

Educação pelo sensível: experiência literária em espaço não formal de educação

Sensitive education: a literary experience in a non-formal educational space

Silvia Sell Duarte Pillotto

 Pós Doutora pelo Instituto Estudos da Criança – IEC na Universidade do Minho – UMINHO, Braga/Portugal
Professora/pesquisadora no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, na Universidade da Região de Joinville, em Santa Catarina, Brasil
pillotto0@gmail.com

Letícia Caroline da Silva Jensen

 Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville
Pesquisadora voluntária no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação, na Universidade da Região de Joinville, em Santa Catarina, Brasil
leticia-caroline.jensen@gmail.com

Carla Clauber da Silva

 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas
Pesquisadora voluntária no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação na Universidade da Região de Joinville, em Santa Catarina, Brasil
carlaclauber@hotmail.com

Resumo: O presente artigo reflete sobre algumas das relações entre educação e literatura pelo viés de experiências sensíveis com adolescentes, de 12 a 15 anos, em um espaço não formal de educação. Problematisa-se aqui a seguinte questão: como experiências sensíveis com a literatura podem contribuir para a ampliação de novos olhares para os adolescentes? O objetivo foi pensar a literatura como possibilidade de fruição nos processos de criação. A abordagem cartográfica e narrativa foi fundamentada pelos autores: Bock (2007), Gohn (2007; 2015), Barthes (2006), Foucault (1994), Larrosa (2001; 2015), Duarte Jr. (1988; 2010); Meira (2014), Passos, Kastrup e Escóssia (2015) e Martins, Tourinho e Souza (2017). Destacamos uma pista na pesquisa: a experiência sensível com textos literários permitiu que os participantes (res) significassem leitura e escrita como processos de criação/fruição.

Palavras-chave: Experiências sensíveis. Literatura. Adolescentes. Cartografia/Narrativa. Educação não formal.

Abstract: This article reflects about some relations between education and literature by sensitive experiences with adolescents people in a non-formal educational space. We question here the following: how can sensitive experiences with literature contribute with the ampliation of

adolescents people's new perspectives? The purpose was to think literature as a possibility of fruition in creational processes. The cartographic and narrative approach was based on the authors: Bock (2007), Dayrell (2003), Gohn (2007; 2015), Barthes (2006), Foucambert (1994), Larrosa (2001; 2015), Duarte Jr. (1988; 2010); Meira (2014), Passos, Kastrup and Escóssia (2015) and Martins, Tourinho and Souza (2017). We highlight a clue: the sensitive experience with literary texts made the participants people (re-)mean reading and writing as processes of creation/fruition.

Keywords: Sensitive experiences. Literature. Adolescents. Cartography / Narrative. Non-formal education.

1 Introdução

O artigo apresentado tece relações entre educação e literatura pelo viés de experiências sensíveis com seis adolescentes, de 12 a 15 anos,¹ em um espaço não formal de educação, aqui mais especificamente um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

Essa instituição faz parte da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), aprovada em 2004, com o objetivo de atender a áreas de vulnerabilidade social, realizando serviços de proteção social básica. Entre os serviços e as práticas educativas oferecidos, estão o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), que integra o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), no qual são assistidos crianças, adolescentes e idosos.

Nesse sentido, o CRAS também se configura como um espaço não formal de educação, pois em seus princípios tem como compromisso contribuir para a emancipação dos integrantes, no intuito de mobilizar sua participação/inserção na sociedade.

Importante ressaltar que a escolha pelo termo adolescentes está em consonância com Bock (2007), quando alerta que essa fase é, na maioria das vezes, abordada de forma naturalizante por alguns estudiosos, que idealizam um sujeito e sociedade perfeitos (sem conflitos), ignorando as singularidade, as culturas e o meio de vida de cada um.

Desde o início de nossa pesquisa, a ideia sempre foi a de compreender os participantes como sujeitos sociais em construção, e nunca como seres meramente biológicos.

Uma vez contextualizado o espaço de pesquisa (CRAS) e definida a nomenclatura utilizada pelos nossos interlocutores – adolescentes –, é fundamental destacar alguns itens que serão problematizados neste artigo, indicando conceitos fundantes que darão ritmo à escritura.

No item a seguir, *Que lugar é esse em que se encontram os pesquisados?* Bock (2007) e documentos das políticas públicas ajudam-nos a pensar quem é esse sujeito e qual é o seu lugar no contexto social. Ademais, Gohn (2007; 2015) faz-nos compreender o CRAS enquanto um espaço não formal de educação, valorizando o conhecimento e os saberes constituídos também para além da educação formal.

No item 3, *Literatura: lugar de criação/fruição na educação*, as contribuições de Foucault (1994) são fundamentais, especialmente quando enfatizam a leitura como um aprendizado social, defendendo a ideia de desescolarizar o ato de ler. Barthes (2006), por sua vez, aponta a literatura como jogo e fruição, provocando-nos a pensar a leitura como um mergulho no oceano das culturas e tirando-nos da zona de conforto. Ao adentrarmos no campo das experiências, trazemos para o diálogo Larrosa (2001; 2015), que entende a experiência não como quantificação, mas como o que nos impacta e nos toca no mais profundo de nosso ser.

Em seguida, no item 4, *Experiências sensíveis no campo da educação*, Duarte Jr. (1988; 2010) faz-nos refletir sobre esse ser sensível, aberto totalmente às peculiaridades do mundo, ampliando suas ações diárias para os domínios sensíveis (corpo/mente) que nos são dados com a existência. Ou seja, para o autor, a experiência estética é constituída de sentidos e significados num campo de subjetividades. Na construção desse diálogo está Meira (2014), que nos provoca a pensar na condição do sensível e do intelectual associados aos processos cognitivos, pois o sujeito necessita do sistema corporal, sensível e cognitivo para se comunicar.

O item 5, *Narrativas cartográficas: caminhos entre o conhecido e o desconhecido*, apresenta alguns fragmentos da pesquisa no decorrer das oficinas literárias. Esses fragmentos são fundamentados por autores que têm tratado a cartografia e a narrativa como possibilidade de se fazer pesquisa, especialmente aquela que conversa com o outro e consigo mesmo. Autores como Passos, Kastrup e Escóssia (2015) e Martins, Tourinho e Souza (2017) dão potência às narrativas e às pistas encontradas durante o percurso, que, infinitos, teimam em nos fazer vivos.

Por fim, nas *Considerações finais*, retomamos a problematização inicial da pesquisa, destacando os principais aspectos das experiências com a literatura, em que interlocutores e pesquisadoras puderam ampliar olhares, criando novos sentidos e significados para a vida.

2 Que lugar é esse em que se encontram os pesquisados?

A pesquisa deu-se no CRAS do bairro Jardim Paraíso, localizado na região nordeste de Joinville, contando com aproximadamente 18.600 habitantes (PREFEITURA DE JOINVILLE, 2017), um dos espaços urbanos mais estigmatizados da cidade, pela alta incidência de violência. O referido CRAS atende ao público adolescente, promovendo atividades diversas de cidadania.

Partindo desse lugar, passamos a nos perguntar: *quem são esses participantes que conviveriam por um tempo conosco?* O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, atualizado em 2005, caracteriza os adolescentes como aqueles que se encaixam na faixa etária de 12 a 18 anos. Para além de uma fase problemática, com mudanças físicas e emocionais, a adolescência é vista como um momento de busca de aprendizado, de um grupo que tem características próprias que devem ser respeitadas. “[...] é fundamental reconhecer que os adolescentes são um grupo em si. [...] São cidadãos, sujeitos com direitos específicos, que vivem uma fase de desenvolvimento extraordinária” (UNICEF, 2011, p. 14).

Outra autora que nos ajudou nesse entendimento foi Bock (2007, p. 68), quando reitera que “a adolescência é vista como uma construção social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento”.

Nesse lugar de encontro, que não se configura como escola, mas educa, podemos pensar o (entre)cruzamento de identidades e sentidos. Segundo Gohn (2007, p. 14), a educação em espaços não formais é totalmente associada à ideia de cultura, estabelecendo relações com a comunidade na qual está inserida. Ainda para a autora, o profissional que atua nesses espaços, ou seja, o educador não formal,

deve despertar os participantes para o contexto em que vivem, o processo de formação histórica e cultural de sua comunidade e o processo de constituição de si mesmos, desafiando-os a investigar mais a fundo a própria realidade – tanto social como individual. O produto gerado nas atividades é o reflexo desse despertar e dessa investigação (GOHN, 2007, p. 14).

Além disso, como afirma Gohn (2007), a educação não formal ocorre em mão dupla, impactando tanto educadores quanto seus interlocutores.

Como pesquisadoras inseridas no contexto de uma pesquisa, também vamos em busca de aprendizados e conhecimentos, valorizando a troca de saberes contínua. É nessa perspectiva que Gohn (2015, p. 16) compreende a educação não formal, pois para a autora essa maneira de educar

não é nativa, no sentido de herança natural; ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado.

Nesse sentido, a arte tem espaço especial na educação não formal, já que pode mobilizar a democratização da cultura e o desenvolvimento do pensamento crítico. “Os processos de aprendizagem na educação não formal ocorrem a partir da produção de saberes gerados pela vivência, por exemplo, na arte de tocar um instrumento ou desempenhar uma atividade – de dança, teatro, pintura etc.” (GOHN, 2015, p. 17).

Em nossa pesquisa, essas vivências deram-se por meio da literatura, da escrita e da leitura de textos de Cecília Meireles e de José Paulo Paes, com base sempre em processos flexíveis, provocando a reflexão crítica, mas, sobretudo, a sensibilidade.

3 Literatura: lugar de criação/fruição na educação

Foi com base em Barthes (2006), em seus conceitos de textos de prazer e de fruição, que realizamos as oficinas literárias. O texto de prazer, para o autor, é aquele que segue os padrões já conhecidos da narrativa, que não questiona ou provoca nenhum tipo de inquietação e, por isso, deixa o leitor em um lugar confortável. Já o texto de fruição consiste naquele que deixa espaços, as chamadas fendas, em que o leitor pode articular seu conhecimento e sua cultura, dialogando com a narrativa e sendo provocado a pensar. Complementando essa ideia, texto de fruição é

aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (BARTHES, 2006, p. 21).

Nesse diálogo entre texto e leitor proposto por Barthes (2006), insere-se outro conceito: o da leitura como um jogo. A partir do momento em que o leitor faz o

movimento de sair do texto e voltar para ele com outras concepções, estabelece o jogo com a narrativa.

Também encontramos em Foucambert (1994) estreita conexão com a pesquisa, uma vez que o autor considera que escrever e ler são processos de invenção, mas que se faz necessário desescolarizá-los, pois a leitura e a escrita são compreendidas por ele como processos sociais.

Nessa perspectiva, a leitura e a escrita podem ser mobilizadoras de nosso entendimento de mundo, estabelecendo outras relações. Na visão de Foucambert (1994, p. 135), uma ação em favor da leitura se inicia, “por uma evolução do jogo social com o intuito de responsabilizar as pessoas em seu trabalho, seu lazer, sua vida social. Um grupo que vive é um grupo que lê, e não o contrário”.

Os pesquisados foram convidados a experimentar a literatura, a leitura e a escrita. Nesse sentido, valemo-nos de Larrosa (2015), que considera a experiência como possibilidade de entender a educação para além das relações ciência/tecnologia e teoria/prática, como meio para formar-se e transmutar-se. Assim, pela experiência com a literatura, a conversa ganhou potência, que reverberou no grupo, envolvendo o ser sensível e o imprevisível.

Ao adentrar na conversa, foi possível ir aonde não havia sido previsto – essa é a beleza da conversa. Nela podemos dizer o que não queríamos dizer, o que não sabíamos dizer, o que não podia ser dito. É o imprevisível que se faz presente (LARROSA, 2001).

Na leitura, pausas ocorreram, pois a atração que se sente não está no que se conta, ou no que se lê, mas, sobretudo no que se guarda. Leitura que se inventa, que se equilibra na curva do instante. Essa curva é feita de sentidos e não sentidos e está relacionada às palavras e ao modo como nos vemos e vemos o outro nesse universo de subjetividades. É a nossa forma de ser e nossas atitudes que nos revelam quem somos, o que desejamos, reverberando tudo isso em instantes de certezas, mas muito mais de dúvidas (LARROSA, 2001).

4 Experiências sensíveis no campo da educação

O século XXI tem em suas bases o pensamento contemporâneo, fundamentado em gerenciar o tempo e entender os signos que dele emanam, aspecto essencial para nossos processos de comunicação. No entanto, ainda encontramos resistência em relação à

abordagem educacional pela via do sensível, principalmente por compreendê-la dissociada das questões cognitivas e do pensamento.

A lógica não separa o sensível do inteligível e concretiza-se porque o sensível é simbólico e constituído de significados. O discurso do sensível torna-se, assim, o único a falar de certas coisas, de maneira especial às relativas à sensibilidade estética (criação, imaginação, percepção...). O mundo sensível está aquém e além do discurso; está no devir, com a nossa consciência e inconsciência (MEIRA, 2014).

Nesse lugar de sensibilidades está o corpo sensível, agindo na ação da consciência e processando o infinito (o potencial criador), e isso ocorre na sua acoplagem à finitude da vida. Nossa estrutura psicossomática articula os sentidos, a ritmos e pautas de compreensão, sob forma de emoções, ideias e desejos. Assim como nosso corpo opera de modo consciente com apenas algumas faces perceptíveis, também os acontecimentos fora dele se expõem para sua sensibilidade.

A consciência de espaço e de corpo mobiliza a busca contínua de descobertas, invenções e criações. É preciso, então, fazer a travessia das fronteiras que separam, mais do que unem e misturam, a sensibilidade e a inteligência às práticas efetivas de cultivo de si na relação com os outros (MEIRA, 2014).

As experiências sensíveis, nessa perspectiva, são movimentos que exploram os sentidos. Por conseguinte, o sujeito experimenta o controle e a intensidade de todas as formas de percepção, processo que contribui com o seu desenvolvimento intelectual.

Para Duarte Jr. (1988), os conhecimentos pertinentes à sensibilidade e aos próprios valores estéticos da educação sofrem e lutam contra a hegemonia da fragmentação difundida em nossa sociedade.

O autor reitera a ideia de que o processo de conhecimento se dá na consciência humana por intermédio de significações simbólicas, mediante a palavra e o símbolo. Entre a dimensão vivida e a dimensão simbólica, estão as potencialidades do sentir, que permeiam a aquisição da razão entre pensamento e linguagem. Ou seja, para Duarte Jr. (2010), o sujeito por meio da crítica e do sensível é capaz de não apenas submeter-se à imposição de valores e sentidos, mas, sobretudo, de selecioná-los e (res)significá-los. Uma educação pelo sensível pode, portanto,

contribuir para um melhor aproveitamento daquilo que se tem à volta, com a conseqüente diminuição desse desmedido desperdício tão corriqueiro em nossa sociedade contemporânea. [...] Assim, a

sensibilidade e a educação revelam o quão interligadas podem estar se não forem tomadas como partes independentes de um fragmentário e desvinculado da vida de cada um (DUARTE JR., 2010, p. 31).

Dessa forma, ao adentrarmos no campo das experiências sensíveis, vale salientar que as relações ali constituídas envolvem todos os tipos de sentimentos, desde ilusões e encantamentos, ao oposto, desilusões e desencantamentos. Ou ainda, como nos aponta Duarte Jr. (2010, p. 175): “Em sentir aquela sua porção que tenho ao meu redor, para que então qualquer pensamento e raciocínio abstrato acerca dele possa acontecer a partir de bases concretas e, antes de tudo, sensíveis”.

Então, chegamos ao conceito de experiência sensível, que nos proporcionou a entrada no grupo de participantes da pesquisa e o caminhar por ele de maneira menos invasiva e mais cuidadosa. Nosso objetivo não era ensiná-los a ler, escrever ou interpretar textos literários, mas de impulsioná-los a experienciar tais textos a partir de todos os sentidos.

5 Narrativas cartográficas: caminhos entre o conhecido e o desconhecido

Partindo das práticas educativas mediadas pelas experiências sensíveis, propusemos três oficinas literárias para que os sujeitos envolvidos pudessem sentir a poesia acompanhados pelos textos de Cecília Meireles e José Paulo Paes.

A abordagem da cartografia levou-nos a pensar o lugar de pesquisa como processo, um território desconhecido a ser desbravado com o auxílio dos interlocutores e por nós, pesquisadoras aprendizes. Passos, Kastrup e Escóssia (2015, p. 105) guiaram-nos nesse percurso: “ao cartógrafo cabe se deixar levar, em certa medida, por esse plano coletivo, não por falta de rigor metodológico, mas porque uma atitude atencional própria do cartógrafo, que o permite acompanhar as modulações e individualizações dos objetos e da realidade”.

A abordagem narrativa, por sua vez, envolveu as subjetividades, encontradas nas histórias de vida dos adolescentes e também em seus gestos expressivos. As narrativas mobilizaram processos “no qual encontramos imagens de convergência, algumas apontando em direção ao comum e outras expandindo e abrindo para pontos que podem ser constantemente interrogados, transformados, rearranjados” (MARTINS; TOURINHO; SOUZA, 2017, p. 14).

Em nossas oficinas literárias, distribuímos aos participantes versos dos poemas “Convite”, de José Paulo Paes (2000), e “Motivo”, de Cecília Meireles (1994), para que lessem e construíssem suas próprias narrativas com base nos poemas apresentados. Ao indagá-los sobre os textos lidos, uma das adolescentes afirmou que o texto “*é poesia, porque rima e mexe com o coração. Mexeu com o meu coração e me trouxe alegria*”.

Porém, durante as leituras dos poemas, identificamos outras concepções de leitura: “*Ai, não vou saber isso aqui?*”; “*não entendi nada?*”; “*não gostei dessa daqui, porque não entendi?*”; “*não quero ler?*”.

Percebíamos que para alguns deles, nesse primeiro encontro com a leitura dos poemas, o recurso utilizado para a interação com o texto era a interpretação. Tentavam compreender os poemas decodificando e interpretando as palavras, o que os impediam de entrar no jogo da fruição.

Quando, por fim, se desprenderam da análise interpretativa, a fruição chegou de mansinho, substituindo a frustração inicial por curiosidade, alegria e desejos despertados. Aprendiam com os versos dos poetas que ler é mais do que decodificar/interpretar; é, antes de tudo, encontrar as brechas que o poema nos oferece, preenchendo-as com nossas cores.

Para nós, o que importava naquele momento era o acontecimento do encontro. Encontro de corpos, ideias, sentidos e sensibilidades.

Após a leitura, as páginas em branco oferecidas os desafiavam a construir seus próprios poemas e narrativas. Esses movimentos mobilizaram-os a criar seus próprios textos, que foram compartilhados em voz alta com o grupo. A sonoridade dava-se em leituras diversas. Naquele momento, a narrativa fazia-se presente em versos declamados, arriscados, surpreendidos. Juntos, experimentávamos outros modos de leitura e de escrita pelo jogo da fruição.

6 Considerações finais

É importante, ao finalizar esse artigo, revisitarmos questões que nos instigaram a refletir sobre algumas das relações entre educação e literatura, tendo as experiências como canalizadoras de fruição. Então, voltamos à nossa problematização inicial: *como experiências sensíveis com a literatura podem contribuir para a ampliação de novos olhares para os adolescentes?*

Para compreendermos esses novos olhares, faz-se necessário saber que lugar é esse e de que sujeito estamos falando. O participante de pesquisa com quem convivemos por

um tempo de descobertas é alguém que busca externar suas inquietações, mesmo em seu silêncio ou em ruídos desconexos e carregados de potencialidades.

No percurso da pesquisa, as experiências sensíveis foram tomando corpo, acompanhadas dos poemas de Cecília Meireles e de José Paulo Paes. Os envolvidos, que no primeiro momento se mostravam incomodados e distantes, aos poucos foram se envolvendo num campo de sentidos, experimentando o nunca experimentado – a leveza de apenas sentir.

Os caminhos cartográficos levaram-nos a trilhar o universo da literatura, em que o imaginado se torna possível e o possível se transforma em sonho imensurável. Nossa escuta, enquanto pesquisadoras aprendizes, tomava corpo em cada uma das narrativas sonorizadas. A experiência, geradora de fagulhas, foi a propulsora de novas formas de ler e escrever e principalmente de sentir o poema em sua mais completa imensidão.

Observamos que, pela experiência sensível com a literatura, os adolescentes (res)significaram sua relação com a leitura e a escrita. As relações entre literatura e educação, nesse lugar de possibilidades, também contribuíram para que nós, pesquisadoras/aprendizes, adentrássemos em lugares outros de sensibilidades.

Notas

A presente pesquisa, envolvendo seres humanos, foi submetida ao Comitê de Ética e aprovada, respondendo às necessidades éticas exigidas para o estudo.

Referências

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BRASIL. Governo Federal. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 1 nov. 2017.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicologia Escolar e Educação*, Campinas, v. 11, n. 1, p. 63-76, jan./jun. 2007.

DUARTE JR., João Francisco. *A montanha e o videogame: escritos sobre educação*. Campinas: Papirus, 2010.

DUARTE JR., João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1988.

- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GOHN, Maria da Glória (Org.). *Educação não formal no campo das artes*. São Paulo: Cortez, 2015.
- GOHN, Maria da Glória. *Não-fronteiras: universo da educação não formal*. São Paulo: Itáu Cultural, 2007.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Gerald. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). *Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017.
- MEIRA, Marly. O sentido de aprender pelos sentidos. In: PILLOTTO, Sílvia S. D.; BOHN, Letícia R. D. (Orgs.). *Arte/Educação: ensinar e aprender no ensino básico*. Joinville: Editora Univille, 2014.
- MEIRELES, Cecília. Motivo. In: MEIRELES, Cecília. *Os melhores poemas de Cecília Meireles*. São Paulo: Global, 1994.
- PAES, José Paulo. Convite. In: PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. São Paulo: Ática, 2000.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílina da. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PREFEITURA DE JOINVILLE. Secretaria de Planejamento Urbano e Desenvolvimento Sustentável de Joinville. *Joinville Cidade em Dados*. Joinville: Prefeitura de Joinville, p. 73, 2017.
- UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *O direito de ser adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades* / Fundo das Nações Unidas para a Infância. – Brasília, DF: UNICEF, 2011.
<https://www.tjdft.jus.br/informacoes/infancia-e-juventude/publicacoes-textos-e-artigos/publicacoes/publicacoes-1/situacao-da-adolescencia-brasileira-2011>. Acesso em: 23 ago. 2019.

Recebido em: 26 set. 2018 / Aprovado em: 25 jun. 2019

Cite como

PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte; JENSEN, Letícia Caroline da Silva; SILVA, Carla Clauber da. Educação pelo sensível: experiência literária em espaço não formal de educação. *Dialogia*, São Paulo, n. 32, p. 199-209, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n32.10610>.

