com almofadas, para que os alunos tivessem um momento de

relaxamento, e que para que a leitura de um capítulo não os assustasse” (Viviana, da Argentina).

Ser um aliado do processo, estar presente, possibilitar o diálogo para falar das dificuldades, avaliar o andamento e estar aberto para ouvir e resolver em equipe são aspectos centrais para dar origem a um apoio que resulte na implementação progressiva das TLD. Isso vai permitir que elas façam sentido na proposta educacional de cada professor.

“O segundo desafio, de que os professores se apropriassem do exercício da tertúlia dialógica, não como uma prestação de contas para a coordenadora, não como o cumprimento de uma questão institucional, mas sim um exercício do qual se beneficiasse principalmente a criança, em seu processo de socialização, desenvolvimento de habilidades de comunicação e seu direito de participação. E com isso, eles como professores, na medida em que o mesmo grupo estava começando a se apropriar da dinâmica e do cotidiano, deveriam acreditar realmente que aquilo que eles estavam fazendo era um processo que iria definir os ganhos do processo de ensino-aprendizagem” (Rosana, Brasil).

Ações de reconhecimento coletivo

A última dimensão desta seção refere-se à realização de espaços de reconhecimento coletivo para evidenciar tanto as TLD como proposta de leitura dialógica, quanto aqueles/as professores/as que iniciam seu desenvolvimento em sala de aula, assim como o acompanhamento de sua realização.

O primeiro ponto está vinculado à formação contínua, mas também pode se materializar em ações mais específicas, onde o resultado de alguma pesquisa científica é compartilhado, ou alguém é chamado para saber mais sobre o potencial das TLD. Talvez você possa aproveitar uma celebração relacionada à leitura ou um evento escolar vinculado a este tópico, ao diálogo igualitário, à participação cidadã que sirva de estrutura para lembrar o que é uma TLD e de que forma reforça o aprendizado e melhora a convivência.

O segundo ponto se refere a dar lugar e visibilidade aos protagonistas que estão promovendo as TLD em suas salas de aula e aos que acompanham o pro-

cesso - especialmente, se houver uma equipe de referentes a cargo dessa tarefa. Isso pode ocorrer em reuniões de equipe onde essas pessoas podem pedir a palavra e contar como estão, em mensagens institucionais onde se destaquem o esforço (e a coragem!) que dedicaram para incorporar uma nova proposta: de se colocar em outro lugar diante do grupo de alunos, para desaprender e aprender mais uma vez. Lily, do Chile, destacou essa ação como parte de seu sucesso em institucionalizar as TLD:

“O primeiro que começou foi justamente o Manuel, e o que fizemos, não sei se estrategicamente, foi dar-lhe muito destaque porque foi ele o primeiro a mexer com isso. Nós nos juntamos às suas TLD”.

As possibilidades de reconhecer coletivamente quem está embarcado nesta proposta são infinitas e cada escola encontrará o seu caminho, o seu momento. O importante é mostrar o apoio institucional que as TLD têm e a equipe que está se formando desde sua implementação.

Dicas para a reflexão e o acompanhamento

O monitoramento e a revisão contínua das TLD é uma das dimensões mais valorizadas por todos os entrevistados. Nesse sentido, duas estratégias são mencionadas. Por um lado, abrir caminho para processos de reflexão contínua sobre cada TLD, com o objetivo principal de possibilitar a revisão da experiência pelos/as professores/as. Por outro lado, realizar um acompanhamento e monitorização da implementação das TLD em nível institucional, com uma determinada frequência definida, de forma a garantir a implementação rigorosa e de qualidade da prática, e registrar sua implementação na escola ou rede educacional. No desenvolvimento dessa segunda estratégia, as equipes de gestão desempenham um papel fundamental.

Ao encerrar o terceiro e último capítulo deste livro, queremos compartilhar com vocês essas duas estratégias que os colegas entrevistados destacaram, não apenas para alcançar a implementação das TLD, mas também para possibilitar um processo de melhoria contínua de sua implementação.

Reflexão sobre a prática

Em relação à primeira estratégia - o registro e o desenvolvimento reflexivo da experiência – trata-se de um aspecto fundamental para o aprimoramento das práticas de ensino, pois constitui uma forma de nos conscientizarmos sobre o que fazemos: como, por que e com quais modelos de referência (Anijovich, 2009; Davini, 2015). Assim, a sistematização e reflexão de nossas práticas nos permitem não apenas reconstruir e reinterpretar o que aconteceu, mas também redirecionar ações futuras (Alliaud, 2004; Litwin, 2008). Também nos permite identificar acertos e erros, limites e possibilidades das propostas que desenvolvemos, tomando consciência das nossas ações para modificar e melhorar tudo o que está ao nosso alcance.

Os dispositivos que usamos diariamente nas escolas para documentar nossas ações (planos, relatórios, arquivos, formulários, etc.), embora úteis para outros fins, dificultam representar e recriar experiências em toda a sua dimensão pedagógica (Suárez, 2007). Nessa perspectiva, convidamos vocês a incorporarem dispositivos específicos, projetados para o registro e reflexão das TLD que realizamos em sala de aula.

MAIS INFORMAÇÃO

Ferramenta de registro e reflexão sobre as TLD

A [ferramenta](#)¹² que compartilhamos abaixo é um dispositivo válido para registrar diferentes aspectos da TLD. Esse dispositivo permitirá registrar e refletir sobre a experiência da TLD depois de desenvolvê-la. O objeto de reflexão será identificar os aspectos envolvidos na dinâmica das TLD e em suas próprias experiências como moderadores.

Sabemos que o tempo de trabalho escolar é limitado e que muitas vezes as atividades de reflexão são deixadas de lado. No entanto, sugerimos que vocês aproveitem esta oportunidade para testar essa ferramenta e adicioná-la como parte da implementação das TLD. A utilização deste questionário de forma contínua pode enriquecer suas TLD, potencializando e enriquecendo os espaços de diálogo e escuta que são possibilitados em seu desenvolvimento. Este dispositivo também os ajudará a identificar as diferenças entre o que foi planejado, o que es-

12 Você também pode encontrá-lo no final do livro.

perávamos que acontecesse e o que realmente aconteceu. Além disso, permitirá que vocês se preparem para lidar melhor com vários eventos que podem ocorrer em futuras TLD. Sinta-se à vontade para adicionar outras questões para reflexão que pareçam importantes para vocês e não tenham sido abordadas.

Acreditamos que este é um recurso muito poderoso, porque ajudará a revisar e melhorar continuamente a dinâmica de trabalho nesta proposta e na sua participação como moderadores. Tomara que vocês se atrevam a tentar!

Dentro dessa estratégia, um aspecto destacado por vários/as colegas entrevistados é a riqueza de compartilhar o processo reflexivo com os demais. Assim, por exemplo, em algumas escolas a “troca de observadores” é realizada. Ou seja, um/a professor/a - da mesma instituição de ensino, ou mesmo de outra - participa da TLD de um/a colega como observador/a, e então eles refletem dialogicamente sobre como aconteceu a prática, e o que poderia melhorar no futuro para garantir sua qualidade.

“Uma troca de observadores: o professor de outra instituição educacional vem e observa sua tertúlia enquanto você a realiza. Depois que ele observou, sentamos e discutimos o que foi visto. Então, todos recebem o feedback e eu também. Talvez, como professora, tenha observado que outra professora estava fazendo algo que eu nunca poderia ter imaginado, mas vi. Portanto, também estou realizando um processo de aprendizagem duplo” (Lucy, Equador).

Acompanhamento da implementação

Uma segunda estratégia é o acompanhamento e monitoramento da implementação no nível institucional. Aqui, as equipes de gestão escolar, tanto diretores quanto coordenadores, desempenham um papel fundamental.

Para o desenvolvimento desta estratégia, algumas instituições periodicamente realizam monitoramentos, principalmente no final de cada semestre, acompanhadas de um dia de reflexão coletiva. O monitoramento é implementado por

meio de uma planilha, que permite que as equipes de gerenciamento registrem as principais informações sobre a implementação das TLD durante um período especificado, por exemplo, um semestre. Assim, costumam-se registrar informações de todas as séries e setores que implementam a proposta, sobre uma série de variáveis consideradas relevantes para saber como está sendo o processo de implementação. Dentre algumas das dimensões destacadas pelos/as colegas consultados/as, destacam-se: regularidade das TLD implementadas, livro(s) utilizado(s), aproximação do percentual de participação dos alunos, observações gerais, etc. As dimensões que devem ser incluídas neste acompanhamento institucional serão objeto de diálogos e acordos.

Como mencionamos, as equipes de gestão escolar desempenham um papel fundamental aqui. Por um lado, definem quando será mais oportuno fazê-lo e, por outro, se envolvem no processo. Mesmo os/as entrevistados/as relataram casos em que o monitoramento é realizado pelos próprios coordenadores, com o objetivo de monitorar a implementação em nível distrital e, fundamentalmente, acompanhar e apoiar gestores/as e professores/as em seu compromisso com a implementação das TLD. Assim relata, por exemplo, Mariel da Argentina, que trabalha como supervisora de nível fundamental:

“Nós, como supervisoras, fazíamos um trabalho de monitoramento uma vez por trimestre. Com uma planilha e uma grade de observação, fomos às escolas e coletamos dados sobre o que estava acontecendo. Por exemplo, casos concretos, se houvesse uma programação de reuniões, quantas TLD foram implementadas por categoria e por seção, com quais materiais eles estavam trabalhando. Além disso, entrevistamos professores, alunos e familiares, para saber como a experiência estava sendo para eles. Depois disso, geramos conselhos e orientações. Além disso, é importante que o professor e o gestor vejam o inspetor na mesma linha e percam o medo de estabelecer diálogos sobre o sentido da proposta e como alcançar qualidade na implementação da prática”.

As partes interessadas entrevistadas relatam a importância de que as equipes de gestão e supervisores/as se envolvam neste processo, seja realizando-o, seja reconhecendo o progresso e participando ativamente dos desafios que ainda surgem na implementação das TLD.

Na maioria das instituições, após o preenchimento desses formulários (nas mãos de professores, gestores ou supervisores), são realizadas sessões de reflexão. Nestes espaços, docentes e equipes de gestão e fiscalização partilham as conquistas vividas, bem como os desafios comuns e particulares que ainda surgem. Estas instâncias são muito enriquecedoras para planejar coletivamente ações que permitam superar obstáculos e continuar a melhorar o rigor do seu desenvolvimento. Assim, são conferências que, além de promover a institucionalização das TLD, promovem o envolvimento de todos em torno da melhoria contínua de sua implementação.

Esperamos que o conteúdo compartilhado neste terceiro capítulo tenha fornecido a você as chaves necessárias para incentivá-lo a implementar as TLD nas salas de aula, escolas e/ou redes nos quais você trabalha diariamente. Esperamos que as ferramentas compartilhadas aqui sejam úteis para preparar o caminho para a implementação rigorosa e frequente das TLD.

CONCLUSÕES

Nas páginas deste livro, mergulhamos em uma proposta de leitura transformadora. O passeio foi organizado em quatro seções. O primeiro narra a origem e a atualidade da TLD: menciona os principais acontecimentos que possibilitaram que esta proposta, criada em 1978 na escola Verneda Sant-Martí para adultos em Barcelona, hoje seja realizada em mais de 15 países, muitos da América Latina. A seção seguinte apresenta os fundamentos teóricos que sustentam as TLD: uma jornada conceitual que começa com o aprendizado dialógico, para entrar no conceito de leitura dialógica e finalmente chegar às TLD. O terceiro capítulo se aprofunda na proposta: descreve, especifica e examina cada um dos aspectos que definem uma TLD em detalhes. Por fim, o capítulo final reúne a experiência de várias escolas latino-americanas que já fazem isso há muito tempo, e discute várias estratégias para institucionalizar a TLD na escola. Apresentam experiências desenvolvidas por colegas da Rede LATAM para implementar as TLD em suas escolas ou municípios escolares, a fim de convocar mais professores para realizá-los, garantir uma implementação rigorosa e gerar um maior impacto na formação integral de seus alunos.

Todos os capítulos foram acompanhados por uma série de questões que os convidam a refletir, parar e conectar a leitura com suas próprias experiências e práticas cotidianas. Este diálogo interno que esperamos ter sido recriado com vocês, leitores e leitoras, anseia por trazer algumas das dinâmicas das TLD que existem entre o livro e aqueles que o leem. Como dissemos, as TLD mobilizam as pessoas que as executam e esperamos que vocês tenham vivenciado um pouco dessa experiência transformadora ao longo destas páginas.

Para enriquecer o passeio, as páginas deste livro foram nutridas pelos depoimentos de docentes, estudantes, equipes de gestão, supervisores e familiares de todos os países da região, que generosamente compartilharam suas experiências. Suas valiosas histórias mostram qual aprendizado foi aprimorado, quais aspectos eles valorizam mais e por quê, quais desafios vivenciaram para implementar essa proposta e quais estratégias empregaram para alcançá-la.

Além disso, o livro reúne uma diversidade de materiais e ferramentas: uma biblioteca virtual onde vocês encontraram livros de literatura clássica de acesso

livre e gratuito para fazer a proposta, materiais de formação - em formato de videoconferência, documentos, guias e cursos auto instrucionais, uma ferramenta para agendar as TLD e enviar convites; e uma ferramenta de registro e reflexão para acompanhar sua implementação e estimular a reflexão sobre a prática. Esperamos que esses recursos ampliem sua formação e sejam úteis para desenvolver as TLD em suas escolas.

Por fim, ao longo de toda a jornada transmitimos a vocês nossa experiência, assim como contamos com pesquisas científicas que têm demonstrado que as TLD têm múltiplos resultados na melhoria do aprendizado e na convivência de todo o grupo de estudantes, quando sua implementação é rigorosa e frequente. Quem participa regularmente das TLD melhora a forma de se expressar e a compreensão de textos, passa a se interessar pela literatura, melhora a autoestima e a autoimagem. Também são promovidos mais laços de apoio entre o grupo de participantes, o que melhora sua capacidade de empatia e respeito pelas outras pessoas. É uma experiência que deixa marcas e transforma crianças, adultos, alunos e professores.

Com a forte convicção da importância e relevância educacional das TLD - no mundo antes e depois do COVID-19 - esperamos que este material seja uma motivação para realizá-las com seus alunos, colegas e com a comunidade educacional e, especialmente, que vocês sintam que têm uma formação sólida para os enfrentar com confiança pedagógica. Temos certeza de que a experiência será transformadora para vocês.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Ródenas, C., Olea, M. J. A., Cuxart, M. P., & Pulido, M. Á. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 31-44.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros «inexpertos». Biografías, trayectorias y práctica profesional, *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-13.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, G., Sabelli, S. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Aubert, A. & Soler Gallart, M. (2007). Dialogism: The dialogic turn in the social sciences. *The Praeger handbook of education and psychology*, 3, 521-529.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., Garcia, C. & Racionero, S. (2009). Dialogic learning, *Culture and Education*, 21:2, 129-139, DOI: [10.1174/113564009788345826](https://doi.org/10.1174/113564009788345826)
- Bajour, C. (2014). Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura. Buenos Aires: El Hacedor.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Beck, U. (2006). *Cosmopolitan vision*. Polity.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan: competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Noveduc Libros.
- Bourdieu, P., & Mizraji, M. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Cardini, A., Coto, P., Lewinsky, V. (2018). "Tertulias Dialógicas Literarias: una práctica de lectura en las aulas de Argentina". *Novedades Educativas*, N° 331, p. 38-43.
- Comunidades de Aprendizaje. <https://comunidadesdeaprendizaje.net/>
- Comunidades de Aprendizaje. <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>
- Comunidades de Aprendizaje [Instituto Natura] (2020) "Tertulias literarias como disciplina obligatoria" en Youtube. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=M25rvvxexX0>
- Comunidades de Aprendizaje, (s/r). *Formación de Formadores en Comunidades de Aprendizaje: reflexiones del recorrido formativo*. Disponible en: <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/481/6c32fc31566b9386bfa14afdf2592bbf.pdf>

- CREA. Community od Research on Excellence por All.
<https://crea.ub.edu/index/about/?lang=es>
- CREA (2007). INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. 6.th FP European Commission (VI Programa Marco da União europeia).
- CREA (2018a). Módulo 7: Tertulias Dialógicas. Formación en Comunidades de Aprendizaje. Disponible em: <https://www.step4seas.org/>
- CREA (2018b). Módulo 2: El Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información. Disponible em: <https://www.step4seas.org/>
- Colomer, T. y Camps, A. (2000). Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid: Celeste/M.E.C.
- Confederación de Federaciones y Asociaciones de Personas Participantes en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas.
<https://confapea.wordpress.com/>
- CONFAPEA, (s/r). Manual de Tertulia Literaria Dialógica.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- De Botton, L., Girbés, S., Ruiz, L. y Tellado, I. (2014). *Moroccan mothers' involvement in dialogic literary gatherings in a Catalan urban primary school: Increasing educative interactions and improving learning*. *Improving Schools*, 17(3), 241-249.
- Dubois, M. E. (1991). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Elboj Saso, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. transformar la educación* (1a ed.). Barcelona: Graó.
- Elboj Saso, C., & Pérez, E. O. (2003). *Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento*. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (48), 91-103.
- Escola d'Adults de la Verneda- Sant Martí.
<http://www.edaverneda.org/edaverneda8/es/node/3>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., Ortega, S., & Racionero, S. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia EDITORIAL.
- Flecha, R., García Carrión, R., & González, A. G. (2013). *Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias Transfer of Dialogue-based Literary Gatherings to Prisons*. *Revista de educación*, 360, 140-161.

- Flecha, R., & Soler, M. (2013) *Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning*. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), p. 451-465.
- Flecha, R. (Ed.), INCLUD-ED Consortium (2015) *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Heidelberg: Springer.
- Flecha, R., & Álvarez Cifuentes, P. (2015). *Comunidades de aprendizaje*.
- Freire, P. (1970). *The adult literacy process as cultural action for freedom*. *Harvard educational review*, 40(2), 205-225.
- Freire y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía del oprimido* [30ª. Ed.]. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fresnada, R. G. (2016). *La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora*. *Investigaciones sobre lectura*, (5), 52-58.
- García Carrión, R. G., & González, A. G. (2013). *Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias* *Revista de educación*, 360, 140-161.
- García-Carrión, R. (2015). *What the Dialogic Literary Gatherings Did for Me: The Personal Narrative of an 11-Year-old Boy in a Rural Community in England*. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 913-919.
- García Carrión, R., Molina Roldán, S., Grande López, L. A., & Buslón Valdez, N. (2016). *Análisis de las interacciones entre alumnado y diversas personas adultas en actuaciones educativas de éxito: hacia la inclusión de todos y todas*. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 115-132.
- García-Carrión, R., Martínez de la Hidalga, Z., & Villardón, L. (2016). *Tertulias literarias dialógicas: herramienta para una educación de éxito*. *Journal of Parents and Teachers*, (367), 42-47.
<https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.008>
- García Carrión, R., y Villardón-Gallego, L. (2018). *Juntos mejoramos y aprendemos más: cómo organizar las aulas para el éxito académico y social de todo el alumnado*. *DEUSTO Social Impact Briefings No. 3* Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gatt, S., Ojala, M., & Soler, M. (2011). *Promoting social inclusion counting with everyone: Learning communities and INCLUD-ED*. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 33.

- Giner Gota, E. (2019). *Amistades creadoras*. Barcelona: Hipatia Press.
- Gutiérrez Fresneda, R. (2016). *La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora*. *Investigaciones sobre Lectura*, 5, 52-58.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I-II. Madrid: Taurus
- Hargreaves, L., & García-Carrión, R. (2016). *Toppling Teacher Domination of Primary Classroom Talk through Dialogic Literary Gatherings in England*. In *FORUM: for promoting 3-19 comprehensive education* (Vol. 58, No. 1, pp. 15-25). Symposium Books. PO Box 204, Didcot, Oxford, OX11 9ZQ, UK.
- Keidel, J. L., Davis, P. M., Gonzalez-Diaz, V., Martin, C. D., & Thierry, G. (2013). *How Shakespeare tempests the brain: neuroimaging insights*. *Cortex*, 49(4), 913-919.
- Lewinsky, V. y Alam, F. (2020). *El habla en las Tertulias Dialógicas Literarias: Un estudio con docentes y estudiantes de 6to grado de la provincia de Santa Fe*. *Revista de Psicología*. Año 2020. Vol. 16, No 32, pp. 119-139.
- Litwin, E. (2008). *Evaluar la enseñanza*. En Litwin, E. *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Llopis, A., Villarejo, B., Soler, M., & Alvarez, P. (2016). (Im) *Politeness and interactions in dialogic literary gatherings*. *Journal of Pragmatics*, 94, 1-11.
- Lopez de Aguilera, G. (2019). *Developing school-relevant language and literacy skills through dialogic literary gatherings*. *Int. J. Educ. Psychol.* 8, 51–71. Disponible em: <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ijep/article/view/4028>
- Mello, R. R. (2003). *Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógico*. *Revista Contrapontos*, 3(3), 449-457.
- Mello, R. R. (2009). *Diálogo y escuela en Brasil: comunidades de aprendizaje, Cultura y Educación*, 21:2, 171-181, DOI: 10.1174/113564009788345871
- Mello, R. R., Braga, F. M., & Gabassa, V. (2012). *Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível*. *SciELO-EdUFSCar*.
- Mello, R. R., & Braga, F. M. (2018). *School as learning communities: an effective alternative for adult education and literacy in Brazil*. In *Frontiers in Education* (Vol. 3, p. 114). Frontiers.
- Pulido, C., & Zepa, B. (2010). *La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas*. *Signos*, 43(2), 295–309.
- Racionero, S., Ortega, S., García, R., y Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia.

- Racionero, S., & Padrós, M. (2010). *The dialogic turn in educational psychology*. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 143-162.
- Reis, T. A. B., & Giroto, V. C. Leitura de clássicos universais no ciclo da alfabetização: aprendizagem por meio da tertúlia literária dialógica. *Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários*, 37, 79-93.
- Ruiz-Eugenio, L., Roca-Campos, E., León-Jiménez, S., & Ramis-Salas, M. (2020). Child Well-Being in Times of Confinement: The Impact of Dialogic Literary Gatherings Transferred to Homes. *Frontiers in Psychology*, 11. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.567449/full#B32>
- Searle, J. & Soler, M. (2004). *Lenguaje y ciencias sociales*. Diálogo entre John Searle y CREA. Barcelona: El Roure
- Sánchez Aroca, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: *A school where people dare to dream*. *Harvard educational review*, 69 (3), 320-335.+
- Searle, J., & Soler, M. (2004). *Lenguaje y ciencias sociales. diálogo entre john searle y CREA*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Siles, B. (2012). *Inteligencia cultural, la inclusión de todas las voces*. *Suplemento Escuela*, 3, 3-4.
- Soler Gallart, M. (2001). *Dialogic Reading: A New Understanding of the Reading Event (Doctoral Dissertation)*. Boston: Harvard University.
- Soler Gallart, M. (2001). *Lectura dialógica en la primera infancia*. *Guix d'infantil*, (3), 12-14.
- Soler Gallart, M. (2003). *Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador*, en Teberosky y Soler (eds.): *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació (ICE)/Horsori.
- Soler Gallar, M. (2011). Editorial. *European Journal of Education*, 2(46), 169–172.
- Soler Gallart, M. & Rodrigues de Mello, R. (2020). *School as learning communities*. DIO Press.
- Suárez, D. H. (2007). *Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*. Em: Sverdlík, I.(Comp.). *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Tertulias Dialógicas. Movimiento Latinoamericano 2020.

<https://tertuliasdialogicas.com/>

- Valls, R., Soler Gallart, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2008, 46, p. 71-87.
- Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge journal of education*, 43(1), 17-33.
- Villardón-Gallego, L., García-Carrión, R., Yáñez-Marquina, L., & Estévez, A. (2018). Impact of the interactive learning environments in children's prosocial behavior. *Sustainability*, 10(7), 2138.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- Zamero, M. y Scasso, M. (2019). Aportes de las Tertulias Dialógicas Literarias a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel primario y desafíos de implementación a escala. Instituto Natura y Fundación Quantitas.

Sobre o CIPPEC

CIPPEC é uma organização independente, apartidária e sem fins de lucro que produz conhecimento e oferece recomendações para construir melhores políticas públicas. Sua missão é propor políticas que antecipem os dilemas do futuro através de pesquisas aplicadas, diálogos abertos e acompanhamento da gestão pública.

Sobre o Instituto Natura

O Instituto Natura foi criado em 2010 no Brasil com o propósito de ampliar os investimentos em Educação já feitos pela Natura desde 1995. Esses investimentos se tornam possíveis através da venda dos produtos da linha Natura Crer para Ver, comercializados pelas Consultoras e Consultores Natura, não havendo lucro nem para eles nem para a empresa. Todos os fundos arrecadados são destinados aos projetos de educação desenvolvidos pelo Instituto Natura.

Nos países da América Hispânica onde a Natura tem operações, a linha de produtos Crer para Ver existe desde 2008 na Argentina e 2009 no Chile, Colômbia, México e Peru.

Os fundos arrecadados nesses países foram investidos pela Natura em projetos locais, tais como a implementação das Comunidades de Aprendizagem.

A partir de 2019, iniciamos o planejamento da abertura do Instituto Natura nos países da América Hispana, com o mesmo propósito e visão do Brasil.

Nesses países, centramo-nos em três compromissos: contribuir com a implementação de políticas públicas eficazes em escala, promover a articulação multisetorial com agendas educacionais prioritárias e desenvolver programas de educação e mobilização para Líderes e Consultores Natura.

Sobre as autoras

Alejandra Cardini. Diretor do Programa de Educação da CIPPEC

Meu primeiro treinamento e meu primeiro emprego foi como professor da escola primária. Embora minha carreira profissional tenha tomado direções fora da sala de aula, o principal objetivo do meu trabalho continua sendo melhorar a educação. Na CIPPEC, eu faço isso apoiando a construção de políticas educacionais que enriquecem e melhoram as interações entre professores e alunos. Quando conheci as Tertulias Literarias Dialógicas, compreendi plenamente seu potencial e revivi minhas experiências como professor, o quanto eu gostaria de ter podido realizá-las com meus alunos da escola primária!

Carla Paparella. Coordenador do Programa de Educação da CIPPEC

Minha paixão pela educação foi fortalecida pelo conhecimento e coordenação do projeto Comunidades de Aprendizagem. Em particular, as TLDs despertaram um interesse especial. Ter ajudado a pensar em como implementá-las em escala para melhorar o aprendizado de crianças e jovens é um marco profissional que eu aprecio profundamente. Estou convencida de que as TLDs são uma valiosa contribuição pedagógica e social para a educação latino-americana.

Carolina Semmoloni. Analista do Programa Educacional CIPPEC

Nos últimos cinco anos tenho acompanhado escolas de diferentes regiões, níveis e modalidades na implementação de Tertulias Dialógicas. Descobri que a experiência compartilhada com supervisores, diretores, professores, assistentes, membros da família e estudantes estava em movimento. Como educador, encontrei nas TDs o que é simples, único e transformador na educação: o diálogo e a criação coletiva de sentido.

Ferramenta para registrar e refletir sobre a experiência da Tertulia Literária Dialógica (TLD)

Caros leitores, trazemos a vocês esta ferramenta para acompanhar o desenvolvimento da TLD. Nosso objetivo é de garantir a qualidade da implementação. Você verá que em muitas perguntas há uma opção “Observação”, como complemento às opções dicotômicas de resposta; aí você poderá escrever observações relevantes para cada aspecto abordado neste documento.

REGISTRO DA TLD

.....

• Data da TLD: _____

• Grau/Ano em que você desenvolveu a TLD

1 2 3

4 5 6 7

Outro: _____

• Qual foi a duração aproximada da TLD?

Entre 10 e 15 minutos

Entre 16 e 30 minutos

Entre 31 e 45 minutos

Mais de 45 minutos

Outros _____

Exemplo: “O sonho de uma noite de verão” Shakespeare; capítulo 1.

• O texto escolhido é uma das grandes obras clássicas literárias da humanidade

Sim

Não

• Foi apropriado para o grupo de participantes?

Sim

Não

Observação: _____

• O texto foi especialmente selecionado para a TLD ou era um texto trabalhado em classe?

TEXTO

.....

• Qual texto você selecionou para a TLD

Indicar: Nome do texto, autor e capítulo trabalhado.

- Texto especialmente selecionado para a TLD
- Texto trabalhado em classe
- Todo o grupo de participantes teve acesso ao texto antes da TLD?
 - Sim
 - Não
 - Observação: _____
- O grupo inteiro da participantes leu o texto antes do TLD?
 - Sim
 - Não
 - Observação : _____
- Como eles o leram?

Para a TLD é necessário que todo o grupo de participantes leia o texto com antecedência. A leitura pode ser feita de diferentes maneiras. Indique o número de alunos que escolheram cada um dos caminos possíveis.

	Nenhum estudante	Menos de 25%	Entre 26% e 50%	Mais 76%
Individualmente				
Com a ajuda de um parceiro				
Com a ajuda de um membro da família				
Com a ajuda de um professor				
Em tempo de aula, junto com demais alunos				

DINÂMICA DA TLD

- Como foi o arranjo espacial durante a TLD
 - Todos se sentaram em roda.
 - Os alunos se sentaram em roda e o professor permaneceu fora da roda.
 - Todas as pessoas sentadas em fileiras, de frente para o quadro negro.
 - A TLD era virtual
 - Outro: _____
- Houve participação durante a TLD?
 - Sim
 - Não
- Qual a porcentagem da participação?
 - Menos de 25% dos participantes
 - Entre 26% e 50%
 - Entre 51% e 75%
 - Mais de 75%
- Durante a TLD:

	Menos de 25%	Entre 26% e 50%	Entre 51% e 75%	Mais 76%
Os participantes que quiseram participar e puderam fazê-lo.				
Os participantes respeitaram os comentários feitos por outros.				
Os participantes selecionaram frases, sentenças ou palavras do texto para arhumentar na Tertúlia.				
Os participantes que comentaram as contribuições dos colegas articularam com o seu própria argumento				
Os participantes fizeram comentários respeitosos enquadrados no Declaração dos Direitos Humanos.				
Os participantes fizeram comentários apresentando argumentos válidos.				

- O moderador e os participantes comentaram na TLD respeitando os princípios da aprendizagem dialógico?
 - Sim
 - Não
 - Observação: _____
- A troca que ocorreu durante a TLD permitiu uma criação intersubjetiva de significados sobre o texto?
 - Sim
 - Não
 - Observação: _____

- A TLD foi um espaço de respeito e apoio à participação entre o moderador e os participantes?
 - Sim
 - Não
 - Observação: _____
- O moderador e os participantes usaram um tom de voz apropriado para que todos pudessem ouvir uns aos outros?
 - Sim
 - Não

O PAPEL DA MODERAÇÃO

.....

- Quem moderou foi capaz de organizar a TLD por turnos de palavras para participação e comentários?
 - Sim
 - Não
- O moderador registrou os turnos?
 - Sim
 - Não
- Quem moderou foi capaz de assegurar o fluxo de trocas durante a TLD?
 - Sim
 - Não
- O moderador interveio para garantir que todos fossem ouvidos?
 - Sim
 - Não

- O moderador participou da TDL respeitando os princípios da aprendizagem dialógica, sem apresentar sua interpretação como a correta e fornecendo argumentos válidos?
 - Sim
 - Não
- O moderador foi capaz de garantir que os comentários dos participantes não fossem avaliados ou julgados?
 - Sim
 - Não
- O moderador reconheceu a participação e a escuta respeitosa dos participantes antes do final da TLD?
 - Sim
 - Não
- Antes do final da TLD, foi acordado entre o grupo quando acontecerá a próxima TLD e qual texto será lido?
 - Sim
 - Não

COMENTÁRIOS E REFLEXÕES

- Neste espaço, convidamos você a comentar os aspectos da TLD que chamaram sua atenção, sejam eles questões que você deseja destacar ou melhorar.

- A TLD que você desenvolveu levantou alguma questão para você? Qual(is)?

Originada em 1979 no centro de educação de adultos Verneda Sant-Martí, a Tertulias Dialógicas Literárias (TLD) foi criada por Ramón Flecha a partir da convicção: todas as pessoas, independentemente de sua idade, posição socioeconômica e nível educacional, podem compreender, interpretar e desfrutar das grandes criações literárias da humanidade. Baseada nos princípios da Aprendizagem Dialógica, esta proposta reúne estudantes e professores para discutir obras da literatura clássica, e possibilita diversas interpretações partir da realidade pessoal e coletiva.

Este livro analisa em profundidade a TLD: desde sua origem até os dias de hoje - mediado pela pandemia COVID-19 - seus fundamentos teóricos até os detalhes de cada uma de suas dimensões práticas, desde a experiência da Argentina ao México. As TLDs são uma proposta simples, inovadora, versátil e democrática que pode contribuir para gerar uma educação mais justa.

